



Lo que la geografía debe ser¹

Piotr Kropotkin

Resumen. Las ciencias naturales experimentaron en los últimos años del siglo XIX un alto grado de desarrollo, y en consecuencia había aumentado el interés por la Geografía en las escuelas. Pero para mejorar su impacto debería realizar profundas transformaciones en su seno. La primera tarea sería la reforma de la enseñanza de la Geografía como punto de partida para reformar todo el sistema educativo. Una segunda labor de la disciplina sería la de inculcar desde la infancia la idea de hermandad universal independientemente de nuestra nacionalidad. En tercer lugar, la Geografía debería encargarse de disipar los prejuicios, mitos y constantes degradaciones que los colonizadores occidentales proclaman acerca de las llamadas “razas inferiores”.

Palabras clave: Ciencia; Geografía; educación; paz; anticolonialismo.

[en] What Geography Ought to Be

Abstract. The natural sciences developed greatly in the last years of the 19th century -consequently, the interest in Geography in schools rose-. But to improve its impact, Geography would need to engage in in-depth reform tasks. The first task would be to make the reform of Geography teaching the first step towards a global reform affecting the entire educational system. Geography’s second task would be to instruct children in the idea of universal brotherhood regardless of nationality. Thirdly, Geography would need to eradicate the prejudices, myths and constant degradations that the western colonizers disseminated about the so-called “inferior races”.

Keywords: Science; Geography; education; peace; anticolonialism.

[pt] O que a geografia deveria ser

Resumo. Nos últimos anos do século XIX, as ciências naturais experimentaram um alto grau de desenvolvimento e, conseqüentemente, o interesse pela Geografia nas escolas aumentou. Mas para melhorar seu impacto, ela teria de passar por profundas transformações internas. A primeira tarefa seria a reforma do ensino da Geografia como ponto de partida para a reforma de todo o sistema educacional. Uma segunda tarefa da disciplina seria inculcar desde a infância a ideia de fraternidade universal, independente de nossa nacionalidade. Em terceiro lugar, caberia à Geografia desfazer os preconceitos, os mitos e as constantes degradações que os colonizadores ocidentais proclamam sobre as chamadas “raças inferiores”.

Palavras-chave: Ciência; Geografia; Educação; paz; anticolonialismo.

¹ [Nota de la redacción] El texto original fue publicado bajo el título “What Geography Ought to Be” en *The Nineteenth Century*, XVIII, 1885, pp. 940-956; reproducido en *Antipode*, 10-11(3-1), 1978, pp. 6-15. Traducción de Josefina Gómez Mendoza en Gómez Mendoza, J. Muñoz Jiménez, J. y Ortega Cantero, N. *El Pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos*, 1ª edición, 1982. Revisada y completada por J. Gómez Mendoza y Heriberto Cairo Carou.

Cómo citar: Kropotkin, P. (2023). Lo que la geografía debe ser. *Geopolítica(s). Revista de estudios sobre espacio y poder*, 14(1), 117-132. <http://dx.doi.org/10.5209/geop.88856>

Era fácil prever que el gran renacimiento de la ciencia natural al que nuestra generación ha tenido la suerte de asistir desde hace treinta años, así como la nueva orientación dada a la literatura científica por un grupo de hombres eminentes que se han atrevido a presentar los resultados de las más complejas investigaciones científicas en forma accesible al público en general, debían necesariamente dar lugar a un resurgir equivalente de la geografía. Esta ciencia, que utiliza las leyes descubiertas por sus ciencias-hermanas y pone de manifiesto la acción mutua entre ellas y sus consecuencias en relación con las superficies del globo, no podía permanecer al margen del movimiento científico general; y asistimos en la actualidad al despertar de un interés por la geografía que recuerda el interés que suscitó en una generación anterior, durante la primera mitad de nuestro siglo. Es verdad que no hemos contado con un viajero y filósofo tan capaz como lo fuera Humboldt; pero las recientes expediciones al Ártico y las exploraciones de las profundidades abisales, y todavía más, los repentinos progresos experimentados por la biología, la climatología, la antropología y la etnología comparada, han concedido a los trabajos geográficos una atracción tan considerable y un significado tan profundo que los propios métodos de descripción de la tierra han experimentado desde hace algún tiempo una profunda modificación. Reaparece de nuevo en la literatura geográfica el mismo nivel de razonamiento científico y de generalizaciones filosóficas al que Humboldt y Ritter nos habían acostumbrado. No debe extrañar, por tanto, que los libros, tanto de viajes como de descripción geográfica general, vuelvan a ser el tipo más popular de lectura.

Era también totalmente lógico que el rebrote de afición por la geografía dirigiera la atención del público hacia la geografía en la escuela. Una vez estudiada su situación, hemos descubierto con estupor que habíamos conseguido que esta ciencia, la más atractiva y sugestiva para gente de todas las edades, resultara en nuestras escuelas una de las disciplinas más áridas y carentes de significado. Nada interesa tanto a los niños como los viajes; y nada es más árido y menos atractivo en muchas escuelas que lo que en ellas se ha bautizado con el nombre de geografía. Lo mismo puede decirse, casi con las mismas palabras, y con muy pocas excepciones, con respecto de la física y de la química, de la botánica y de la geología, de la historia y de las matemáticas. Se necesita tanto una reforma en profundidad de la enseñanza de todas las ciencias como específicamente de la educación geográfica. Ahora bien, mientras la opinión pública ha permanecido bastante indiferente respecto de una reforma general de nuestra educación científica, aun cuando los hombres más eminentes de este siglo la hayan preconizado, parece, en cambio, haber entendido en seguida la necesidad de reforma de la enseñanza geográfica: la inquietud por la cuestión la suscitó recientemente la *Geographical Society*, dando lugar a un informe de una Comisión específica, y a su exposición, todo ello recibido por la prensa con general simpatía. Nuestro mercantilizado siglo parece haber entendido mejor la necesidad de una reforma en cuanto se ha puesto de manifiesto los llamados intereses “prácticos” de la colonización y de la guerra. Cualquier debate riguroso mostrará, forzosamente, que no se puede llegar a nada serio al respecto si no se emprende una reforma general de nuestro sistema de educación mucho más amplia, de forma correlativa.

Es casi seguro que no existe otra ciencia que pueda resultar más atractiva para un niño que la geografía, y que pueda constituir un tan poderoso instrumento, a la vez para el desarrollo general del pensamiento como para familiarizar al estudiante con el verdadero método del razonamiento científico y para despertar su afición por la ciencia natural. Los niños no admiran realmente la naturaleza hasta que se relaciona con los seres humanos. El sentimiento artístico, que desempeña un papel tan importante en el gozo intelectual de un naturalista, es todavía en un niño demasiado débil. Las armonías de la naturaleza, la belleza de sus formas, las admirables adaptaciones de sus organismos, la satisfacción obtenida por la inteligencia en el estudio de las leyes físicas, todo esto llega más tarde, no en la infancia. El niño busca por todas partes a las personas, por su lucha contra los obstáculos, por su actividad. Los minerales y las plantas le dejan frío; está atravesando una etapa en que la imaginación prevalece. Quiere dramas humanos, por lo que los relatos de cazadores y pescadores, de navegantes, de enfrentamiento con los peligros naturales, de costumbres y hábitos, de tradiciones y migraciones constituyen, sin duda, la mejor manera de desarrollar en niños y niñas el deseo de estudiar la naturaleza. Algunos “pedagogos” modernos han tratado de matar la imaginación en los niños. Los que son mejores son conscientes de hasta qué punto la imaginación constituye una excelente ayuda para el razonamiento científico. También entienden lo que Tyndall trató una vez de grabar en la mente de sus oyentes: que no es posible un razonamiento científico capaz de profundizar sin la ayuda de un poder de imaginación fuertemente desarrollada. Estos buenos maestros son los que utilizan la imaginación del niño, no para atiborrarle de supersticiones, sino para despertar su amor por los estudios científicos. La descripción de la tierra y de sus habitantes puede constituir con seguridad uno de los mejores medios para alcanzar este fin. Relatos del hombre luchando contra las fuerzas hostiles de la naturaleza, ¿qué mejor se puede encontrar para inspirar en un niño el deseo de desentrañar los secretos de estas fuerzas? Es fácil suscitar en los niños la afición a “coleccionar”, a transformar sus habitaciones en tiendas de curiosidades, mientras que, por el contrario, a una edad temprana, es difícil inspirarles el deseo de penetrar las leyes de la naturaleza: nada, en efecto, es más fácil que despertar en una joven mente la capacidad de comparación mediante el relato de historias de países lejanos, de su flora y de su fauna, de sus paisajes y fenómenos, siempre que plantas y animales, ciclones y tormentas, erupciones volcánicas, guarden relación con los seres humanos. Esta es la tarea de la geografía en la infancia: tomando como intermediarios a los hombres, interesar a los niños en los grandes fenómenos de la naturaleza, despertar su deseo de conocerlos y explicarlos.

La geografía debe cumplir, también, un servicio mucho más importante. Debe enseñarnos, desde nuestra más tierna infancia, que todos somos hermanos, cualquiera que sea nuestra nacionalidad. En estos tiempos de guerras, de vanaglorias nacionales, de odios y rivalidades entre naciones, hábilmente alimentados por quienes persiguen sus propios y egoístas intereses, personales o de clase, la geografía debe ser, en la medida en que la escuela debe hacer algo para contrarrestar las influencias hostiles, un medio para disipar estos prejuicios y crear otros sentimientos más dignos y humanos. Debe mostrar que cada pueblo aporta su propia e indispensable contribución al desarrollo general de la comunidad humana, y que solo pequeñas fracciones de cada nación están interesadas en mantener los odios y rivalidades nacionales. Debe reconocerse que, aparte de otras causas que nutren las rivalidades

entre pueblos, las diferentes naciones no se conocen bastante entre sí; las extrañas preguntas sobre su país que se le hacen a un extranjero, los absurdos prejuicios mutuos que se extienden a ambos extremos de un continente, y hasta a ambos lados de un canal, son prueba suficiente de que incluso entre los que se suele llamar gente culta, la geografía es conocida tan solo por la acción humana. Las pequeñas diferencias de caracteres nacionales, que aparecen especialmente entre las clases medias, tienden a ocultar cuánto se parecen las clases trabajadoras de todas las nacionalidades, semejanza que, cuando se tiene un mayor conocimiento, se convierte en el hecho más significativo. Es tarea de la geografía poner de manifiesto esta realidad, con toda su fuerza, en medio de las mentiras acumuladas por la ignorancia, la presunción y el egoísmo. Debe reforzar en las mentes de los niños que todas las naciones son valiosas unas para otras; que cualesquiera que sean las guerras que hayan mantenido, subyacía siempre en el fondo el más miope de los egoísmos. Debe poner de manifiesto que el desarrollo de cada nación ha sido consecuencia de varias importantes leyes naturales, impuestas por los caracteres físicos y étnicos de la región que habita; que los esfuerzos realizados por otras naciones para impedir su desarrollo natural han constituido simples errores; que las fronteras políticas son reliquias de un bárbaro pasado, y que el intercambio entre los diferentes países, sus relaciones y su mutua influencia, están sometidos a leyes, que dependen tan poco de la voluntad individual como las leyes que regulan el movimiento de los planetas.

Esta segunda labor es suficientemente importante; pero hay una tercera que quizá lo sea aún más: la de disipar los prejuicios en los que somos educados respecto de las llamadas “razas inferiores”, en particular en una época en que todo hace pensar que los contactos mutuos van a incrementarse más que nunca. Cuando un político francés proclamaba recientemente que la misión de los europeos es civilizar a las “razas inferiores” valiéndose de los medios que él había usado recientemente para civilizar algunas de ellas, es decir, con las bayonetas y las matanzas de Bac-leh, no hacía sino elevar al rango de teoría los mismos hechos que los europeos están cometiendo a diario. Y cómo podría haber sido de otra manera cuando, desde su más tierna infancia, se les ha inculcado a las personas el desprecio a los “salvajes”, se les ha enseñado a considerar las verdaderas virtudes de los paganos como crímenes encubiertos, a tratar a las “razas inferiores” como un simple cáncer que, por cierto, sólo debe ser tolerado mientras se le saque dinero y sea rentable. Uno de los mayores servicios que ha suministrado la etnografía reciente ha consistido en mostrar que esos presuntos “salvajes” han sabido cómo desarrollar sentimientos de sociabilidad y humanidad, semejantes a los que, los europeos, estamos tan orgullosos de profesar, pero que rara vez practicamos; que las “bárbaras costumbres” que tan presto estamos a denigrar o de las que sólo oímos hablar con disgusto, responden, bien a una brutal necesidad (como es el caso de la madre esquimal que mata a su recién nacido, a fin de poder amamantar a los demás, a los que cuida y atiende mucho mejor de lo que lo hacen millones de nuestras madres europeas), bien a unas formas de vida a las que nosotros, orgullosos europeos, todavía estamos asistiendo, después de haberlas modificado lentamente; y que las supersticiones que encontramos tan divertidas entre los “salvajes”, todavía perviven entre nosotros al igual que entre ellos, solo con un cambio de nombre. Hasta ahora los europeos han “civilizado a los salvajes” con whisky, tabaco y secuestros; los han inoculado con sus propios vicios; los han esclavizado. Pero ha llegado el momento en que nos debemos considerar obligados a

aportarles algo mejor, en concreto el conocimiento de las fuerzas de la naturaleza, la forma de utilizarlas, y las formas superiores de vida social. Todo esto, y muchas otras cosas, debe ser enseñado por la geografía si realmente trata de convertirse en un medio de educación.

La enseñanza de la geografía debe, pues, perseguir un triple objetivo: debe despertar en los niños la afición por la ciencia natural en su conjunto; debe enseñarles que todos los hombres son hermanos, cualquiera que sea su nacionalidad; y debe también enseñarles a respetar a las “razas inferiores”. Si esto se admite, la reforma de la educación geográfica es inmensa: consiste nada menos que en la completa renovación de la totalidad del sistema de enseñanza de nuestras escuelas.

Implica, en primer lugar, una completa reforma de la enseñanza de todas las ciencias exactas. Estas deben convertirse, en vez de las lenguas muertas, en la base de la educación en nuestras escuelas. Ya hemos pagado durante demasiado tiempo nuestro tributo al sistema escolástico medieval de educación. Es hora de inaugurar una nueva era de educación *científica*. Es obvio, en efecto, que mientras nuestros niños dediquen las tres cuartas partes de su tiempo escolar a estudiar el latín y el griego, no les quedará tiempo para un estudio serio de las ciencias naturales. Además, un sistema mixto constituiría necesariamente un fracaso. Los requisitos de una educación científica son tan amplios que sólo el estudio riguroso de las ciencias exactas puede absorber por sí mismo todo el tiempo del que dispone el estudiante, sin mencionar las necesidades de la educación técnica, o más bien de la enseñanza de un futuro próximo, lo que se llama la instrucción integral. Si se adoptara un sistema bastardo, que combinara el sistema de educación clásico con el científico, nuestros chicos y chicas recibirían una enseñanza mucho peor que la que están recibiendo actualmente en los liceos clásicos.

Sin entrar, eso sí, en el interminable debate entre los dos sistemas educativos, deben hacerse dos observaciones, ya que se refieren directamente a la educación geográfica. Todo el mundo sabe ahora los dos principales argumentos de los defensores de los estudios clásicos, y seguramente ningún naturalista los subestimaría. Se nos dice, primero, que el estudio de las lenguas muertas es un poderoso instrumento para conducir al alumno al pensamiento propio, a la auto-indagación, al auto-razonamiento, y que el estudio de las ciencias no ofrece un medio similar de educación; y, en segundo lugar, se alega que el estudio de la antigüedad romana y griega da a la instrucción un carácter humanista que no pueden otorgar por sí mismas las ciencias naturales.

La primera de estas dos objeciones ya ha recibido una brillante respuesta de los naturalistas, no solo sobre el papel, sino en la escuela. Ya están reformando sus métodos de enseñanza para hacer de la ciencia natural el instrumento más poderoso de autoestudio. Por supuesto, no le podemos dar de entrada a un alumno el libro de Euclides, que es un resumen de un conocimiento dolorosamente elaborado, del cual se ha eliminado todo el trabajo preliminar de búsqueda, de indagación, que viene a ser lo mismo que si damos a nuestros hijos una traducción de Cicerón, y les pedimos que se la aprendan de memoria, sin inducirlos a descubrir por sí mismos el significado de cada oración por separado. Pero ya hay otra geometría, aquella por medio de la cual Tyndall interesó una vez a sus alumnos, que ya está en uso parcial en Alemania y en otros lugares: la geometría que consiste en establecer *solo* problemas graduales y que lleva al estudioso a *descubrir* las demostraciones de todos los

teoremas, en lugar de tratar de memorizar las manifestaciones descubiertas por otras personas además de él. Probé este método varias veces y obtuve resultados bastante inesperados, tanto por la seriedad del conocimiento y la rapidez de la enseñanza, sobre todo cuando se encuentra a un niño o a una niña que nunca habían aprendido geometría con el método mnemotécnico habitual. La rapidez de la enseñanza del método a través de “problemas” es algo realmente asombroso. Si no has presionado a tu alumno en el comienzo; si has tenido la paciencia de esperar hasta que haya descubierto por sí mismo la solución de algunos de los problemas más simples (cada teorema obviamente puede ser tratado como un problema), lo ves dominar el resto de la geometría (en el plano y en el espacio) en muy pocos meses, y resolver los problemas más complicados relativos a las circunferencias y tangentes con una facilidad que hace que te lamente de que te hayan enseñado a ti lo contrario. Lo que se ha conseguido para la geometría ya lo está para las ciencias naturales en conjunto. No está lejano el día en el que, en física y química, en botánica y zoología, el estudiante ya no aprenda de memoria, sino que sea llevado a descubrir por sí mismo las leyes físicas y las funciones de los órganos, como concluye ya las relaciones que existen entre los lados de un triángulo y la perpendicular trazada desde uno de sus vértices a la base.

Hasta ahora, en estos pasos preliminares, las ciencias naturales seguramente no van por detrás del estudio de las lenguas como medio para acostumar a los niños al auto-razonamiento y la auto-indagación. Pero donde están infinitamente más avanzadas, es en abrir a nuestros jóvenes un campo inmenso de *nuevas* investigaciones, de *nuevas* indagaciones. Por limitado que sea el conocimiento adquirido en ciencias naturales, siempre que sólo sea un conocimiento serio, los jóvenes, en cada etapa de su desarrollo, están capacitados para hacer nuevas indagaciones, recopilar nuevos datos, descubrir o preparar los materiales para el descubrimiento de otros hechos valiosos. El profesor Partsch de Breslau ya ha realizado con sus alumnos un trabajo muy valioso, ciertamente digno de ser publicado². Pero lo mismo podría hacerse en todas partes, incluso en los países mejor explorados, incluso con académicos mucho menos avanzados que los estudiantes del profesor Partsch.

En cuanto al progreso repentino realizado por un joven en su desarrollo intelectual, tan pronto como haya hecho su primera investigación independiente, su razonamiento se hace profundo con sorprendente rapidez. Todos lo hemos observado en alguien, o en nosotros mismos. La capacidad de razonar se vuelve más amplia, adquiere mayor seguridad, al mismo tiempo que se convierte en más cautelosa. Nunca olvidaré el caso de un joven de veinte años, que había hecho, martillo y barómetro en mano, su primera investigación geológica independiente. Su hermano mayor, que observó de cerca su desarrollo, viendo que su intelecto adquiría súbitamente mayor tensión, no pudo evitar exclamar un día: “¡Cuán rápidamente estás aumentando tu inteligencia, incluso en pocos meses! ¡Debes haber estudiado mucho el resumen alemán de la *Lógica* de Mill que te di!”. Sí, había estudiado; pero en el campo, en medio de la complicada estratificación de las rocas.

La segunda de las dos objeciones antes mencionadas sigue, sin embargo, intacta. Se nos quiere convencer de que el carácter humanista del estudio de la antigüedad,

² *Geographical Education*, Appendix P, p.135. [N. de T.] Joseph Partsch (1851-1925) fue un geógrafo formado en la universidad de Breslau que se hizo profesor de geografía en esta, aunque a la muerte de Friedrich Ratzel ocupó su cátedra en la universidad de Leipzig.

de su influencia estimulante en el despliegue de sentimientos humanistas y del gusto artístico (siendo este último un poderoso medio para el desarrollo del primero), de su importancia para hacer razonar a los estudiosos sobre las sociedades y las relaciones humanas, y de que todo ello no se alcanzaría a través de las ciencias naturales. Por supuesto, ni la física ni la mineralogía tocan estos importantes factores del desarrollo humano. Pero es evidente que no hay un solo naturalista que vaya a solicitar la exclusión de la enseñanza de todas las ciencias relativas al hombre, en favor de aquellas que tratan los restantes temas orgánicos e inorgánicos. Por el contrario, se mostrará a favor de conceder una parte mucho más importante de la que se le ha concedido hasta ahora al estudio de la historia y de la literatura de todos los pueblos y naciones. Solicitará que la ciencia natural se extienda al hombre y a las sociedades humanas. Pedirá que la descripción comparativa de todos los habitantes de la Tierra ocupe un lugar mucho más importante dentro de la educación. En esta concepción de la enseñanza, la geografía debe ocupar el lugar que le corresponde. Manteniendo su carácter de ciencia natural, debe asumir, junto con la historia (la historia del arte al igual que la historia de las instituciones políticas) la inmensa labor de cubrir la faceta humanística de nuestra educación, hasta donde la escuela sea capaz de hacerlo.

No más, por descontado; porque los sentimientos humanitarios no se consiguen en los libros si toda la vida fuera del colegio obra en sentido opuesto. Para ser reales y para convertirse en cualidades activas, los sentimientos humanitarios deben arraigar de la práctica cotidiana de cada niño. El *rôle* (la función) de la enseñanza propiamente dicha es muy limitada a este respecto. Pero por muy reducida que sea, nadie debe ser tan inconsciente como para rehusar esa modesta ayuda. Tenemos tanto que hacer para elevar el desarrollo moral de la mayoría al alto nivel alcanzado por unos pocos, que ningún medio puede ser menospreciado, y, sin lugar a duda, no negaremos la importancia del elemento mítico de nuestra educación en la persecución de esta meta. Pero ¿por qué entonces limitar este elemento a la historia de Roma y Grecia? ¿Acaso no tenemos cosas que narrar y volver a narrar de nuestras propias vidas, relatos de abnegación, de amor por la humanidad, no inventados sino reales, tampoco distantes sino próximos, que vemos todos los días a nuestro alrededor? Y si se sabe que el folclore impresiona más a las mentes infantiles que los hechos de la vida cotidiana, ¿por qué limitarnos a las tradiciones griegas y romanas? A efectos de educación, ningún mito griego, casi siempre demasiado sensual, puede sustituir a los mitos y canciones artísticos, castos y altamente humanitarios de, por ejemplo, lituanos o finlandeses; encontramos en el folclore de los turco-mongoles, de los indios, de los rusos, de los germanos, en una palabra, de todos los pueblos y culturas, relatos tan artísticos, tan llenos de energía, tan cargados de humanidad, que uno no puede sino lamentar que nuestros niños se nutran de tradiciones grecorromanas en lugar de familiarizarse con los tesoros encerrados en el folclore de otros pueblos. De hecho, la etnografía, debidamente considerada, puede ser a justo título comparada con cualquier otra, como instrumento para desarrollar en los niños y en los jóvenes el amor por la humanidad en su conjunto, los sentimientos de sociabilidad y solidaridad con cualquier ser humano, así como la generosidad, el valor y la perseverancia, en una palabra, todas las mejores facetas de la naturaleza humana. Todo ello anula, en mi opinión, la última objeción que se pueda plantear sobre la necesidad de basar la enseñanza en el estudio de la antigüedad grecolatina. Y convierte a la enseñanza basada en las ciencias naturales en la necesaria para el elemento humanitario.

Una geografía con este significado puede cubrir, tanto en la enseñanza media como en las universidades, cuatro grandes ramas del conocimiento (o incluso alguna más), lo suficientemente amplias para constituir en los niveles superiores de la enseñanza cuatro especialidades separadas, o más aún, siempre que se mantengan íntimamente conectadas entre sí. Tres de estas ramas (orogenia, climatología y zoo y fitogeografía) corresponden, en términos generales a lo que se conoce hoy como geografía física; mientras que la cuarta, al incorporar algunas partes de la etnografía, puede corresponder a lo que se enseña parcialmente en la actualidad bajo el título de geografía política; pero deben hasta tal punto diferir de lo que en el presente se enseña bajo estas denominaciones, tanto por su contenido como por sus métodos, que pronto sus nombres tendrán que ser reemplazados por otros más adecuados.

A menudo se ha discutido el mismo derecho de la geografía a ser considerada como una ciencia separada. En el informe de J.S. Keltie se incluyen algunas de las objeciones que se han hecho. Sin embargo, incluso quienes las formulan, tienen que reconocer que sí existe una rama de conocimiento específica, la que la mentalidad sistemática francesa describe como “Física del Globo” y que, aun reuniendo una amplia variedad de temas íntimamente relacionados con otras ciencias, debe ser cultivada y enseñada por separado, para ventaja mutua, la propia y la de sus otras ciencias-hermanas. Persigue un objetivo definido: el de descubrir las leyes que rigen el desenvolvimiento del globo terrestre. Y no es tan solo una ciencia descriptiva, no es solo una *grafía*, como ha dicho un geólogo bien conocido³, sino una *logía*, porque descubre las leyes de cierto tipo de fenómenos después de haberlos descrito y sistematizado.

La geografía debe ser, en primer lugar, un estudio de las leyes a las que están sometidas las modificaciones de la superficie de la Tierra: unas leyes que existen por muy imperfecto que sea nuestro conocimiento de ellas, y que determinan la aparición y desaparición de los continentes, su configuración presente y pasada, las direcciones de sus sucesivos movimientos tectónicos, sometidos todos ellos a leyes telúricas, de la misma manera que la distribución de los planetas y de los sistemas solares está sometida a leyes cósmicas. Por poner un ejemplo entre cientos: cuando consideramos los dos grandes continentes de Asia y América del Norte, el papel desempeñado en su estructura por sus colosales mesetas, la antigüedad de estas, las series de edades durante las cuales han permanecido como continentes, así como la dirección de sus ejes y estrechas extremidades apuntando en una dirección cercana al Estrecho de Behring; cuando advertimos, además, el paralelismo de las cadenas montañosas y la constancia con la que los dos rumbos principales de levantamiento (el noroeste y el noreste) se repiten en Europa y en Asia a través de las edades geológicas; cuando constatamos, por fin, la actual configuración de los continentes con sus extremos apuntando hacia el Polo Sur, debemos reconocer que ciertas leyes telúricas han determinado la conformación de los grandes abombamientos y aplanamientos de la corteza terrestre. Estas leyes todavía no han sido todavía descubiertas: la misma orografía de los cuatro grandes continentes se encuentra en un estado embrionario; pero percibimos ya una cierta armonía en las grandes líneas estructurales de la Tierra, y debemos ya preguntarnos por sus causas. Esta amplia cuestión atañe sin duda a esa

³ *Geographical Education*, p.25.

parte de la geología que ha recibido recientemente el nombre de geología dinámica. Pero ambas no se confunden: la orogenia debe seguir siendo una rama distinta con las diferencias suficientes como para ser tratada por separado. Cabe incluso decir, sin herir ni a geólogos ni a geógrafos, que el atraso de la orogenia se debe a haber sido cultivada por geógrafos demasiado dependientes de los geólogos, en lugar de corresponder a geógrafos especialistas, lo bastante familiarizados con la geología. Por su parte, el atraso de la propia geología dinámica (la incierta situación del período cuaternario autoriza esta afirmación) se debe a que nunca ha sido suficiente el número de geólogos que eran a la vez geógrafos, y a que demasiados geólogos menosprecian esta rama dejándola en manos de los geógrafos. De esta forma los geógrafos tienen que hacerse cargo de todo el trabajo, proporcionando a la geología los datos que necesita.

La geografía debe, en segundo lugar, estudiar las consecuencias de la distribución de los continentes y los mares, de las montañas y las depresiones, los efectos de la penetración del mar y de las grandes masas de agua sobre el clima. Hasta que la meteorología descubra, con ayuda de la física, las leyes de las corrientes oceánicas y aéreas, la parte de la geografía a la que se llama climatología tiene que determinar la influencia de los factores topográficos locales sobre el clima. En sus partes generales, la meteorología ha experimentado recientemente enormes progresos; pero el estudio de los climas locales y de las diversas causas secundarias, geográficas y topográficas, que influyen sobre el clima, lo que es la climatología propiamente dicha, sigue sin hacer. Esta rama requiere también sus propios especialistas, esto es, geógrafos-meteorólogos, y el trabajo realizado hace algunos años, en este sentido, por los señores, Mohn, Hahn, Woyeikoff y muchos otros, pone bien de manifiesto lo que queda por hacer.

Una tercera y enorme rama que también requiere sus propios especialistas es la de la zoogeografía y fitogeografía. Mientras la botánica y la zoología fueron consideradas como simples ciencias descriptivas, podían referirse incidentalmente a la distribución de las plantas y los animales sobre la superficie de la tierra. Pero se han abierto nuevos campos de investigación. La explicación del origen de las especies requiere también que se tengan en cuenta las condiciones geográficas de su distribución. Las adaptaciones de las especies al medio que habitan, sus modificaciones, su mutua dependencia, su lenta desaparición y la aparición de otras nuevas son fenómenos cuyo estudio se tropieza cada día con obstáculos insuperables, debido precisamente a que la cuestión no ha sido abordada desde un punto de vista suficientemente geográfico. Wallace, Hooker, Griesbach, Peschel y muchos otros han señalado el camino que hay que seguir en este campo. Pero, para hacerlo, debemos contar nuevamente con una combinación especial de capacidades, con personas que reúnan un amplio conocimiento geográfico, con conocimientos botánicos y zoológicos. Por tanto, lejos de dudar de la necesidad de una ciencia específica que estudie las leyes del desarrollo del globo y la distribución de la vida orgánica en su superficie, debemos admitir que hay espacio para tres ciencias diferentes, cada una con su objetivo específico, pero que deben de estar más unidas entre sí que con cualquier otra ciencia. La física del globo debe ser, y será, promovida a la altura de una ciencia.

Y queda, por último, la cuarta gran rama del conocimiento geográfico, la que se ocupa de las familias humanas sobre la superficie de la tierra. Hemos visto crecer antes nuestros ojos cuestiones y problemas relativos a la distribución de estas

familias, sus rasgos distintivos y las modificaciones que han experimentados bajo distintos climas; la distribución geográfica de las razas, de los credos, de las costumbres, y su íntima dependencia de las condiciones geográficas; la adaptación humana a su medio natural, y la mutua influencia entre ambos; las migraciones de ramas de familias humanas en lo que dependan de causas geológicas; las aspiraciones y sueños de las diferentes razas en lo que les influyan los fenómenos naturales; las leyes de distribución regional de los asentamientos puestas de manifiesto por la permanencia de la instalación desde la Edad de Piedra hasta nuestros días; la aparición de ciudades y las condiciones de su desarrollo, la subdivisión de los territorios en cuencas industriales a pesar de los obstáculos que les supongan las fronteras políticas; todos ellos son, sin duda, grandes problemas para los cuales cabe plantear una ciencia separada que, de nuevo, no solo es una *grafía*, también es una *logía*. Es cierto que también en este caso el geógrafo debe recurrir a ciencias afines para reunir datos, como la antropología, la historia o la filología. Aparecerán especialidades, unas más relacionadas con la historia, y otras más con las ciencias físicas, pero el deber de la geografía es ocupar *todo* el campo a la vez y combinar en *un* cuadro lleno de vida todos los elementos de este conocimiento. Cuadro que debe ser presentado como un conjunto armónico, cuyas partes responden a unos pocos principios generales y mantienen la unidad por sus mutuas relaciones.

Me limitaré a unas pocas observaciones sobre la parte técnica de la instrucción geográfica, los métodos de enseñanza de la geografía. El nivel de la educación geográfica en nuestras escuelas suele ser bajo, pero existen magníficos profesores e instituciones que han elaborado excelentes métodos de enseñanza y desarrollado herramientas muy útiles para su uso en la escuela. Se debe hacer una selección de las mejores y la *Geographical Society* ha escogido la mejor manera de hacerlo: una exposición de aplicaciones y métodos didácticos y un congreso de profesores a la par. La pedagogía moderna está preparada para elaborar los métodos más fáciles de enseñanza, y si se inspira en los altos objetivos que he trazado para la geografía, no va a fallar. Aunque hay que reconocer que existe actualmente en pedagogía la tendencia a cuidar demasiado la mente infantil, hasta el punto de frenar el razonamiento individual y disminuir su originalidad. Como también existe la tendencia a facilitar demasiado el aprendizaje con el riesgo de desacostumbrar a la mente a cualquier esfuerzo intelectual en lugar de irlo acostumbrando a realizarlo. Ambas tendencias existen, pero hay que considerarlas como una reacción contra métodos que antes se utilizaban. Con seguridad tendrán una vida efímera. ¡Demos a nuestros escolares más libertad para desarrollarse intelectualmente! ¡Dejémosles más espacio para el trabajo propio, sin más ayuda por parte del profesor que la estrictamente necesaria! ¡Pongamos en sus manos menos libros de texto y más libros de viajes! Pongamos a su alcance más descripciones de países, escritas en todas las lenguas y por los mejores autores: estos son los puntos fundamentales que nunca deben perderse de vista.

Es obvio que la geografía, al igual que otras ciencias, debe enseñarse en una serie de cursos concéntricos, y que en cada uno de ellos se debe poner el esfuerzo en las partes más asequibles para las diferentes edades. Subdividir a la geografía en *Heitmaskunde* para las edades más tempranas y en geografía propiamente dicha para las edades más avanzadas no es ni deseable ni posible. Una de las primeras cosas que un niño pregunta a su madre es: “¿Qué ocurre con el sol cuando se pone?”, y tan pronto como haya leído dos relatos de viaje, por tierras polares y tropicales,

necesariamente preguntará: “¿Por qué no crecen palmeras en Groenlandia?”. Estamos obligados a suministrar nociones de cosmografía y de geografía física desde las edades más tempranas. Es evidente que no se le puede explicar a un niño qué es un océano si no se le enseña un estanque o un lago que tenga cerca; ni qué es un golfo si no se llama su atención sobre un arroyo en la ribera de un río. Sólo con los pequeños desniveles de terreno podemos dar una idea a los niños de lo que son las montañas y las mesetas, las cumbres y los glaciares; y sólo sobre el plano de su pueblo o ciudad, el niño puede llegar a entender los convencionales jeroglíficos de los mapas. Pero la lectura favorita de los niños será siempre un relato de viajes de tierras remotas, o la historia de Robinson Crusoe. El pequeño entrante de un estanque, la corriente de un pequeño río, sólo adquieren interés para la imaginación infantil cuando los pueda imaginar en un dilatado golfo, con barcos anclados y hombres desembarcando en un

litoral desconocido; y los rápidos de un río cuando le evoquen los rápidos de los *fjander* (bahías) canadienses con el enflaquecido Dr. Richardson tirándose al agua para lanzar una cuerda a la otra orilla.

A menudo cosas que el niño tiene a mano le resultan menos comprensibles que cosas lejanas. Es frecuente que el tráfico en nuestros propios ríos y ferrocarriles, el desarrollo de nuestras industrias y de nuestro comercio marítimo resulten, sin comparación, menos comprensibles y atractivos a determinadas edades que las partidas de caza y las costumbres de pueblos primitivos distantes. Cuando recuerdo mi niñez, descubro que lo que hizo de mí un geógrafo y me indujo a los dieciocho años a inscribirme en el regimiento de Cosacos del Amur, y no en la Guardia montada, no fue la impresión que me causaron las excelentes clases de nuestro magnífico profesor de geografía de Rusia, cuyo libro de texto tan sólo ahora estoy en condiciones de apreciar, sino con mucho más motivo la influencia de la gran obra de Defoe en mis primeros años y más tarde, principalmente y por encima de todo, el primer volumen del *Cosmos* de Humboldt, sus *Cuadros de la naturaleza*, y las fascinantes monografías de Karl Ritter sobre el árbol del té, el camello, y otras.

Otra observación que debe quedar grabada en las mentes de los que preparan planes de reforma para la educación geográfica es que no puede haber una enseñanza sólida en geografía mientras se mantenga como está en la mayoría de nuestros colegios la enseñanza de las ciencias matemáticas y físicas. ¿De qué sirve dictar brillantes lecciones en climatología avanzada si los alumnos nunca han tenido una concepción concreta de superficies y ángulos de incidencia, si nunca han trazado superficies y nunca han trazado en ellas líneas de intersección a diferentes ángulos? ¿Acaso podemos hacer comprender a quienes nos escuchan las nociones de masas de aire, de corrientes y de torbellinos mientras no estén familiarizados con las principales leyes de la mecánica? Hacerlo significaría simplemente participar en ese tipo de instrucción que, por desgracia, se extiende con demasiada rapidez, el conocimiento de meras palabras y de términos técnicos, sin que por debajo de ellas exista verdadero conocimiento. La enseñanza que se da en ciencias exactas debe ser mucho más amplia y profunda de lo que actualmente es. Y también debe volverse más concreta. ¿Acaso se puede esperar que nuestros alumnos nos escuchen con atención cuando les hablamos de la distribución de las plantas y de los animales en la superficie de la tierra, de los asentamientos humanos, y de otros hechos análogos, si no se les ha acostumbrado a realizar por sí mismos una descripción completa de una determinada

región, a hacer un mapa de ella, a describir su estructura geológica, a mostrar la distribución de las plantas y de los animales, a explicar por qué los habitantes de los pueblos se han instalado en un emplazamiento determinado, y no más arriba, en una calle, y no en otra y, sobre todo, si no se les ha enseñado a comparar su propia descripción con otras semejantes realizadas para otras regiones de otros países? Por muy buenos que sean los mapas en relieve de los continentes que pongamos en manos de nuestros niños, nunca les acostumbraremos a una comprensión completa y nunca les aficionaremos a los mapas si no han hecho mapas por sí mismos; es decir, hasta que no hayamos puesto una brújula en sus manos, los hayamos llevado a campo abierto y les hayamos dicho: “Estáis en un paisaje; recorriéndolo con vuestra brújula tenéis todo lo necesario para cartografiarlo; andad y hacedlo”. Y no es necesario insistir en qué placer es para un chico de quince años deambular solo por los bosques, por los caminos, por las orillas de los ríos, y tenerlos a todos (bosques, caminos y ríos) dibujados en una hoja de papel; ni tampoco es necesario decir lo fácilmente que se obtienen buenos resultados (lo sé por propia experiencia escolar) cuando el conocimiento geométrico se ha vuelto concreto al haberle sido aplicadas mediciones en el campo.

Cabe mencionar aquí otra característica que debe introducirse en nuestras escuelas. Me refiero al intercambio, entre escuelas, de correspondencia sobre cuestiones geográficas, también de sus colecciones de ciencias naturales. Esta práctica, ya introducida en varias escuelas de los Estados Unidos por la *Agassiz Association*, nunca será suficientemente elogiada. No basta recolectar especímenes de rocas, plantas y animales del entorno regional, necesariamente limitado. Todo establecimiento de enseñanza debe tener colecciones de todas partes: no sólo de todas las partes de su propio país, sino también de Australia y Java, de Siberia y la República Argentina. Es evidente que no puede adquirirlas: pero puede tenerlas, hacerse con ellas intercambiándolas con sus propias colecciones, de escuelas de todo el mundo.

Esta es la gran iniciativa que dio lugar a la creación de la *Agassiz Association*, una asociación de establecimientos de enseñanza que ya tiene siete mil miembros y seiscientos “Capítulos”, o Secciones⁴. Los niños de esta Asociación están acostumbrados a estudiar las ciencias naturales en el campo, en medio de la naturaleza; pero no guardan sus tesoros para sí mismos. Escriben a otras ramas de la Asociación: intercambian con ellos sus observaciones, sus ideas, sus muestras de minerales, plantas y animales. Escriben sobre el paisaje de Canadá a amigos en Texas. Sus amigos suizos (pues algo parecido existe también en Suiza) les envían las *Edelweiss* de los Alpes, y sus amigos ingleses los instruyen en la geología de Inglaterra. ¿Puedo agregar que en la medida en que se conoce la existencia de la Asociación, especialistas, profesores y naturalistas aficionados se apresuran a ofrecer sus servicios a sus jóvenes amigos para darles conferencias, para determinar bien sus muestras, o para escalar con ellos en las colinas durante las excursiones de geología y botánica? No es necesario decir que hay “mucho buena voluntad entre aquellos” que tienen instrucción en algo; es sólo el espíritu de iniciativa lo que hace falta para utilizar sus servicios. ¿Es necesario insistir en los beneficios de la *Agassiz Association*, o mostrar cómo debe extenderse? La grandeza de la idea de establecer una conexión viva entre

⁴ Harlam H. Ballard: *Handbook of the Agassiz Association*. Lenox, Mass., 1884.

todas las escuelas de la Tierra es evidente. Todo el mundo sabe que es suficiente tener un amigo en un país extranjero, lo mismo da que sea en Moscú que en Java, para comenzar a interesarse por ese país. Un párrafo en un periódico titulado “Moscú” o “Java” llamará, en adelante, su atención. Más aún si los amigos están en contacto, si ambos persiguen los mismos objetivos y se comunican el uno al otro los resultados de sus exploraciones. Más que eso, dejad que los niños ingleses intercambien continuamente correspondencia, colecciones y pensamientos con niños rusos; y estad seguro de que después de algún tiempo, ni los ingleses ni los rusos acudirán tan fácilmente a las armas para resolver sus malentendidos. La *Agassiz Association* tiene un futuro brillante, y seguramente otras similares se extenderán por todo el mundo.

Pero esto no es todo. Incluso si toda nuestra educación se fundamentara en las ciencias naturales, los resultados alcanzados serían todavía muy pobres mientras se descuide el desarrollo intelectual general de nuestros chicos. El objetivo final de todos nuestros esfuerzos en materia de educación debe ser precisamente ese “desarrollo general del intelecto”; y, a pesar de ello, es lo último que se enseña. Se puede ver, por ejemplo, en Suiza, verdaderos palacios que albergan colegios; se puede encontrar en ellos las más selectas exhibiciones de materiales pedagógicos; que los niños estén muy adelantados en dibujo; que conozcan perfectamente la historia; que señalen en el mapa, sin vacilar, cualquier ciudad de consideración; que determinen con facilidad a qué especie pertenecen muchas flores; incluso que conozcan de memoria algunas máximas de Jean-Jacques Rousseau y que expresen ciertas dudas sobre “las teorías de Lassalle”. Pue bien, no por ello dejan de estar completamente desprovistos de “desarrollo general”, incluso la mayoría puede estar rezagada en relación a muchos alumnos de los colegios más atrasados y más anclados en los viejos sistemas de enseñanza.

Tan escasa atención se presta al desarrollo general del escolar que no estoy seguro de que se me entienda completamente en lo que estoy diciendo, por lo que voy a poner un ejemplo. Váyase, por ejemplo, a París, Ginebra o Berna; éntrese en un café, en una *brasserie* (cervecería) donde los estudiantes tengan costumbre de reunirse, y participese en su conversación. ¿De qué hablan? De mujeres, de perros, de alguna peculiaridad de determinado profesor, quizá de remo; en París, de algún acontecimiento político del día, intercambiando algunas frases tomadas de los periódicos de moda. Y váyase ahora a un cuarto de estudiantes en el Vassili Ostrov de San Petersburgo, o la célebre Sivtseff Ravine de Moscú. La escena cambia, y aún más los temas de conversación. Aquí se habla, en primer lugar, de la *Weltanschauung* —la Filosofía del Universo o concepción del mundo, pacientemente elaborada por cada estudiante por separado o por todos juntos. Un estudiante ruso puede no tener botas con que ir a la Universidad, pero tendrá, en cambio, su propia *Weltanschauung*. Kant, Comte y Spencer les son familiares y, mientras consumen innumerables tazas de té, o mejor dicho, de agua de té, la importancia relativa de estos sistemas filosóficos es cuidadosamente debatida. La *Anschaungen* económica y política puede diferir entre el Vassili Ostrov y la Sivtseff Ravine, pero Rodbertus, Marx, Mili y Chernyshévsky son discutidos y comentados con interés por todas partes. Es seguro que la *Moral evolucionista* de Spencer es ya un libro familiar en la Sivtseff Ravine y que se considera una vergüenza no conocerlo. Este ejemplo explica lo que entiendo por “desarrollo general”: la capacidad y la afición por razonar sobre temas muy alejados de la

mediocridad de nuestra vida cotidiana; el más amplio desarrollo de la mente; la aptitud para percibir las causas de los fenómenos, para razonar sobre ello.

¿En qué radica la diferencia? ¿Se nos enseña mejor en las escuelas rusas? Claro que no. Las palabras de Pushkin: “Ninguno hemos aprendido demasiado y lo hemos hecho de forma azarosa”, siguen siendo tan ciertas en lo que respecta al estudiante de la Vassili Ostrov que al del Boulevard Saint-Michel o del lago Lemán. Pero Rusia está viviendo una etapa de mucho estímulo y tensión impuestos al desarrollo general de los jóvenes. Un estudiante de universidad, o de los cursos superiores de instituto, que se limite a leer los libros de clase, será despreciado por sus compañeros y no respetado por la sociedad. Como consecuencia de la peculiar fase de despertar intelectual que estamos atravesando, la vida fuera del centro de enseñanza impone esta condición. Hemos tenido que someter a revisión todas las formas previstas de nuestra vida; y, al estar íntimamente relacionados entre sí todos los fenómenos sociales, no podemos hacerlo sin considerarlos desde una perspectiva superior. La escuela, a su vez, ha respondido a esta necesidad creando un tipo especial de profesor —el profesor de literatura rusa—. El *utchtitel slovesnosti* constituye un muy peculiar y muy simpático personaje de la enseñanza rusa. Casi todos los escritores rusos están en deuda con él, por el impulso que de él han recibido para su desarrollo intelectual. Da a los estudiantes lo que ningún otro profesor puede dar en sus clases específicas: recapitula el conocimiento adquirido; proyecta una visión filosófica de él; hace razonar a sus alumnos sobre las cuestiones que no se enseñan en la escuela. Así, al hablar, por ejemplo, del folclore ruso, no dedicará todo su tiempo a analizar la forma de la poesía popular, sino que hará una incursión en el dominio de la estética en general; él hablará de la poesía épica en su conjunto, de su significado y de la influencia de la poesía griega en el desarrollo intelectual general de Europa; se mencionarán las teorías de Draper y *Merlin l'Enchanteur* de Quinet; se discutirá la ética del folclore ruso y la ética en general, su desarrollo en el curso de los siglos; y así sucesivamente, sin estar limitado por un programa oficial, y siempre hablando de acuerdo con su propia inspiración, sus propios gustos. Y así en cada ocasión a lo largo de su “curso”. Uno comprende fácilmente qué influencia puede ejercer un sincero e inspirado maestro sobre los jóvenes cuando habla de estos y otros temas similares, y qué impulso dan al pensamiento estas conferencias sobre la filosofía del desarrollo intelectual de la humanidad, en relación con la literatura rusa. No importa que muchos puntos de la conferencia no sean a veces entendidos en su totalidad por niños de catorce a dieciséis años. El encanto es quizás aún mayor. Es necesario haber visto una clase de niños revoltosos sin perder detalle de los labios de su maestro, cuya voz inspirada se escucha en medio de un absoluto silencio, para comprender la influencia intelectual y moral ejercida por tales profesores.

Es obvia la necesidad de tales conferencias para el desarrollo intelectual de los jóvenes. En cada etapa de desarrollo de un joven alguien debe ayudarlo a recapitular el conocimiento adquirido, a poner de manifiesto la relación existente entre las diversas categorías de fenómenos que son estudiados por separado, a ampliar horizontes ante sus ojos, a acostumbrarlo a las generalizaciones científicas.

Pero el profesor de literatura forzosamente se ocupa tan sólo de una categoría de instrucción filosófica, el mundo psicológico; mientras que se requieren las mismas generalizaciones, la misma capacidad filosófica para el conjunto de las ciencias naturales. Las ciencias naturales deben de tener su propio *utchtitel slovesnosti* que debe

hacer manifiestas las relaciones que existen entre todos los fenómenos del mundo físico, y desarrollar ante sus oyentes el tema de la belleza y la armonía del *Cosmos*. La filosofía de la naturaleza será, con toda seguridad, considerada algún día como parte necesaria de la educación; pero en el estado actual de nuestras escuelas,

¿quién mejor para hacerse cargo de esta labor que el profesor de geografía? No en vano el *Cosmos* fue escrito por un geógrafo. Mientras describe el globo, ese pequeño punto perdido en medio de un espacio inconmensurable; mientras muestra la variedad de agentes mecánicos, físicos y químicos que actúan modificando su superficie, moviendo océanos aéreos y líquidos, levantando continentes y cavando abismos; mientras habla de la maravillosa variedad de formas orgánicas, de su cooperación y luchas, de sus admirables adaptaciones; mientras describe al Hombre en relación con la Naturaleza, quién podría conducir mejor a las jóvenes mentes a exclamar con el poeta⁵:

*Du hast mir nicht umsonst
Dein Angesicht im Feuer zugewendet,
Gabst mir die herrliche Natur zum Königreich,
Kraft sic zu fühlen, zu geniessen. Nichb Kalt staunenden
Besucherlnubst du nur,
Vergönnest mir in ihre tiefe Brust,
Wie in den Busen eines Freunds, zu schauen.*
[No me tienes en vano
Tu rostro cambió en el fuego,
Me regaló naturaleza hermosa al Reino,
Poder para sentir, para disfrutar. No frío asombrado
Visitantes solo tú,
Míame en su pecho profundo,
Como en el seno de un amigo, mirar.]

¿Dónde encontrar profesores para llevar a cabo esta inmensa tarea de educación? Esta es, se nos dice, la gran dificultad que conlleva todo intento de reforma de la enseñanza. ¿Dónde encontrar varios cientos de miles de Pestalozzis y Froebels, que den una instrucción verdaderamente sólida a nuestros niños? Seguramente no en las filas de ese triste ejército de maestros a los que condenamos a enseñar toda su vida, desde la juventud hasta la tumba; que son enviados a un pueblo, donde carecen de toda relación intelectual con gente culta, y que pronto se acostumbran a considerar su trabajo como una maldición. Seguramente no en las filas de aquellos que ven en la enseñanza una profesión asalariada, y nada más. Sólo caracteres excepcionales pueden seguir siendo buenos profesores en estas condiciones hasta una edad avanzada. Estos hombres y mujeres inapreciables deben constituir, por decirlo así, los hermanos mayores de un ejército de enseñantes, cuyas filas deben nutrirse con voluntarios orientados en su labor por aquellos que han consagrado toda su vida a la noble tarea de la pedagogía. Hombres y mujeres jóvenes, que dediquen unos años de su vida a la enseñanza, no porque vean en la enseñanza una profesión, sino porque

⁵ [N. de T.] Se trata del *Wald und Höhle* (bosque y cueva) del diálogo de Fausto con Mefistófeles en el Acto II del Fausto de Goethe.

les mueve el deseo de ayudar a sus jóvenes amigos en su desarrollo intelectual; también gente de más edad que esté dispuesta a consagrar un determinado número de horas a enseñar temas de su preferencia; unos y otros constituirán probablemente el ejército de enseñantes en un sistema de educación mejor organizado. En todo caso, está claro que no es precisamente convirtiendo a la enseñanza en una profesión asalariada como conseguiremos una buena educación para nuestros niños y jóvenes, y mantendremos en nuestros pedagogos ese espíritu abierto y receptivo que es imprescindible para acomodarse a las crecientes necesidades de la ciencia. El profesor sólo será un verdadero profesor cuando sienta verdadero amor tanto por los niños como por las cuestiones que enseña, y este sentimiento no puede perdurar durante años si la enseñanza es tan sólo una profesión. Personas dispuestas a dedicar sus energías a la enseñanza y suficientemente capaces para hacerlo no faltan en nuestra sociedad. Falta saber cómo descubrirlas, cómo interesarlas por la educación y combinar sus esfuerzos; y en sus manos, con la ayuda de gente más experimentada, nuestros colegios serán muy pronto diferentes de cómo son ahora. Serán lugares donde las jóvenes generaciones asimilarán el conocimiento y la experiencia de las más viejas, mientras que éstas, al contacto con las primeras, recuperarán nuevas energías para un trabajo conjunto en beneficio de la humanidad.