

Aportaciones de María de Maeztu a los inicios de la Pedagogía Social en España

José Luis González-Geraldo¹

Recibido: Septiembre 2017 / Evaluado: Noviembre 2018 / Aceptado: Noviembre 2018

Resumen. María de Maeztu será siempre recordada por ser la directora de la Residencia de Señoritas, pero el lugar que le pertenece en la Historia de la Educación no se reduce a esta importante tarea. El presente trabajo tiene la intención de poner de relieve las aportaciones principales que realizó sobre la introducción y difusión de la Pedagogía Social en España. Tomaremos como periodo crítico de estudio el antes, durante y después de su estancia en Alemania (1912-1913), donde estuvo en contacto, entre otros, con el profesor Paul Natorp. De manera previa, se prestará especial interés a los motivos que pudieron influir en la decisión que la llevó a la universidad de Marburgo, por lo que será inevitable hablar de José Ortega y Gasset y Ramiro de Maeztu. El análisis del contenido de las aportaciones nos proporciona una visión global de cuál fue el papel que María de Maeztu jugó en los inicios de la Pedagogía Social de nuestro país hasta 1915, fecha en la que fue nombrada directora de la mencionada residencia.

Palabras clave: historia de la educación; pedagogía social; ciencias de la educación; María de Maeztu.

[en] María de Maeztu's contributions to the beginnings of Social Pedagogy in Spain

Abstract. María de Maeztu will always be remembered for being the head of the “Residencia de Señoritas”, but her place in the History of Education is not limited to this relevant activity. This paper pretends to highlight her main contributions to the introduction and dissemination of Social Pedagogy in Spain, taking as critical period of study the interval before, during and after her stay in Germany (1912-1913) where she was in contact, among others, with Professor Paul Natorp. Previously, special attention will be given to the reasons that could have influenced her decision to go to the University of Marburg. In this sense, it will be inevitable to speak about José Ortega y Gasset and Ramiro de Maeztu. This study will give us a general overview of the role that María de Maeztu played in the beginnings of Social Pedagogy in our country until 1915, when she was chosen as head of the already mentioned girls' residence.

Keywords: educational history; social pedagogy; educational sciences; María de Maeztu.

Sumario. 1. Introducción. 2. Los Maeztu, Ortega y Alemania. 3. Su huella en los inicios de la Pedagogía Social en España (1912-1915). 3.1. Fundamentación filosófica de la Pedagogía. 3.2. Artículos escritos durante su estancia en Alemania. 3.3. Textos posteriores. 4. Reflexiones finales. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: González-Geraldo, J. L. (2019). Aportaciones de María de Maeztu a los inicios de la Pedagogía Social en España. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 293-306.

¹ Universidad de Castilla-La Mancha
E-mail: Joseluis.ggeraldo@uclm.es

1. Introducción

El 10 de septiembre de 1911 aparece en *El Imparcial* un artículo titulado “Aleman, latín y griego”. En él, un Ortega y Gasset cercano a la treintena acusa de decadente a la cultura francesa y, frente a la germánica, esencia de sustantividad, de devenir en una cultura adjetiva, llamada a morir, exenta de inmanente porvenir. Pese a confesar un gran amor hacia los literatos franceses y sentir una espontánea antipatía hacia la cultura germánica, no duda en apuntar hacia Alemania en detrimento de los objetivos que perseguía la Liga para la defensa de la lengua y la cultura francesas, llegando a afirmar:

Pardon, queremos vivir, vivir la vida elemental, respirar el aire, andar, ver, oír, comer, amar y odiar. Necesitamos todo lo contrario de lo que Francia puede ofrecernos: cultura de pasiones y de ideas, no de formas. Necesitamos una introducción a la vida esencial (1911, p. 4).

Esa introducción a la vida esencial no es otra cosa que un acercamiento a la cultura germánica, iniciada por el idioma alemán que toda instrucción superior española debería enseñar. Cultura de la que el propio Ortega disfrutó entre 1905 y 1907 gracias a una estancia donde fue discípulo, entre otros, de los neokantianos H. Cohen y P. Natorp. De ahí su viraje hacia Alemania, reprochando una superficialidad francesa que se había convertido ya en un tópico desde que Sanz del Río manifestara este sentir sobre Cousin (Ferreiro, 1989).

Pero todo esto no era suficiente, pues el propio Ortega termina el artículo de la siguiente manera “La cultura germánica es la única introducción a la vida esencial. Pero esto no basta”. El 1 de octubre de 1912 María de Maeztu, fuertemente aconsejada por su hermano Ramiro y el propio Ortega, daba comienzo a su pensión en Alemania, la tercera que disfrutaba, para cursar “Estudios de Pedagogía”.

El presente artículo tiene un doble objetivo distribuido en cuatro partes. El primero de ellos consiste en contribuir a dilucidar por qué el viaje de María de Maeztu fue precisamente a Alemania. El segundo objetivo radica en dar una visión general de los trabajos derivados de dicha estancia, principalmente en tres grupos: 1) Memoria presentada en febrero de 1912 a la Junta para Ampliación de Estudios (JAE): “Fundamentación filosófica de la Pedagogía”², 2) Artículos redactados durante su estancia en Alemania, y 3) Textos posteriores, específicamente el prólogo de la traducción del libro de Natorp *Religión y Humanidad* (1914), y su artículo “Pedagogía Social” (1915). El primero de los objetivos corresponderá a la primera parte mientras que el segundo será resuelto mediante las tres restantes.

2. Los Maeztu, Ortega y Alemania

Sin entrar en los detalles propios de la biografía de María de Maeztu y su familia (Lastagaray, 2015), y para entender mejor el porqué del viaje de María a Alemania, es inevitable detenernos brevemente en los años de su formación inicial y el triángulo formado por María, su hermano Ramiro y José Ortega y Gasset.

² Archivo de la JAE, Residencia de Estudiantes. Caja 90, expediente 39, trabajo M-4.

La complicidad entre estos dos hermanos era tal que no era raro encontrar algún artículo de Ramiro en el que tratara temas educativos como, por ejemplo, “Una injusticia. Las maestras” (Diario Universal, 2 de julio de 1903), “Colonias escolares” (España, 30 de junio de 1904) o, desde Inglaterra, como corresponsal del periódico *La Correspondencia de España*, “Las cantinas escolares” (1905), entre otros.

Pocos años después sería creada la JAE (1907), siendo la señorita Maeztu una de las primeras en solicitar pensión debido a la necesidad que veía de poner sus energías al servicio de sus “grandes entusiasmos por la enseñanza popular”³. Antes de ir a Alemania fue pensionada en varias ocasiones: para asistir a la exposición pedagógica Franco-Británica en Londres, así como al Congreso de Educación Moral (1908), y para asistir al III Congreso Internacional de Educación Familiar y realizar un periplo por Amberes, Suiza, Turín y Milán (1910).

Es interesante resaltar cómo mientras disfrutaba de su primera pensión de la JAE, estando en Londres, María envía a la Junta un trabajo titulado “Estudio Sobre las nuevas corrientes de filosofía pedagógica, en especial sobre los trabajos experimentales de la psicología infantil”⁴. En dicho trabajo expone el interés por aunar la filosofía y la pedagogía: “Ya que siempre han sido los grandes filósofos los mejores educadores”, pero todavía buscando esa unión probablemente en Inglaterra o en Estados Unidos. El giro que le esperaba, el alemán, sí que puede intuirse en otro de sus trabajos recogidos en su expediente de la JAE, en este caso en relación con su segunda pensión concedida (1910) donde en sus notas sobre los lugares que ha residido durante su periplo, comenta que siguió: “... los trabajos de Pestalozzi en Suiza, especialmente sobre su Pedagogía Social, que después han sistematizado sus discípulos y sucesores, en nuestros días especialmente Natorp”. El cambio de perspectiva estaba en camino y la causa no fue otra que el contacto con Ortega a su llegada a la Escuela de Estudios Superiores de Madrid, en 1909. Ella misma nos lo confiesa al comenzar el prólogo de su traducción del libro *Religión y Humanidad*:

La primera vez que oí hablar de Natorp fue al señor Ortega y Gasset, profesor, entonces, en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Acababa de llegar yo a Madrid y visité al maestro. Hablamos de las obras pedagógicas que me habían orientado en mi trabajo escolar.

– ¿Ha leído usted algo de Natorp? –Nada, no conozco a ese autor.

Mi ignorancia era imperdonable. Paul Natorp representa en Alemania la tradición elaborada y ampliada, de las ideas que el genio de Pestalozzi hizo populares en Suiza en el siglo XVIII.

Ahora bien, ¿qué interés podría tener Ortega y Gasset en que María de Maeztu conociera la obra de Natorp? El artículo que abre estas páginas, “Alemán, latín y griego”, ya nos anima a ver cómo el horizonte de Ortega de la primera década del siglo pasado se fijó en Alemania. Pero no era suficiente con aprender Alemán, era necesario, como hizo María de Maeztu, Ramiro antes que ella y otros como Fernando de los Ríos y García Morente, ir a absorber el nuevo ideal para posteriormente traerlo a nuestro país. Tal era el objetivo de la JAE y tal el compromiso del propio Ortega quien se tomó muy en serio “... la tarea de divulgar con altura y elegancia intelectual el acervo científico-cultural

³ Carta dirigida a Benito Pérez Galdós, citada en Lastagaray (2015, p. 36).

⁴ Archivo de la JAE. Caja 90. Expediente 39. Trabajo M2.

alemán en España” (Ferreiro, 1989, p. 155). Una actitud que encajaba con la esperanza de que María, una vez instruida correctamente, volviera para ponerse a escribir y difundir, directa e indirectamente, los conocimientos adquiridos. El propio Ortega así se lo afirma por carta a Ramiro en agosto de 1910: “Si pudiera pasar junto a mí este año que entra pienso que acabaría de pertrecharse para escribir que -ya sé que Vd. piensa lo contrario- considero su misión radical”⁵. Una ilusión frustrada, pues María, ante todo, era educadora: “La tarea educativa fue el eje central de la vida de María” (Gamero, 1985, p. 114). Solamente en el exilio, tras la guerra y entre sus eternas conferencias, retomará entonces la actividad escritora como quizá a Ortega le hubiera gustado.

En verdad estamos ante un cambio de orientación perpetrado principalmente por Ortega, bajo el beneplácito de Ramiro y los auspicios de los ideales de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Tres pilares ya apuntados con anterioridad (Pérez-Villanueva, 2014), pero no ponderados. Nos es lícito pensar que María no quería ir a Madrid, pues en verdad estaba encantada con las pensiones de la JAE y la idea de trabajar en el extranjero, principalmente en Inglaterra, no le desanimaba. De ahí que se interesara en preguntar a su hermano por las condiciones de las maestras cuando él estaba en Londres (Lastagaray, 2015). No obstante, quizá sea más preciso decir que María no quería *todavía* ir a Madrid; desde su propia estancia en Marburgo deja entrever los dos lugares donde podría estar a su vuelta: “Sé que mi madre ha escrito a V.; lamento que le hayan molestado de nuevo, pero el natural deseo de mi madre de tenerme a su lado lo justifica todo. Un poco de tristeza me da el que se haya perdido la batalla y con ella toda esperanza de aproximarme a Madrid, junto a Vds.”⁶.

Con todo, la confianza en su hermano mayor Ramiro, figura paterna por fuerza, la confianza de Ramiro en Ortega, a quien admiraba profundamente, y la confianza de Ortega en orientar el futuro de España hacia la cultura germánica, hicieron el resto. La elección no fue fácil, e incluso en un primer momento pareció que María no iría a Madrid. Esta primera decisión disgustó a Ortega, quien compartió con Ramiro: “En vista de que se halla tan decidida (de ir al extranjero) tengo que romper la carta larga que le había escrito y sustituirla por otra más breve y más seca [...] el año que viene, probablemente no estaré en la Escuela [...] Así pierdo esta fresca ilusión que había formado de fijar un poco el espíritu de María”. Su hermano lo confirma en una carta enviada el 5 de octubre de 1909 (citado en Lastagaray, 2015, p. 47):

Veo tu preferencia hacia la solución del extranjero. No me convencen tus argumentos. ¿Qué en Bilbao te verían con más gusto en el extranjero que en Madrid? Pero en Bilbao no conocen a Pepito Ortega [...] Ortega sabe que a España le hace falta una maestra y que a esa maestra no le basta con el temperamento y la santidad. Necesita una cabeza formada para que sea maestra, es decir, capaz de hacer discípulos y no sólo admiradores, sino gente que siga la obra, es decir, escuela... Ortega te necesita, porque su obra es objetiva, necesita discípulos, como tú por ahora necesitas de él, para completar tu formación. Junto a él aprenderás alemán griego y filosofía. Te sistematizarás, serás hombre en el sentido en que lo fue Goethe. Y hoy no hay un Ortega de 28 años ¡ni en Alemania! Ir a Madrid es un acto de humildad, pero junto a Ortega encontrarás la solidez del acero, sin perder tus cualidades (de que él carece) y en las cuales podría él aprender bastante.

⁵ Carta de Ortega a Ramiro, fechada el 25 de agosto de 1910. FOM.

⁶ Carta de María a Ortega, fechada el 17 de febrero de 1913. FOM.

Tras su llegada a Madrid, María se hospedó cerca de la familia de Ortega, estrechando unos lazos que la llevarían inextricablemente a Marburgo.

3. Su huella en los inicios de la Pedagogía Social en España (1912-1915)

La vida de María de Maeztu en Alemania está lo suficientemente estudiada como para no incidir en la repercusión que la estancia tuvo en ella (Pérez-Villanueva, 2014; Lastagaray, 2015). No obstante, el verdadero interés de estas páginas radica en observar cuál fue el impacto que Alemania, a través de la obra de María, tuvo en la difusión de la Pedagogía Social en España. Cuál fue el contenido, en definitiva, que ayudó a diseminar. Para ello nos centraremos en tres partes de sus obras: El informe que elaboró para obtener la beca de la JAE, algunos artículos redactados durante su estancia, y dos textos posteriores publicados tras su estancia al mismo tiempo que traducía dos obras de Natorp: *Religión y Humanidad* (1914) y *Curso de Pedagogía* (1915a).

3.1. Fundamentación filosófica de la Pedagogía

Estamos ante un manuscrito fechado en Madrid el 8 de febrero de 1912⁷. En él comienza distinguiendo dos claras vertientes que orientan los entonces modernos problemas pedagógicos: Herbart y Pestalozzi. Se encuentra, por tanto, respectivamente marcando los límites de una dirección más psicológica centrada en lo que el ser humano es y aquella, más social, heredera de la dirección Kantiana, que enfatiza lo que el hombre, el ser humano, debe ser.

María se posiciona cerca de Pestalozzi. Con él comparte que no se puede llegar a la armonía de fuerzas más que mediante el entendimiento de la Filosofía en su unidad total, lejos del planteamiento herbartiano donde todo proceso educativo queda reducido a la psicología y a la ética:

Los partidarios de Herbart, más admiradores que conocedores de sus doctrinas, dicen que ha sistematizado los principios que Pestalozzi dejó desparramados o disueltos. Nada más erróneo: porque los principios de ambos maestros pertenecen a direcciones tan opuestas que en rigor son irreductibles.

La indefinición de las diferentes construcciones de cada persona, óptica herbartiana, nos deriva hacia una educación más centrada en el individuo que en la comunidad, en los contenidos que en la formación del espíritu, en la instrucción en vez de la formación integral, en vez, en definitiva, del desenvolvimiento de la voluntad kantiana, pues para Herbart la voluntad también está determinada por las representaciones, dependiendo del buen gusto y sin llegar a ser jueza de sí misma: “Como buen determinista, la moral es para él una cosa relativa. La virtud no es más que un gusto más refinado. En suma, la voluntad, que es la primera palabra para Pestalozzi y para Kant, es la última para Herbart”.

Es, en suma, una clara defensa del neo-humanismo basado en los pilares intelectuales, estéticos y éticos. Un neo-humanismo del que María da cuenta a través del

⁷ Archivo de la JAE, Residencia de Estudiantes. Caja 90, expediente 39, trabajo M-4.

Aufklärung alemán o de los enciclopedistas franceses, e incluso remontándose al Renacimiento italiano. Es imprescindible entender lo que este neo-humanismo significa para la comprensión actual de la educación social pues en él radica el interés por el desenvolvimiento total del ser humano, su perfección armónica, así como su valor social. La plenitud armónica humana, tal es el ideal que Maeztu extrae de las enseñanzas de Pestalozzi y el humanismo que representa: “¿Y cómo sacaremos del hombre esta plenitud? Armonizando los dos términos natura y cultura”.⁸

Centrándose en las enseñanzas del profesor Natorp, defendiéndolo como el gran profeta de Pestalozzi en Alemania, destaca los cinco principios que fundamentan el sistema pestalozziano: 1) Espontaneidad, 2) Método, 3) Intuición, 4) Equilibrio de fuerzas o energías y 5) Un principio final, el de colectividad, que según sus propias palabras es el “de la educación social, donde coloca esos tres estados de que habla Pestalozzi: a saber, el natural, el social y el moral”.

Atribuye también a Paul Natorp el honor de haber devuelto a la Pedagogía el “título de miembro de la Filosofía”, título que, sin decirlo expresamente, nunca tuvo dentro de los postulados herbartianos. O la Filosofía es una, o no es nada, pues: “quien la divide en partes, le quita su valor sustantivo [...] No se funda por tanto la Pedagogía en la Filosofía, si no toma a ésta en su totalidad”. Con esta afirmación, María de Maeztu está defendiendo una ruptura con las corrientes europeas dominantes, más cercanas a postulados herbartianos, defendidos por Rein. Algo más novedoso si cabe para nuestro terreno, pues la obra de Herbart, traducida tardíamente traducida por Luzuriaga en 1919, no impregnaba del todo las escuelas como en otros puntos de Europa (Porto y Vázquez, 2015, p. 159).

No hemos de caer en el error de pensar que María niega la importancia de la ética y la psicología en toda obra educativa, sobre todo a la hora de ayudar a marcar el fin y el camino de la misma. Pero solas no bastan. Estas ciencias no aportan el contenido del problema pedagógico, la ley general sobre la que se construye el método. Un problema que, siguiendo y citando a Natorp, ha de ser resuelto en conexión con todas las ciencias normativas: Lógica, Ética y Estética. Estas ciencias, encargadas de tres mundos diferentes (ciencia, moral y arte), serán las que marquen dónde está lo correcto y señalen cuál es la formación normal que ayude a determinar cuál es el fin, pero también el contenido, de la educación.

Aclarada la precisión de la Ética, María se encarga de la Psicología como ciencia de lo subjetivo. Una ciencia diferente, opuesta pero también complementaria, pues todo lo que atañe al hombre ha de resolverse mediante las ciencias normativas mientras que lo que atañe al educando requiere de una determinación psicológica. Ahora bien, se pregunta al igual que Natorp, ¿pueden tomarse distintos caminos para alcanzar un mismo bien común?

María admite la duda, no pudiendo aceptar una respuesta fácil y sencilla, pero al mismo tiempo creyendo en la existencia de un método basado en leyes generales, pues así lo certifica la posibilidad de realizar una instrucción simultánea. Por otro lado, la duda puede invertirse y considerarse que todo conocimiento se hace mediante leyes y que por tanto lo individual solamente es posible a través de conceptos generales, llegando a cuestionarse: “¿Puede la Psicología como ciencia hacer otra cosa que expresiones generales? ¿Entonces cómo puede cumplir la exigencia de traer a determinación lo individual?”. De ahí la necesidad de unión entre las ciencias nor-

⁸ El subrayado corresponde al original.

mativas, objetivas, y la psicología, subjetiva: “No hay antagonismo entre las ciencias de carácter objetivo y las psicológicas puesto que en todo momento se exigen unas a otras y se prestan mucho auxilio”.

Por último, es interesante y necesario destacar la semejanza del ensayo presentado y el elaborado previamente por Fernando del Río Urruti, también para la JAE y publicado en el Tomo III de sus Anales en 1911, titulado: “El fundamento científico de la Pedagogía Social en Natorp” (1911). Todo parece indicar que la pensión disfrutada por Del Río para estudiar en las Universidades de Jena y Marburgo con los profesores Rein y Natorp condicionó el escrito de la señorita Maeztu, posiblemente catalizando las orientaciones y enseñanzas de Ortega.

3.2. Artículos escritos durante su estancia en Alemania

Los artículos comentados en este apartado por orden cronológico, son: a) “Cine-matógrafo para niños”⁹, b) “Los juguetes. Una exposición”¹⁰, c) “Los libros para niños”¹¹ y d) “Pestalozzi y su idea del hombre”.¹²

a) Cinematógrafo para niños (noviembre de 1912)

Breve artículo donde María expone su impresión ante un cinematógrafo ambulante de películas. Una educación extensa y extensiva a los adultos, y no solamente para los niños, y donde: “La escuela con ser aquí ejemplarísima, es tan sólo uno de tantos medios de educación social. No se le pide el milagro de que realice por sí sola la absoluta y plena educación del hombre” pues, continúa, el hombre se forma desde niño sumergiéndose en la vida.

b) Los juguetes. Una exposición (enero de 1913)

En línea con el anterior artículo, María trata el tema de los juguetes visitando la casa Glaser, una fábrica alemana de fama mundial. En él también podemos encontrar una interpretación extensiva de la educación, pues incluso en los juguetes observa María cómo “despiertan la curiosidad y el interés por la investigación científica”, facilitando la vida plena del niño en todas sus manifestaciones. Tras defender a Froebel, María habla del juego como un excelente instrumento para que los maestros consigan que los alumnos vayan más allá de ellos mismos y sean conscientes de que “... su individualidad sólo existe como una unidad en el conjunto total humano; el individuo es el átomo social; el hombre existe sólo en función de la comunidad”. Una idea claramente en consonancia con las propuestas de Natorp, al que conocería el mismo mes en el que escribía estas palabras.

c) Los libros para niños (febrero de 1913)

⁹ *La Voz de Guipúzcoa*, 8 de noviembre de 1912.

¹⁰ *Estudio*, firmado en Leipzig el 1 de enero de 1913.

¹¹ *El Liberal*, 27 de febrero de 1913.

¹² *Estudio*, 3 de marzo de 1913.

La señorita Maeztu, preocupada por la cultura popular, carga contra el carácter superficial de la mayoría de los libros que en España se recomendaban, en especial contra los conocidos cuentos de Calleja: “¿Pues qué, no es acaso un problema social, y no el menos interesante, por cierto, este de la literatura infantil de cuya solución, más o menos adecuada, depende, de una vez para siempre, el que los niños amen o detesten los libros?”. Como ejemplos expone los libros de las escuelas inglesas (Dickens, Shakespeare) y alemanas (Goethe, Schiller, Lessing), por lo que es necesario recordar que entre los intereses iniciales de su viaje entraba la posibilidad de hacer un estudio comparativo entre las escuelas inglesas y alemanas para, quizá, demostrar cómo “la escuela inglesa forma al hombre, la escuela alemana al especialista”¹³, sintiendo quizá más predilección por la primera que por la segunda (Gamero, 1985). Significativa es también la pregunta, refiriéndose al libro *Juanito*: “Pero, ¿qué idea del Hombre tendría el hombre que escribió ese libro?”. Es significativa por dos motivos. En primer lugar porque recoge la misma duda que años antes ya se planteara Ortega y Gasset en el discurso del 12 de marzo de 1910, en la sociedad El Sitio de Bilbao, “La Pedagogía Social como programa político” (Ortega y Gasset, 1968) cuando se cuestiona qué idea del hombre tendrá el hombre que humanizará a nuestros hijos, refiriéndose al maestro como orífice que trabaja con el oro máspreciado, nuestra descendencia. En segundo lugar, porque será esta precisa pregunta la que responda en relación con Pestalozzi en el siguiente artículo estudiado.

d) Pestalozzi y su idea del hombre (marzo de 1913)

En este artículo recoge y profundiza en algunos de los temas que ya tratara en la memoria que presentó para la obtención de la pensión: “Todo el pensar moderno, en los problemas pedagógicos, es un retorno, o más bien una elaboración y continuación de las ideas que el genio de Pestalozzi hizo populares en Suiza y Alemania en la segunda mitad del siglo XVIII”.

A través de sus líneas queda patente la evidencia del carácter social de la pedagogía pestalozziana, derivada de una concepción excesivamente individualista de Rousseau. Lo que el segundo propone para el individuo “Pestalozzi lo pide ahora para todos los niños, sin distinción de sexos ni categorías, por humilde que sea su condición social y por muy limitadas que se presenten sus capacidades mentales”. Una dimensión donde el interés por la educación, y sobre todo por la educación del niño, “adquiere ahora una fase totalmente distinta cuya significación social no se había sospechado en la historia del pensamiento humano”. No caben dudas en su discurso al situar los orígenes de la sistematización de la educación social:

A él cabe la gloria de haber acentuado, de un modo genial, lo que los demás no habían hecho más que percibir vagamente: poner en claro la significación del valor de la educación social que existía en un estado nebuloso en el espíritu público: formular un método enteramente nuevo [...] dar un espíritu completamente distinto al ambiente de la clase haciéndola popular, universal, humana; abriendo sus puertas, atrancadas hasta entonces, a las clases humildes, y permitiendo que por sus rendijas penetrase todo el espíritu renovador que traían consigo los tiempos modernos.

¹³ Carta a José Castillejo desde Marburgo, febrero de 1913. Archivo de la JAE. Caja 90. Expediente 39.

Bajo toda esta reflexión no es difícil entender cómo continúa citando los trabajos realizados por Natorp y Leser, quienes salen en defensa de la estructuración del sistema, orden y método del pedagogo suizo, llegando incluso a afirmar que “la obra de Pestalozzi representa el primer sistema de la Pedagogía [...] Todas las teorías y prácticas de los pedagogos anteriores son algo fragmentario, falta de unidad e independencia”.

Pestalozzi aparece como el padre espiritual de la educación social, cuyo fin no era otro que educar al pueblo y ayudar al hombre a formarse desde dentro y ser plenamente capaz de poseerse a sí mismo, de llegar a ser humano, individuo, sí, pero siempre entendido desde la comunidad: “El hombre no es plena y verdaderamente tal, más que en función de la comunidad, lo cual significa que la humanidad, la pura humanidad, hay que buscarla en las grandes esferas de las creaciones culturales. Toda educación individual, por tanto, no sólo es insuficiente, sino falsa”.

3.3. Textos posteriores

La señorita Maeztu tradujo dos de las obras de Natorp: *Religión y Humanidad* (1914) y *Curso de Pedagogía* (1915a). En la primera encontramos un interesante prólogo suyo, mientras que en la segunda no existe ninguno. No obstante, es necesario resaltar cómo el mismo año de la publicación del *Curso de Pedagogía* aparece un artículo en la revista *Estudio*, titulado “*Pedagogía Social*” (Maeztu, 1915). Es lícito pensar si lo que en principio pudo haber sido el prólogo de la obra se convirtió en un texto con identidad propia. De cualquier manera, estos dos textos nos servirán para terminar de trazar la huella de María de Maeztu en los principios de la *Pedagogía Social* en nuestro país. Las obras traducidas, realizadas cerca de Ortega al estar a su vuelta a España como agregada de la sección 9ª de Filosofía contemporánea que él dirigía, no serán comentadas. No tanto por motivos de extensión, que también, sino principalmente por entender que son el reflejo de las palabras de Natorp y no tanto la voz de la señorita Maeztu. Algo que sí que ocurrió, por poner un ejemplo, con la versión que de Krause hizo Julián Sanz del Río en su *Ideal de la Humanidad para la Vida* (1860). Sea como fuere, el relevante papel de María de Maeztu quedó avalado por el propio Ortega cuando, respecto a la solicitud que presentó, dictaminó al Secretario de la JAE, José Castillejo, el 12 de noviembre de 1913:

Mi juicio sobre lo que esta Srta. Pide es no solo favorable sino de reconocimiento. [...] El concurso de la Srta. María sería inestimable: lleva varios años destinada a estas investigaciones, conoce el alemán y, sobre todo, viene de asistir un curso a las lecciones de filosofía de los ilustres profesores de Marburg [sic.] Natorp y Hartmann, que constituyen una de las escuelas filosóficas a que mayor atención tenemos que dedicar.¹⁴

a) **Prólogo de Religión y Humanidad (1914)**

María es clara: el objetivo que buscan estas traducciones es acercar las obras germanas, y especial la de Natorp, a los maestros que habiendo intuido ciertos aspectos éticos y sociales en Pestalozzi, entre otros motivos, no tenían un referente claro al que acudir.

¹⁴ Archivo de la JAE. Caja 90. Expediente 39.

Observamos de nuevo la importancia que las ciencias normativas han de jugar a la hora de definir los principios educativos pero, como es lógico, pronto centra el contenido en el tema de la religión y la relación que esta tiene con la cultura humana y sus fronteras. ¿Es acaso la religión, tal y como llegaban a afirmar los enciclopedistas del siglo XVIII, un asunto privado cuya razón principal de ser está más allá de este mundo?, ¿no podría acaso entenderse que la moral es el punto central de la religión, adquiriendo una sustantividad propia de la comunidad? María, a este respecto, llega a afirmar: “El momento moral encuentra su expresión más perfecta en el concepto de Dios”. De esta forma se sientan las bases de una religión que tiene como base la comunidad humana. Siempre con el idealismo alemán como contrapunto de la irreligiosidad del enciclopedismo francés, aboga por tanto, por una forma “más o menos libre” de cristianismo.

Tras establecer la base moral de la religión, María defiende el propio sentimiento religioso sobre ella, pues la primera no puede sustituir al segundo. Siguiendo a Schleiermacher, que será en quien también se base Natorp, nos habla del sentimiento de lo infinito, con la necesidad de erigirse por encima de la moral pero también del peligro que escapa a la comprensión humana, que es finita. Así: “La religión al poner al hombre en comunicación directa con lo infinito pretende salvar el abismo infranqueable que existe entre la experiencia y la moral, entre el mundo del ser y el mundo del deber. Tal es su peligro más grave”. Ser y deber, de nuevo, al igual que ya ocurría en el primero de los textos analizados, se engarzan para buscar el sitio, en este caso, de la religión dentro de los límites de la humanidad. Citando al propio Natorp, la religión “Debe llenar todo el lecho de la corriente de la conciencia, pero no ha de traspasar sus orillas”. No hemos de olvidar parte del subtítulo de esta obra “Contribución a la fundación de la Pedagogía Social”, una fundación, religiosa pero purificada, poderosa pero humana, centrada justamente ahí, en lo finito, en las orillas de la humanidad. Desde ahí cumplirá con su misión, que no es otra que “elear la conciencia de la comunidad humana a la idea del humanismo”.

La última parte del texto es la más esclarecedora. En ella expone argumentos contra el dogma y a favor del ideal moral que ha de reinar en la escuela primaria, misma solución que ya ofreciera Pestalozzi, al que tanto Natorp como María de Maeztu siempre guardaron gran estima. Con todo, lejos de erradicar la religión o sustituirla simplemente por una vacía moral, el objetivo es una vida religiosa más plena y menos dogmática: “Si la moral no despierta la conciencia de que el hombre es hombre y sólo pertenece a la comunidad, no sirve para nada”.

Tales serían las bases, finaliza, de la escuela del porvenir, de todos y para todos: “la escuela única que confunde a todos los hombres en la unidad de la cultura humana”.

b) Pedagogía Social (1915)

Sucinto pero claro, el texto expone los principios que sustentan este tipo de acciones pedagógicas aunando lo individual y lo general bajo una sola consideración: “La Pedagogía Social estudia de un modo riguroso y preciso la relación mutua entre educación y comunidad [...] no se trata de dos problemas, sino de uno sólo”, con un objetivo concreto: elevar la conciencia humana al ideal del humanismo pasando de la heteronomía -ley externa- a la autonomía -ley interna-. Una elevación de todos, especialmente del pueblo, de aquellos hombres y mujeres libres que, siendo cons-

cientes de su trabajo, colaboran en la obra común de la cultura humana. Tras defender la necesaria conexión entre la Sociología y la Pedagogía, intuita ya en Platón, María defiende que la Pedagogía Social no es una parte menor de la Pedagogía, sino una concepción determinada de todo su problema desde la comunidad, llegando a entender que: “El hombre sólo llega a ser hombre en virtud de la comunidad. Ella le forma; sin ella apenas podría elevarse del grado animal”.

Dentro de este posicionamiento la escuela juega un papel esencial, pero no exclusivo, pues en ella vive la esencia de la vida en comunidad: “Por sus ventanas entra el aire municipal del pueblo; sus costumbres y sus prácticas son, en gran parte, las de la comarca a que pertenece”. Los círculos de influencia se agrandan, facilitados en gran parte por la adquisición y uso del lenguaje: escuela, municipio, estado, humanidad. Nada de lo que en ellos acontece debería ser ajeno a la educación al aspirar a formar la humanidad plena.

María no ataca, pero sí desplaza, la indiscutible existencia de la conciencia individual, relacionándola con la esfera espiritual que ya había tratado con anterioridad en el prólogo de *Religión y Humanidad*. Toda educación ha de combatir el egocentrismo que desdeña frívolamente habitar en comunidad. Otra cosa, argumenta, es la individualidad que deriva de esa ley interna, aceptada, que se completa en virtud de la comunidad de la que todos recibimos idénticas leyes formales: “Y así, tomada la individualidad en su verdadero sentido, resulta evidente que sólo la comunidad educa”. Comunidad e individualidad que, lejos de estar enfrentadas, están condenadas a relacionarse de manera dinámica pues aisladamente no existen y son “meras abstracciones de una y la misma cosa”. La Pedagogía Social no pretende introducir al individuo en la comunidad, sino entenderlo en su seno y mediante ella.

La comunidad, nos dice, no es un *factum* -y aquí observamos de nuevo el debate entre el ser y el deber ser-; la comunidad es una idea que existe en la conciencia de los individuos, un problema infinito, viviente, un *advenir* perpetuo, que señala más allá de lo meramente empírico, trazando un horizonte de futuro hacia lo que debería ser la evolución de la comunidad humana. Citando a Kant no da lugar a ambages: “No educamos a la juventud para esta sociedad presente, sino para una sociedad mejor, posible en lo porvenir”. Es precisamente este argumento el que le sirve para, una vez más, defender una educación más sociológica, viva y dinámica, frente a una Pedagogía individualista, de corte herbartiano, más estática e inerte.

4. Reflexiones finales

Hemos podido observar cómo fue la evolución en el planteamiento de María de Maeztu en relación con la introducción de la Pedagogía Social en España. No corresponde a estas líneas realizar un estudio del devenir de la disciplina (ver Caride, 2005; Pérez-Serrano, 2003; Petrus, 1998; Vilanou, 2001) sino compartir una pieza más del mismo, para así comprender cómo y qué ocurrió durante esos primeros compases, de los que no todo está dicho (Torío-López, 2006), a través de la pluma de María de Maeztu, quien en Alemania recibió una importante formación para su bagaje pedagógico (Gamero, 1985).

Lo primero que llama la atención es la clara confabulación, tanto de Ramiro como de José Ortega, y sin olvidar la colateral complicidad de los ideales de la ILE, por conseguir que fuera primero a Madrid y después a Alemania. Así, fueron otros quienes

vieron en ella el ideal de maestra para, cumpliendo con la misión de la JAE, ayudar a importar la vitalidad que Ortega, entre otros, observó en las corrientes idealistas y humanistas alemanas. La influencia de su maestro es incuestionable (Melián, 2007).

Es importante señalar que las ideas pedagógicas de Ortega y Gasset son menos elaboradas si cabe en cuanto a Pedagogía Social, llegando a establecerse la paradoja de la defensa paralela de una pedagogía del paisaje, más cercana a la naturaleza que a la comunidad, y la propia Pedagogía Social, interpretada, quizá, desde posturas más políticas, europeístas, que pedagógicas (Escolano, 1968). Es lícito pensar que Ortega viera en María una buena solución para concretar estas dispersas inquietudes, pero que la señorita Maeztu, educadora convencida, se valiera de ellas para mejorar su bagaje como maestra y pedagoga.

Observamos cómo el primer escrito la hace conocedora de los fundamentos filosóficos que sostienen su entramado pedagógico. Unas bases establecidas en la corriente pestalozziana, alejada de la deriva psicológica herbartiana, donde la Filosofía entera, con sus ciencias normativas -Lógica, Ética y Estética- y no sólo la Psicología y la Ética, sentarán las bases para la búsqueda de la plenitud del ser humano bajo un deber ser y no solamente un ser. Un texto básico, no del todo original si lo comparamos con el de Fernando del Río, que la hizo merecedora del privilegio de estudiar en Alemania.

En segundo lugar encontramos unos textos breves, divulgativos, periodísticos, donde se puede apreciar el valor que María otorga a la cultura popular y la extensión de la esfera escolar, interés que siempre tuvo como maestra. Todo ello impregnado del amor por los niños que siempre la caracterizó. Es imprescindible destacar la maduración que el ideal de hombre expuesto por Pestalozzi deja en María, señalándolo como el primer teórico capaz de sistematizar una teoría plena. Elogio quizá exagerado pues es un honor que, desde otras perspectivas, suele atribuirse a Herbart, siendo: “el primero que, sin contradecir los principios de la naturaleza, organiza los problemas pedagógicos en una estructura precisa y de conjunto con rigor de ciencia” (Colom, Bernabeu, Domínguez y Sarramona, 2008, p. 60), postura que también compartía su maestro: “Fue Herbart, señala Ortega, el primer sistematizador de los problemas pedagógicos. Sus predecesores se limitaron a exponer series de ideas, más o menos acertadas, sobre la educación” (Escolano, 1968, p. 215).

En un tercer momento, tras su vuelta de Alemania, nos encontramos ante una María de Maeztu consciente de la repercusión que tiene entender la educación desde una perspectiva social que no solo retoma y profundiza en las ideas que le sirvieran para ganarse la pensión de la JAE: inclusión de las ciencias normativas, alejamiento de la escuela herbartiana, educación por y para la comunidad, necesidad de aunar ser y deber ser, etc. sino también otras más elaboradas: imbricación entre comunidad e individuo, ideal de comunidad como un perpetuo advenir, e incluso arriesgadas: enseñanza de la religión alejada de la imposición del dogma. Pese a que verdaderamente María no fue la primera en traducir una obra completa de Natorp, honor que recae en Ángel Sánchez Rivero (Natorp, 1913), sí que fue de las pocas personas que, también junto con Juan Vicente Viqueira (Natorp, 1915b), ayudaron a difundir las obras que sostenían la Pedagogía Social en nuestro país.

Al menos durante esos primeros compases del siglo pasado, pues sería interesante obtener indicios del poso que pudieran haber dejado sus aprendizajes sociales en sus posteriores acciones educativas. Así, es cierto que existen evidencias de cómo la pedagogía del esfuerzo -el fortalecimiento de la voluntad, a la que no hace referencia

en estos textos- o la enseñanza de la religión influyeron en su manera de dirigir la sección preparatoria del Instituto Escuela (Gamero, 1985; Palacios 1988), pero también sería oportuno conocer cómo pudo afectar al trabajo llevado a cabo durante su auxiliaria de la Cátedra de Luis de Zulueta, impartiendo clases de Pedagogía e Historia de la Pedagogía, tras crearse la Sección de Pedagogía en 1932. Es relevante resaltar cómo en aquellos momentos encontramos a Juan Zaragüeta, antiguo profesor y entonces compañero, que se dedicó a introducir ese carácter social de la educación desde una perspectiva más herbartiana, calificando como deficiente el tratamiento orteguiano de la Pedagogía Social, pese a no hacerlo de manera tan radical como hizo Tusquets (1928), e incorporando en el año 1934-35 a su Cátedra un seminario de dos horas sobre este mismo tema. Desde entonces, el interés de Zaragüeta no cesó, realizando estancias en el extranjero y publicando varios trabajos antes y después de la guerra civil (Jover, Laudo y Vilanou, 2014, p. 329). Interesan también el influjo que el tema social pudo tener en el contenido de sus charlas, más difíciles de rastrear, o en otros momentos de su vida, como tras la muerte de su hermano Ramiro, donde se situó en una extrema derecha y en un ortodoxo catolicismo (Zulueta, 1984), o bajo su contribución al movimiento pedagógico femenino cristiano de proyección hispano-americanista (Melián, 2015), pero exceden el objeto de este estudio.

Por último, este estudio también contribuye a restablecer el protagonismo de las mujeres en la evolución del campo educativo, dejando abierta una deuda que poco a poco comienza a pagarse (ver Del Pozo Andrés, 2013). Un aspecto también estudiado con respecto a los orígenes de la Pedagogía Social y donde se ha comprobado el relevante papel de la mujer, no solamente de María de Maeztu, sino también en el caso previo, en 1902, de Suceso Luengo de la Figuera (López-Hidalgo, 1995). Si, como se ha dicho recientemente: “De María de Maeztu se citan frases sueltas, pero pocas veces se le da más espacio que un renglón. Y merece más” (Porto y Vázquez, 2015, p. 12), esperamos haber contribuido a sumar algo más de un renglón a su merecida historia, al mismo tiempo que haber ayudado a entender un poco mejor los orígenes de la Pedagogía Social en España.

5. Referencias bibliográficas

- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.
- Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2008). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Del Pozo Andrés, M. M. (2013). *Justa Freire o la pasión de educar. Biografía de una maestra atrapada en la historia de España (1896-1965)*. Barcelona: Octaedro.
- Escolano, A. (1968). Los temas educativos en la obra de J. Ortega y Gasset. *Revista Española de Pedagogía*, 103, 211-230.
- Ferreiro, J. (1989). José Ortega y Gasset y el pensamiento Alemán en España. *Glossae. Revista de Historia del Derecho Europeo* 2, 143-159.
- Gamero Merino, C. (1985). Aproximación a la labor pedagógica de María de Maeztu. *Revista Española de Pedagogía*, 167, 111-135.
- Jover, G., Laudo, X. y Vilanou, C. (2014). Juan Zaragüeta y los orígenes de la Filosofía de la Educación en España: un pedagogo entre dos mundos. *Revista Española de Pedagogía*, 258, 327-344.

- Lastagaray Rosales, M. J. (2015). *María de Maeztu. Una vida entre la pedagogía y el feminismo*. Madrid: La Ergástula.
- López-Hidalgo, J. (1995). La mujer en los orígenes de la Pedagogía Social en España: Suceso Luengo de la Figuera. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, 11, 203-210.
- Maeztu, M. de (1915). Pedagogía Social. *Estudio*, 3(26), 360-388.
- Melián, E. M. (2007). María de Maeztu Withney y Sofía Novoa Ortiz (1919-1936). Cultivar la salud, cultivar el espíritu, cultivar la lealtad. *Circunstancia*, 14.
- Melián, E. M. (2015). En la frontera: señas de identidad de la labor pedagógica hispano-americanista en María de Maeztu (1924-1936). *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria*, 34, 287-303.
- Natorp, P. (1913). *Pedagogía social: teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura.
- Natorp, P. (1914). *Religión y Humanidad. La religión dentro de los límites de la humanidad: Contribución a la fundación de la pedagogía social*. Barcelona: Casa editorial Estvdio.
- Natorp, P. (1915a). *Curso de Pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- Natorp, P. (1915b). *Emmanuel Kant y la Escuela filosófica de Marburgo*. Madrid: Tipografía artística.
- Ortega y Gasset, J. (1968). La Pedagogía Social como programa político. *Obras completas. Tomo I*. Madrid: Revista de Occidente.
- Palacios Bañuelos, L. (1988). *Instituto-escuela. Historia de una renovación educativa*. Madrid: MEC.
- Pérez-Serrano, G. (2003). *Pedagogía social, educación social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.
- Pérez-Villanueva, I. M. (2014). De Madrid a Marburgo. El viaje de estudios de María de Maeztu a Alemania. En G. Beckbusse, S. Lopez-Ríos y A. Gimber (Coords.). *Señoritas en Berlín (1918-1939)*. Berlin: Hentrich & Hentrich.
- Petrus, A. (1998). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- Porto Ucha, A. S. y Vázquez Ramil, R. (2015). *María de Maeztu. Una antología de textos*. Madrid: Dykinson.
- Sanz del Río, J. (1860). *Ideal de la Humanidad para la Vida*. Madrid: Imprenta Galiano. [Originalmente derivado de la obra de C. Cr. Krause]
- Torío-López, S. (2006). Evolución y desarrollo de la pedagogía social en España. Hacia una pedagogía social en construcción. *Estudios Sobre Educación*, 10, 37-54.
- Tusquets, J. (1928). El relativismo de Ortega y Gasset, *Criterion*, 4, 26-53.
- Vilanou, C. (Ed.) (2001). *Pedagogía Social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Zulueta, C. (1984). *Misioneras, feministas, educadoras. Historia del Instituto Internacional*. Madrid: Castalia.