

EDUCACIÓN Y SOCIOLOGÍA

Por: ÉMILE DURKHEIM

TITULO ORIGINAL: *Éducation et sociologie*

TRADUCTOR: Janine Muls de Liarás

DISEÑO DE CUBIERTA: Neslé Soulé

EDICIONES ALTAYA, SA.
Redacción y administración
Musito, 15-08023 Barcelona
Tel. (34) 934 18 64 05-Fax. (34) 932 12 04 06

PRESIDENTE: Roberto Altarriba
DIRECTOR GENERAL: Fernando Castillo
DIRECTOR DE PRODUCCIÓN: Manuel Álvarez
EDITOR GENERAL: Juan Castillo Marianovich

REALIZACIÓN: Sintagma Creaciones Editoriales, S. L.
GERENTE: Jordi Altarriba
DIRECTORA EDITORIAL: Jimena Castillo
EDITOR GENERAL: Alfredo Citraro
COORDINACIÓN EDITORIAL: Amaya Parrilla

© 1922, Libraire Félix Alcan
© 1996, Edicions 62 S. A.
Provença 278, 08008-Barcelona
© 1999, Ediciones Altaya, S.A.

ISBN: Obra Completa: 84487-1250-1
ISBN Volumen 26: 84487-1276-5
DEPÓSITO LEGAL: B-8.016-99

FOTOMECÁNICA: Cover Ben, S. L.
IMPRESIÓN: Litografía Rosés, SA.
ENCUADERNACIÓN: S. Mármol, SA.
Impreso en España- Printed in Spain
FECHA DE REIMPRESIÓN: julio de 1999

DISTRIBUYE PARA ESPAÑA: Marco Ibérica. Distribución de Ediciones, SA.
Calle Aragoneses, 18 - Polígono Industrial de Alcobendas
28108 Alcobendas (Madrid)

DISTRIBUYE PARA MÉXICO: Distribuidora Intermex S. A. de C. V.
Lucio Blanco, 435-Col. Petrolera 02400 México D. F.

DISTRIBUYE PARA ARGENTINA

Capital Federal: Vaccaro Sánchez
q' Moreno 794, 9~ piso- C. P. 1091 Buenos Aires
Interior: Distribuidora Bertran

Av. Vélez Sarsfield, 1950-CP 1285 Buenos Aires
IMPORTACIÓN ARGENTINA: Ediciones Altaya, SA.
c/ Moreno 3362/64-C. P. 1209 Buenos Aires

Reservados todos los derechos. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 270 del Código Penal vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reprodujesen o plagiaran, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte, sin la preceptiva autorización.

SUMARIO

Prefacio, por Maurice DEBESSE

Introducción. *La obra pedagógica de Durkheim*, por Paul FAUCONNET

- I. *La educación, su naturaleza y su papel.*
 1. Las definiciones de la educación. Examen crítico
 2. Definición de la educación
 3. Consecuencia de la definición anterior: carácter social de la educación
 4. El papel del Estado en materia educacional
 5. Poder de la educación. Los medios de acción
- II. *Naturaleza y método de la pedagogía.*
- III. *Pedagogía y sociología*
- IV. *La evolución y el papel de la enseñanza secundaria en Francia*

Epílogo: Ferry, Durkheim, idéntica lucha,

Por: Joan BORRELL

Epílogo: Primera parte: La escuela de la esclavitud

Epílogo: Segunda parte: La escuela de la esclavitud

INTRODUCCIÓN: La obra pedagógica de Durkheim

Durkheim enseñó durante toda su vida pedagogía, al propio tiempo que sociología. Desde 1887 hasta 1902, siempre dio, semanalmente, una hora de curso de pedagogía en la Facultad de Letras de Burdeos. La mayoría de sus oyentes pertenecían preferentemente al cuerpo de la enseñanza primaria. En la Sorbona, asumió en 1902 el cargo de sustituto de catedrático de *ciencias de la educación*, en el que suplió, en 1906, al señor Ferdinand Buisson. Hasta su muerte, dedicó a la pedagogía al menos un tercio, y a menudo los dos tercios de su labor educacional: cursos abiertos al público, conferencias a los miembros de la enseñanza primaria, cursos a los alumnos de la Escuela Normal superior. Esa labor pedagógica ha quedado casi por completo inédita. Probablemente, ninguno de sus oyentes la ha abarcado en toda su extensión. En estas páginas, deseáramos compendiarla en beneficio de nuestros lectores.

I

Durkheim no ha dividido su tiempo ni su pensamiento entre dos actividades distintas, ligadas la una a la otra de forma accidental. Aborda la educación por la parte en que demuestra que se trata de un hecho social: su doctrina sobre la educación constituye un elemento esencial de su sociología. «Al ser yo sociólogo, será sobre todo en mi calidad de sociólogo que les hablaré acerca de la educación. Por añadidura, de no proceder de esta suerte se expone uno a ver y a mostrar las cosas según un sesgo que las deforma; en cambio, estoy íntimamente convencido que no existe método más idóneo para resaltar su verdadera naturaleza.» La educación es un ente eminentemente social.

La simple observación viene a demostrarlo. Ante todo, existen en cada sociedad tantas educaciones especiales como medios sociales diferentes hay. E, incluso en las sociedades igualitarias como son las nuestras, que tienden a eliminar las diferencias injustas, la educación varía y debe necesariamente variar, según las profesiones. No cabe el menor género de duda que todas esas educaciones especiales se cimentan sobre una base común. Ahora bien, dicha educación común varía de una sociedad a otra. Cada sociedad se forja un determinado ideal del hombre. Pero es precisamente ese ideal «el que viene a ser el polo de la educación». Para cada sociedad, la educación es «el medio a través del cual prepara en lo más recóndito de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia». Consecuentemente, «cada tipo de pueblo disfruta de una educación que le es propia y que puede servir para definirla al mismo título que su organización moral, política y religiosa». Así pues, la observación de los hechos lleva al enunciado de la definición siguiente: «La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él tanto la sociedad política tomada en conjunto como el medio especial al que está destinado particularmente.» En pocas palabras, «la educación es una socialización..., de la joven generación».

Ahora bien, ¿por qué tiene que ser necesariamente así? Es «que en cada uno de nosotros, por así decirlo, existen dos seres que, aun cuando inseparables si no es por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno, está constituido por todos los estados mentales que nos atañen exclusivamente a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida particular: es lo que se podría denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres, que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes de los que somos parte integrante; tales como, por ejemplo, las creencias religiosas, las opiniones o las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto forma el ser social. El constituir ese ser en cada uno de nosotros, tal es la meta perseguida por la educación». Sin la civilización, el hombre no pasaría de ser un animal. Es a través de la cooperación y de la tradición sociales que el hombre se ha hecho hombre. Moralidades, lenguajes, religiones, ciencias, son otras tantas obras colectivas, entes sociales. Ahora bien, es a través de la moralidad que el hombre forja en sí la voluntad, que se sobrepone al deseo; es el lenguaje el que le eleva por encima de lo puramente sensitivo; es en el seno de las religiones, primero, y luego, en el de las ciencias, que se elaboran las nociones cardinales de las que está constituida la inteligencia humana propiamente dicha. «Ese ser social no existe de origen en la constitución primitiva del hombre... Es la propia sociedad que, a medida que se ha ido formando y consolidando, ha extraído de sí misma esas grandes fuerzas morales... El niño, al hacer su entrada en la vida, no aporta a ésta más que su naturaleza de individuo. Por consiguiente, a cada nueva generación, la sociedad se encuentra en presencia de una base casi virgen sobre la que se ve obligada a

cimentar nuevamente casi por entero. Se hace necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga otro, capaz de llevar una vida moral y social. Esta es, en esencia, la obra de la educación.» El atavismo transmite los mecanismos instintivos que permiten la vida orgánica y, entre los animales que viven en estructuras sociales, una vida social bastante sencilla. Pero no basta para transmitir las aptitudes que supone la vida social del hombre, aptitudes demasiado complejas para poder «materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas». La transmisión de los atributos específicos propios del hombre se realiza a través de una vía que es social, como sociales que son ellos: es la educación.

Para la mente ejercitada a contemplar las cosas de esta forma, esa concepción sociológica de la naturaleza y del papel que desempeña la educación se impone con toda la fuerza de la evidencia. Durkheim la denomina: un axioma fundamental. Digamos para hablar con mayor propiedad: una verdad basada en la experiencia. Vemos claramente, cuando pensamos como historiadores, que la educación dispensada en Esparta es la civilización lacedemonia creando espartanos para la ciudad laconia; que la educación ateniense, en los tiempos de Pentes, es la civilización ateniense creando hombres acordes con el tipo ideal del hombre, tal como lo concebía Atenas en aquella época, para la ciudad ateniense y, al propio tiempo, para la humanidad, tal como Atenas se la representaba en sus vinculaciones con ella. Nos bastará con adelantarnos al futuro para comprender en qué forma los historiadores interpretarán la educación francesa en el siglo XX: incluso en sus intentos más audazmente idealistas y humanitarios, es un producto de la civilización francesa; su papel es el de transmitirla; en una palabra, trata de crear hombres de acuerdo con el tipo ideal del hombre que implica dicha civilización, crear hombres para Francia, y también para la humanidad, tal como Francia se la representa en sus vinculaciones con ella.

Y sin embargo, esta verdad a todas luces evidente ha sido generalmente negada, sobre todo en el curso de los últimos siglos. Tanto los filósofos como los pedagogos están de acuerdo para ver en la educación una cosa individual por excelencia. «Para Kant, escribe Durkheim, tanto para Kant como para Mill, tanto para Herbart como para Spencer, la educación tendría ante todo por objeto el realizar, en cada individuo, pero aupándolos a su más alto punto de perfección posible, los atributos constitutivos de la especie humana en general.» Ahora bien, este acuerdo no es una presunción basada en la verdad. En efecto sabemos que la filosofía clásica ha omitido casi siempre el considerar al hombre real de un tiempo y de un país, el único que puede ser observable, para especular acerca de una naturaleza humana universal, producto arbitrario de una abstracción llevada a cabo, sin método alguno, sobre un número muy restringido de especímenes humanos. Se admite generalmente hoy en día, que su carácter abstracto ha falseado, en gran medida, la especulación política del siglo XVIII, por ejemplo: individualista hasta el exceso, desentendiéndose en demasía de la historia, legisla a menudo en aras de un hombre convencional, independiente de todo ambiente social definido. Los progresos que han experimentado, en el transcurso del siglo XIX, las ciencias políticas bajo la influencia de la historia y de las filosofías inspiradas por la misma historia, progresos hacia los que se orientan, a finales de siglo, todas las ciencias morales, a su vez la filosofía de la educación los debe experimentar.

La educación es un ente social: es decir, que pone en contacto al niño con una sociedad determinada, y no con la sociedad *in genere*. Si esa proposición es real, no obliga únicamente a la reflexión especulativa sobre la educación, sino que también debe ejercer su influencia sobre la actividad educacional propiamente dicha. De hecho, dicha influencia es incuestionable; de derecho, a menudo es puesta en tela de juicio. Examinemos algunas de las resistencias que suscita, cuando él la enuncia, la proposición de Durkheim.

Ante todo, se oye la protesta que podríamos llamar universitaria o humanista. Reprochará a la sociología el alentar un nacionalismo de miras estrechas, incluso de inmolar los intereses de la humanidad en provecho de los del Estado, e incluso más, a los intereses de un régimen político. En el transcurso de la guerra, a menudo se ha establecido el contraste entre la educación germánica y la educación latina, aquella exclusivamente nacionalista y toda ella en provecho único del Estado, ésta liberal y humana. No es menos cierto, según se ha dicho, que la educación tiene por misión la de educar hijos para la Patria, pero *también* para la Humanidad. En resumidas cuentas, de diversas formas, se establece un antagonismo entre los siguientes términos: educación social, educación humana, sociedad y humanidad. Ahora bien, el pensamiento de Durkheim está muy por encima de objeciones de ese tipo. En su condición de educador, jamás cundió en su ánimo el hacer prevalecer los fines sociales sobre los fines humanos. El decir que la educación es ente social, no es formular mi programa educacional: es simplemente dar fe de un hecho. Durkheim considera ese hecho como real, por doquier, sea cual sea la tendencia que prevalezca, aquí o allá. El cosmopolitismo no es menos social que el

nacionalismo. Hay civilizaciones que incitan al educador a situar su Patria por encima de todo, otras que le incitan a subordinar los fines nacionales a los fines humanos, o aun mejor, a armonizarlos. El ideal universalista está vinculado a una civilización sintética que tiende a combinar todas las demás. Por demás, en el mundo contemporáneo, toda nación posee su cosmopolitismo, su humanismo propio, en los que se puede reconocer su genio. ¿Cuál es, de hecho, para nosotros, franceses del siglo XX, el valor relativo de los deberes para con la Humanidad y de los deberes para con la Patria? ¿cómo pueden entrar en conflicto? ¿cómo se les puede conciliar? Nobles y difíciles preguntas, que el sociólogo no resuelve en provecho del nacionalismo al definir, tal como lo hace, la educación. Cuando aborde esos problemas, tendrá las manos libres. El hecho de reconocer el carácter social que compete realmente a la educación, no prejuzga en lo más mínimo la forma en que se analizarán las fuerzas morales que requieren al educador en direcciones diversas u opuestas.

La misma respuesta servirá para oponerse a las objeciones individualistas. Durkheim define la educación como una socialización del niño. Pero entonces, razonan algunos, ¿qué es del valor del ser humano, de la iniciativa, de la responsabilidad y del perfeccionamiento propios todos ellos del individuo? Está uno tan acostumbrado a oponer la sociedad al individuo, que toda doctrina que usa frecuentemente el término sociedad, parece sacrificar al individuo. En este punto también, se comete un error. Si un hombre ha sido un individuo, una persona, en todo lo que la acepción del término implica de originalidad creadora y de resistencia a los arrebatos colectivos, éste hombre es Durkheim. Y su doctrina moral corresponde tan perfectamente a su propio carácter que no se caería en una paradoja, si se atribuyese a dicha doctrina el nombre de individualismo. Su primera obra, *La división du travail social*, propone toda una filosofía de la historia, en la que la génesis, la diferenciación, la emancipación del individuo surgen como el rasgo predominante del progreso de la civilización, de la exaltación de la persona humana, como su término actual. Y esa filosofía de la historia desemboca en esta regla moral: diferénciate, sé una persona. ¿Cómo semejante doctrina podría ver, por tanto, en la educación no sé qué proceso de despersonalización? Si crear una persona es actualmente la meta de la educación, y si educar es socializar, lleguemos, pues, a la conclusión, con Durkheim, que resulta factible individualizar socializando. Este es su criterio. Se podrá discutir la forma en que concibe la educación de la individualidad; ahora bien su definición de la educación es la de un pensador que, ni por un momento, desconoce o subestima el papel y la valía del individuo. Y bueno será recalcar a los sociólogos que es en su análisis de la educación que descubrirán mejor el fondo del pensamiento de Durkheim, sobre las relaciones entre la sociedad y el individuo y sobre el papel que desempeñan los individuos insignes en el progreso social.

Finalmente, en nombre del ideal, ocurre que se resista uno al realismo de Durkheim. Se le reprochará el humillar la razón y el desalentar el esfuerzo, como si quisiese convertirse en el apologista sistemático de lo que existe, y permaneciese indiferente ante lo que *debe existir*. Para comprender cómo, muy al contrario, ese realismo sociológico le parece adecuado para dirigir la acción, veamos cuál era la idea que se había formado acerca de la pedagogía.

II

Toda la enseñanza impartida por Durkheim responde a una necesidad profunda de su espíritu, que es la exigencia esencial del espíritu científico propiamente dicho. Durkheim experimenta una verdadera repulsión por las construcciones arbitrarias, por los programas de acción que traducen únicamente las tendencias de su autor. Tiene la necesidad de reflexionar sobre un *hecho dado*, sobre una realidad observable, sobre lo que él llama una cosa. El considerar los hechos sociales como cosas, ésta es la primera regla de su método. Cuando abordaba algún tema relacionado con la moral, se le vela presentar ante todo hechos, cosas; y su propia mímica indicaba bien a las claras que, aun cuando se tratase de cosas espirituales, no materiales, no se limitaba a analizar conceptos, sino que tocaba, mostraba, manejaba realidades. La educación es una cosa, o, dicho con otra palabra, un hecho. De hecho, en todas las sociedades se dispensa una educación. De acuerdo con tradiciones, costumbres, reglas explícitas o implícitas, en un marco determinado de instituciones, con un instrumental propio, bajo el influjo de ideas y de sentimientos colectivos, en Francia, en el siglo XX, los educadores educan, los niños son educados. Todo esto puede ser descrito, analizado, explicado. La noción de una ciencia educacional es, por tanto, una idea perfectamente diáfana. Su único papel consiste en conocer, en comprender lo que existe. No se identifica ni con la actividad efectiva del educador, ni tan siquiera con la pedagogía, que tiende a dirigir dicha actividad. La educación es su objeto: entendamos por ahí, no que tiende a las mismas metas que la educación, sino muy al contrario que la supone, puesto que la observa.

Esa ciencia, Durkheim no refuta en lo más mínimo que sea, en gran medida, de orden psicológico. Tan sólo la psicología, respaldada por la biología, ampliada por la patología, permite comprender el porqué el niño está necesitado de educación, en qué difiere del adulto, cómo se forman y evolucionan sus sentidos, su memoria, sus facultades de asociación, de atención, su imaginación, su pensamiento abstracto, su lenguaje, sus sentimientos, su carácter, su voluntad. La psicología del niño, relacionada y ligada a la del hombre adulto, completada por la psicología propia del educador, esa es una de las vías a través de las cuales la ciencia puede abordar el estudio de la educación. La idea ha sido aceptada de forma prácticamente universal.

Sin embargo, la psicología no es más que una de las dos vías de acceso posibles. Quien la sigue de forma exclusiva se expone a no abordar el fenómeno de la educación más que por una de sus dos facetas. En efecto, la psicología se muestra evidentemente incompetente, cuando se trata de exponer, no ya lo que es el niño que recibe la educación, su manera peculiar de asimilarla y de reaccionar ante sus enseñanzas, sino la naturaleza misma de la civilización que la educación transmite y del instrumental de que se sirve para transmitirla. La Francia del siglo XX dispone de cuatro enseñanzas: primaria, secundaria, superior, técnica, cuya relación entre sí no tiene nada que ver con las existentes en Alemania, en Inglaterra o en los Estados Unidos. Su enseñanza secundaria versa sobre el francés, las lenguas clásicas o muertas, las lenguas vivas, la historia, las ciencias; hacia los años 1600, dicha enseñanza versaba exclusivamente sobre el latín y el griego; en la Edad Media, sobre la dialéctica. Nuestra enseñanza reserva una parte al método intuitivo y experimental; la de los Estados Unidos una parte aún mucho mayor; la educación medieval y humanista era exclusivamente libresca. Y sin embargo, es evidente que las instituciones escolares, las disciplinas, los métodos son hechos sociales. El propio libro es un hecho social; el culto del libro, el declinar de dicho culto dependen de causas sociales. No se explica uno cómo la psicología podría verse influenciada por ellas. La educación física, moral, intelectual, que prediga una sociedad, en un momento dado de su historia, es a todas luces de la incumbencia de la sociología. Para estudiar científicamente la educación, como un hecho dado para su observación, la sociología debe colaborar con la psicología. Bajo uno de sus dos aspectos, la ciencia de la educación es una ciencia sociológica. Es desde este punto de vista que Durkheim la abordaba.

Al proceder de esta suerte, abría un nuevo cauce, instigado por la lógica interna de su propio pensamiento, precursor y no imitador de doctrinas hoy en día muy en boga, que la suya rebasa en cuanto a claridad y fecundidad se refiere. Alemania ha creado el término *Sozialpädagogik*, los Estados Unidos, el término *Educational Sociology*, que apuntan ciertamente hacia la misma tendencia.¹ Ahora bien, al amparo de esos vocablos, se mezclan aún a menudo cosas bien distintas, por ejemplo, por una parte, una orientación más o menos incierta hacia el estudio sociológico de la educación, tal como la concibe Durkheim, y, por otra, un sistema educacional que se preocupa más especialmente de preparar al hombre a la vida social, de formar al ciudadano: *Staatsbürgerliche Erziehung*, tal como lo llama Kerschensteiner.² La idea americana de *Educational Sociology* se aplica de manera confusa al estudio sociológico de la educación y, al propio tiempo, a la introducción de la sociología en las clases, como materia de enseñanza. La ciencia de la educación, definida por Durkheim, es sociológica, dentro de una acepción mucho más clara del término.

En cuanto a lo que él entiende por *Pedagogía*, no es ni la actividad educacional propiamente dicha, ni la ciencia especulativa de la educación. Es la reacción sistemática de la segunda sobre la primera, la obra de la reflexión que busca, en los resultados de la psicología y de la sociología, principios para el encauzamiento o para la reforma de la educación. Concebida de tal suerte, la pedagogía puede ser idealista, sin caer por ello en lo utópico.

El que un gran número de insignes pedagogos se hayan rendido ante el espíritu de sistema, asignado a la educación una meta inaccesible o arbitrariamente elegida, propuesto procedimientos artificiales, no tan sólo Durkheim no lo niega, sino que pone en guardia mejor que nadie ante su ejemplo. La sociología combate en este caso al enemigo que suele encontrar enfrentado a ella: en todos los campos, en la moral, en la política, incluso en la economía política, el estudio científico de las instituciones se ha visto precedido por una

¹ Paul NATORP, *Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, 3. Aufl., Stuttgart, 1909 (la primera edición data de 1899). — Véase las definiciones del *Educational Sociology* en MONROE, *A Cyclopedia of Education*, t. V, pág. 361.

² *Der Pegrift der staatsbürgerlichen Erziehung*, 4. Aufl., Berlín y Leipzig, 1921 (?).

filosofía esencialmente *artificialista*, cuya pretensión era la de proponer fórmulas que asegurasen a los individuos y a los pueblos un máximo de felicidad, sin llegar a conocer previamente y de forma suficiente sus condiciones de existencia. Nada más opuesto a los hábitos intelectuales del sociólogo que el aseverar de rondón: he aquí cómo se debe educar al niño, haciendo caso omiso de la educación que se le imparte realmente. Marcos escolares, programas de enseñanza, métodos, tradiciones, costumbres, tendencias, ideas, ideales de los educadores, éstos son hechos de los que trata de descubrir por qué son lo que son, muy lejos de pretender cambiarlos como primera providencia. Si la educación francesa es sumamente tradicionalista, poco dispuesta a amoldarse a formas técnicas pertenecientes a métodos concertados; si confía ampliamente en las facultades de intuición, de tacto y de iniciativa de los educadores; si se muestra respetuosa ante una libre evolución del niño; si viene, incluso, a ser el resultado, en gran parte, no de la acción sistemática de los educadores, sino de la acción difusa e involuntaria del medio ambiente, éste es un hecho que tiene sus causas y que responde, *grosso modo*, a las condiciones de existencia de la sociedad francesa. La pedagogía, inspirada por la sociología, no corre, pues, el riesgo de convertirse en el apologista de un *sistema* aventurado, o de aconsejar una *mecanización*, que iría en contra de su desarrollo espontáneo. De esta guisa, se derrumban las objeciones de insígnis pensadores que se obstinan en oponer Educación y Pedagogía, tal como si reflexionar acerca de la acción que se ejerce fuese necesariamente condenarse a falsear dicha acción.

Pero de ahí a decir que la reflexión científica resulte prácticamente estéril media un abismo, así como que el realismo sea el hecho del espíritu conservador que acepta perezosamente todo cuanto existe. Saber, para prever y proveer, decía Auguste Comte de la ciencia positiva. De hecho, cuanto más se conoce la naturaleza de las cosas, tantas más posibilidades se tienen de utilizarla eficazmente. El educador se ve obligado, por ejemplo, a atraer la atención del niño. Nadie podrá negar que la atraerá tanto mejor, cuanto más exactamente conozca su naturaleza. La psicología comporta, por consiguiente, aplicaciones prácticas, de las que la pedagogía se vale para formular las reglas para la educación. De igual forma, la ciencia sociológica de la educación puede comportar aplicaciones prácticas. ¿En qué consiste la laicización de la moralidad? ¿Cuáles son sus causas? ¿De dónde proceden las oposiciones que suscita? ¿Cuáles son las dificultades de educación moral a las que se tiene que sobreponer cuando se disocia de la educación religiosa? Problema manifiestamente social, problema de actualidad para las sociedades contemporáneas: ¿cómo refutar que su estudio desinteresado pueda llevar a formular reglas pedagógicas, de las que el educador francés del siglo xx tendría toda ventaja en inspirarse, dentro de su práctica educacional? Las crisis sociales, los conflictos sociales tienen causas: esto no significa que nos esté vedado el buscarles salidas y remedios. Las instituciones no son ni absolutamente plásticas, ni absolutamente refractarias a toda modificación deliberada. El adaptarlas prudentemente a sus papeles respectivos, el adaptarlas las unas a las otras y cada una de ellas a la civilización a la que se incorporan: he aquí un hermoso campo de acción para una *política* racional, y, de tratarse de las instituciones educacionales, para una *pedagogía* racional, ni conservadora ni revolucionaria, eficaz en los límites en que la acción deliberada del hombre puede ser eficaz.

De esta forma pueden conciliarse el realismo y el idealismo. Los ideales son realidades. De hecho, por ejemplo, la Francia contemporánea posee un ideal intelectual; concibe un tipo ideal de inteligencia que propone al niño. Ahora bien, ese ideal es complejo y confuso. Los publicistas, que pretenden expresarlo, no muestran, por lo general, cada uno de ellos más que una de sus facetas, uno de los elementos: elementos de procedencia, de edad y, por así decirlo, de orientación diversos, solidarios, algunos de ellos sujetos a determinadas tendencias sociales, los otros supeditados a tendencias diferentes u opuestas. No resulta imposible el tratar ese ideal complejo como si fuese una cosa, es decir, de analizar sus componentes, de determinar su génesis, sus causas y las necesidades a las cuales responden. Sin embargo, ese estudio, en su inicio completamente desinteresado, viene a ser la mejor preparación para *escoger* que una voluntad razonable puede proponerse hacer entre los diversos programas de enseñanza concebibles, entre las reglas por seguir para la aplicación del programa escogido. Otro tanto se podría decir, *mutatis mutandis*, de la educación moral, y de las cuestiones de detalle, así como de los problemas más generales. En resumidas cuentas, la opinión, el legislador, la administración, los padres, los educadores, se ven obligados en cada momento a escoger, tanto si se trata de reformar a fondo las instituciones como de hacerlas funcionar día tras día. Ahora bien, se ven abocados a trabajar una materia resistente que no se deja manipular arbitrariamente: ámbito social, instituciones, usos y costumbres, tradiciones, tendencias colectivas. La pedagogía, en tanto que depende de la sociología, viene a ser la preparación racional de esas disyuntivas.

Durkheim atribuía la mayor importancia, no tan sólo en su condición de sabio, sino como simple ciudadano, a esa concepción racionalista de la acción. A pesar de su hostilidad para con la agitación reformista, que

perturba sin mejorar, sobre todo para con la reformas negativas, que destruyen sin reemplazar, poseía, sin embargo, en grado sumo el sentido y la afición por la acción. Ahora bien para que la acción resultase fecunda, quería que ésta interesase todo lo que es factible, limitado, definido, determinado en las condiciones sociales en la que se ejerce ésta. Su enseñanza pedagógica, que se dirigía a los educadores, ha hecho gala siempre de un carácter inmediatamente práctico. Absorto como estaba siempre en sus demás tareas, no dispuso del tiempo necesario para dedicarse a investigaciones meramente especulativas sobre la educación. En sus clases, los temas eran abordados según el método científico expuesto anteriormente. Sin embargo, la elección de los temas venía dictada por las dificultades prácticas con que tropieza el educador público en la Francia contemporánea, y es a conclusiones pedagógicas que el profesor fue a parar.

III

Durkheim dejó el manuscrito, redactado hasta en sus menores detalles, de un curso en dieciocho lecciones sobre la *Educación moral en la escuela primaria*. He aquí su estructura general. La primera lección viene a ser una introducción acerca de la moral laica. Durkheim define en ésta la tarea moral que, en la Francia contemporánea compete al educador: para él, se trata de impartir una educación moral laica, racionalista. Esa laicización de la moralidad viene impuesta por todo el desarrollo histórico. No obstante, resulta difícil. La religión y la moralidad han estado tan íntimamente ligadas, en la historia de la civilización, que su disociación necesaria no puede ser en manera alguna una operación sencilla. Si se limita uno a eliminar de la moralidad todo contenido religioso, se la mutila, pues la religión expresa, a su manera y en un lenguaje simbólico, hechos verdaderos. Esas verdades no hay que dejarlas perder junto con los símbolos que se eliminan; hay que reencontrarlas, proyectándolas en el plano del pensamiento laico. Los sistemas racionalistas, sobre todo los sistemas no metafísicos, han presentado por lo general de la moralidad, una imagen simplificada en exceso. Al tornarse sociológico, el análisis moral puede dar lugar a un fundamento racional, ni religioso ni metafísico, a una moralidad compleja, más rica aún si cabe bajo ciertos aspectos que la moralidad religiosa tradicional, y remontar hasta las fuentes de donde brotan las fuerzas morales más energías.

Las lecciones que vienen a continuación se agrupan en dos partes bien diferentes entre sí, y ese plan ilustra cuanto hemos dicho acerca de la contribución que aportan respectivamente a la pedagogía, la sociología por una parte, y la psicología por otra. La primera parte estudia la moralidad propiamente dicha, es decir, la civilización moral que la educación transmite al niño: es un análisis sociológico. La segunda estudia la naturaleza del niño que deberá asimilar dicha moralidad: en este caso, la psicología está en el primer plano.

Las ocho lecciones que Durkheim dedicó al análisis de la moralidad es lo más pulido que ha dejado sobre ese tema, habida cuenta que la muerte le sorprendió en el momento en que redactaba, para su publicación, los prolegómenos de su *Morale*. Se puede establecer perfectamente un parangón entre esas lecciones y las páginas que fueron publicadas en el *Bulletin de la Société française de Philosophie* sobre «La determinación del hecho moral». En ellas no trata de los diferentes deberes, sino de las características generales de la moralidad. Es el equivalente, en su obra, de lo que los filósofos denominan Moral teórica. Ahora bien, el método que pone en juego da nuevos bríos al tema en cuestión.

Se concibe fácilmente la forma en que la sociología puede estudiar lo que son, de hecho, la familia, el Estado, la propiedad, el contrato. Sin embargo, cuando se trata del Bien y del Deber, parece que tenga uno que habérselas con conceptos puros, no con instituciones, y que se impone en este caso un método de análisis abstracto, a falta de una observación inaplicable. He aquí el ángulo por el cual aborda Durkheim su tema. La educación moral tiene, sin ningún género de duda, por misión la de iniciar al niño en los diversos deberes, la de suscitar en él las virtudes individuales, tomadas una por una. Pero, también tiene la misión de desarrollar en él la aptitud general para la moralidad, las disposiciones fundamentales que son raíz propia de la vida moral, la de constituir en él el agente moral, presto a las iniciativas que son la base del progreso. ¿Cuáles son, de hecho, en la sociedad francesa contemporánea, los elementos del temperamento moral, cuya realización es la meta hacia la que debe tender la educación moral general? Esos elementos, se los puede describir, comprender tanto su naturaleza como su papel. Y, a fin de cuentas, es esa descripción la que constituye el contenido de las morales llamadas teóricas. Cada filósofo define, a su manera, esos elementos fundamentales. Sin embargo, construye más que describe. Podemos rehacer esa misma tarea, tomando por objeto, no ya nuestro ideal personal, sino el ideal que es, de hecho, el de nuestra civilización. De esta suerte, el estudio de la educación moral nos permite captar, en los hechos, las realidades a las que corresponden los conceptos muy

abstractos que manejan los filósofos. Pone a la ciencia de las costumbres en condiciones de observar lo que es la moralidad, en sus características más generales, dado que en la educación percibimos la moralidad en el momento en que se transmite, en el momento en que, por consiguiente, se diferencia más netamente de las conciencias individuales, en cuya complejidad está, habitualmente, sumida.

Durkheim reduce a tres esos elementos fundamentales de nuestra moralidad: son el espíritu de disciplina, el espíritu de abnegación y el espíritu de autonomía. Señalemos, a título de ejemplo, qué plan sigue Durkheim en el análisis del primer elemento. El espíritu de disciplina es, a la vez, el sentido y la inclinación de y por la regularidad, el sentido y la inclinación de y por la limitación de los deseos, el respeto de la regla, que impone al individuo la inhibición de los impulsos y el esfuerzo. ¿Por qué la vida social exige regularidad, limitación y esfuerzo? Y, por añadidura, ¿cómo, finalmente, el individuo encuentra, aceptando esas penosas exigencias, las condiciones de su propia felicidad? El contestar a esos interrogantes, es poner de relieve cuál es la función de la disciplina. ¿En qué forma es apta la sociedad para imponer la disciplina y, esencialmente, para despertar en el individuo el sentimiento del respeto debido a la autoridad de un imperativo categórico, que aparece como trascendente? El contestar a este interrogante, es meterse de lleno en el terreno de la naturaleza de la disciplina y de su fundamento racional. Finalmente, ¿por qué la regla puede y debe ser concebida como independiente de todo simbolismo religioso e, incluso, metafísico? ¿En qué esa laicización de la disciplina modifica el contenido mismo de la idea de disciplina, lo que exige y lo que permite? En este caso, relacionamos la naturaleza y la función de la disciplina, no ya con las condiciones de la civilización en general, sino con las condiciones particulares de existencia de la civilización en la que vivimos. Y examinamos si nuestro espíritu de disciplina, el que nos atañe a nosotros, franceses, es realmente todo lo que debe ser, si no está patológicamente debilitado, y en qué forma de educación, siguiendo respetando sus características intrínsecas, puede mejorar nuestra moralidad nacional.

Un análisis simétrico puede aplicarse al espíritu de abnegación. ¿En qué consiste éste, de qué sirve, tanto desde el punto de vista de la sociedad como desde el punto de vista del individuo? ¿Cuáles son los fines a los que nosotros, franceses del siglo XX, debemos consagrarnos? ¿Cuál es la jerarquía de esos fines, y de dónde provienen y cómo pueden conciliarse sus antagonismos parciales? Idénticos interrogantes con respecto al espíritu de autonomía. El análisis de ese último elemento resulta especialmente fecundo... dado que se trata en este caso de una de las facetas más recientes de la moralidad, de la faceta más característica de la moralidad laica y racionalista de nuestras sociedades democráticas.

Esas sucintas explicaciones bastan para poner de manifiesto una de las principales primacías del método seguido por Durkheim. Consigue exponer toda la complejidad, toda la riqueza de la vida moral, riqueza hecha de oposiciones que no pueden jamás estar más que parcialmente fundidas en una síntesis armoniosa, riqueza tal que ningún individuo, por muy insigne que sea, puede jamás aspirar a llevar dentro de sí, a su más alto punto de desarrollo, todos esos elementos y, de esta suerte, a realizar integralmente, en sí solo, la moralidad en toda su extensión. Personalmente, Durkheim, al igual que lo había sido Kant, fue ante todo un hombre de voluntad y de disciplina. De la moralidad, es el aspecto kantiano que ve en primer lugar y con mayor nitidez. Y a veces se ha querido hacer del constreñimiento la única acción que ejercía, según él, la sociedad sobre el individuo. Su verdadera doctrina es infinitamente más comprensiva, y no existe quizás filosofía moral alguna que lo sea al mismo grado. Por ejemplo, ha dejado bien demostrado que las fuerzas morales, que constriñen e, incluso, violentan la naturaleza animal del hombre, ejercen asimismo, sobre el hombre, una atracción y una seducción y que son a esos dos aspectos del hecho moral que responden las dos nociones del Deber y del Bien. Y ha demostrado que hacia esos dos polos se orientaban dos actividades morales distintas, no siendo ninguna de las dos extrañas al agente moral bien constituido, pero que, según prevaleciese una u otra, diferencian los agentes morales en dos tipos distintos, el hombre con sentimiento, con entusiasmo, en el que domina la propensión a entregarse, y el hombre con voluntad, más frío y más austero, en el que domina el sentido de la regla. El eudemonismo, el hedonismo encuentran también ellos un lugar en la vida moral: es necesario, decía un día Durkheim, que haya epicúreos. Así pues, disparidades, incluso contraposiciones, se fundan en la riqueza de la civilización moral, riqueza que el análisis abstracto de los filósofos se obliga generalmente a empobrecer, porque quiere, por ejemplo, deducir la idea del bien de la del deber, conciliar los conceptos de obligación y de autonomía, y reducir de esta guisa al juego lógico de unas pocas ideas sencillas una realidad sumamente compleja.

Las nueve lecciones que constituyen la segunda parte del curso abordan el problema pedagógico propiamente dicho. Acabamos de enumerar y de definir los elementos de la moralidad que se trata, para nosotros, de

inculcar al niño. ¿ En qué forma la naturaleza del niño se apresta a recibirla, cuáles son los recursos, cuáles los resortes, pero también cuáles los obstáculos que encuentra el educador en su camino? Los títulos de las lecciones bastan para indicar los vericuetos del pensamiento: primero, *la disciplina y la psicología del niño, la disciplina escolar, la sanción y la recompensa escolares*; luego, *el altruismo en el niño y la influencia del medio ambiente escolar sobre la formación del sentido social*; finalmente, la influencia general de la enseñanza de las ciencias, de las letras, de la historia, de la moral en sí, y también de la cultura estética, sobre *la formación del espíritu de autonomía*.

La autonomía es la actitud de una voluntad que acepta la regla, porque reconoce que está racionalmente fundamentada. Presupone la aplicación, libre pero metódica, de la inteligencia en el examen de las reglas que el niño recibe inicialmente, prefabricadas, de la sociedad en la cual se hace hombre, pero que, muy lejos de aceptarlas pasivamente, debe, paulatinamente, aprender a vivificar, a conciliar, a expurgar de sus elementos caducos, a reformar, para adaptarlas a las condiciones de existencia cambiantes de la sociedad en la que pronto se integrará en condición de miembro activo. Dice Durkheim que es la ciencia la que confiere la autonomía. Únicamente ella aprende a reconocer lo que está fundamentado en la naturaleza de las cosas, naturaleza física, pero también naturaleza moral, lo que es ineludible, lo que es modificable, lo que es normal, cuáles son, por tanto, los límites de la acción eficaz para mejorar la naturaleza, naturaleza física, naturaleza moral. Toda enseñanza tiene, desde ese punto de vista, una destinación moral, la de las ciencias cosmológicas, pero sobre todo la enseñanza del hombre en sí, a través de la historia y de la sociología. Y así es cómo la *educación moral completa* exige, hoy en día, una *enseñanza de la moral*: dos cosas que Durkheim diferencia netamente, aun cuando la segunda sirva a perfeccionar la primera. Le parece absolutamente imprescindible, incluso en la escuela primaria, que el maestro aleccione al niño sobre lo que son las sociedades en cuyo seno está destinado a vivir: familia, corporación, nación, comunidad de civilizaciones que tiende a incorporar a la humanidad entera; en qué forma se han desarrollado y se han ido transformando; qué acción ejercen sobre el individuo y qué papel desempeña éste en ellas. Del curso que llevó a cabo repetidas veces sobre esa *Enseñanza de la moral en la escuela primaria*, no han quedado más que esbozos de redacción o esquemas de lecciones. En éstos, Durkheim demuestra a los educadores de qué manera es posible traducir, para ponerlos al alcance de las inteligencias infantiles, los resultados de lo que él había dado en llamar la «Fisiología del derecho y de las costumbres». Es la vulgarización de la ciencia de los usos y costumbres a la que, por demás, ha dedicado la mayor parte de sus obras y de sus cursos.

IV

La *Educación intelectual en la escuela primaria* es objeto de un curso, redactado hasta en sus menores detalles, también él, paralelo al que concierne la educación moral y elaborado siguiendo aproximadamente las mismas bases. Durkheim se sentía menos satisfecho de esta obra: realizaba la dificultad que entrañaba el poner a punto su estudio. Es que el ideal intelectual de nuestra democracia queda menos definido que su ideal moral, su estudio científico ha sido menos aquilatado, el tema es más nuevo.

En este caso también, dos ramas de orientaciones diferentes: una contempla la meta apuntada, la otra, los medios utilizados; la primera solicita a la sociología el definir el tipo intelectual que nuestra sociedad se afana en realizar; la otra, inquiera de la lógica y de la psicología la aportación que cada disciplina proporciona, qué recursos, qué resortes, qué resistencias presenta la mente del niño al educador que labora en pro de una realización de ese tipo. De entre las lecciones puramente psicológicas, resaltemos únicamente aquellas que se refieren a la atención: son fieles testimonios de lo que Durkheim era capaz de llevar a cabo, cuando se dedicaba de lleno a la psicología.

Para asignar a la educación intelectual primaria una meta determinada, Durkheim estudia los orígenes de la enseñanza primaria e indaga en qué forma ha tomado, de hecho, conciencia de su naturaleza y de su papel propios. Se extendió posteriormente a la enseñanza secundaria, y se definió, en cierta medida, en contraposición con ella. Es cerca de dos de sus principales iniciadores, Comenius y Pestalozzi, que Durkheim trata de captar su ideal en proceso de formación. Ambos pedagogos se habían preguntado en qué forma una enseñanza podía ser a la vez enciclopédica y elemental —dar una idea general sobre todo, formar una mente justa y equilibrada, es decir, capaz de comprender todo lo real sin dejar de lado ninguno de sus elementos esenciales— y al propio tiempo interesar a todos los niños sin excepción, el mayor número de los cuales deberá contentarse con nociones someras de fácil y rápida asimilación. A través de la interpretación crítica de

los intentos de Comenius y de Pestalozzi, Durkheim elabora su teoría del ideal por realizar. Al igual que la moralidad, la intelectualidad requerida en los franceses contemporáneos exige la constitución, en la mente, de un cierto número de aptitudes fundamentales. Durkheim las denomina *categorías*, nociones básicas, centros de inteligibilidad, que son los marcos y las herramientas del pensamiento lógico. Entiéndase por categorías, no tan sólo las formas más abstractas del pensamiento, la noción de causa o la de substancia, sino las ideas, más ricas en contenido, que presiden nuestra interpretación de lo real, es decir, nuestra interpretación actual: *nuestro* concepto del mundo físico, *nuestro* concepto de la vida, *nuestro* concepto del hombre, por ejemplo. Nada viene a demostrar que esas categorías sean innatas en la mente humana. Poseen una historia; paulatinamente, han ido tomando forma en el transcurso de la evolución de la civilización y, en la nuestra, a través del desarrollo de las ciencias físicas y morales. Una mente sana es una mente cuyas ideas directrices, que regulan el ejercicio del pensamiento, están en armonía con las ciencias fundamentales, tal como están actualmente constituidas: armada de esta suerte, esa mente puede evolucionar en el seno de la verdad, tal como la concebimos nosotros. Resulta, pues, imprescindible enseñar al niño los elementos de las ciencias fundamentales, y, para hablar con mayor propiedad, de las disciplinas fundamentales, para dejar bien sentado que la gramática o la historia, por ejemplo, cooperan ellas también, y en grado sumo, en la formación del intelecto.

Con otros muchos e insignes pedagogos, Durkheim coincide, por tanto, en recabar lo que se denomina, con un vocablo bárbaro, la cultura *formatriz*: formar la mente, no llenarla; no es tanto por la utilidad que pueden proporcionar que son valiosos los conocimientos. Nada menos utilitario que ese concepto de la instrucción. Pero su formalismo es original y entra en neta oposición con el de Montaigne, con el de los humanistas. En efecto, la transmisión, de maestro a alumno, de una sapiencia positiva, la asimilación por parte del niño de una *materia* parece constituir para él la condición de una verdadera formación intelectual. Se ve claramente la razón de tal posición: el análisis sociológico del entendimiento acarrea consecuencias pedagógicas. La memoria, la atención, la facultad asociativa son disposiciones congénitas en el niño, que la práctica desarrolla, únicamente en el campo de la experiencia individual, sea cual sea el objeto a que se aplican dichas facultades. Las ideas directrices elaboradas por nuestra civilización son, al contrario, ideas colectivas que hay que transmitir al niño, dado que no sabría elaborarlas él mismo. No se redescubre la ciencia por experiencia propia, porque es eminentemente social y no individual: se la estudia. Por supuesto, no se la puede trasvasar de una mente a otra: es el propio vaso, o sea, la inteligencia, que se trata de modelar a través y sobre la ciencia. Así pues, aun cuando las ideas directrices sean formas, es imposible transmitir las vacuas. Auguste Comte decía ya que no se puede estudiar la lógica sin la ciencia, el método de las ciencias sin sus doctrinas, iniciarse en su espíritu sin asimilarse algunos de sus resultados. Durkheim, al igual que él, considera que se deben aprender cosas, adquirir saber, haciendo incluso abstracción del valor intrínseco de los conocimientos, porque necesariamente están implicados conocimientos en las formas constitutivas del entendimiento.

Para discernir todo cuanto Durkheim entresaca de dichos principios, deberíamos adentrarnos a fondo en la segunda parte del curso. Estudia en ella sucesivamente la didáctica de algunas enseñanzas fundamentales: las matemáticas y las categorías de número y de forma; la física y la noción de realidad; la geografía y la noción de entorno planetario; la historia y las nociones de duración y de desarrollo históricas. La enumeración resulta incompleta. En otras obras, Durkheim ha disertado acerca de la educación lógica a través de las lenguas. Tan sólo da ejemplos. Sería, por demás, necesaria la colaboración de especialistas para seguir detalladamente todas las consecuencias didácticas de los principios planteados.

Examinemos, por ejemplo, la noción de duración histórica. La historia es el desenvolvimiento, a través de los tiempos, de las sociedades humanas. Ahora bien, esos tiempos rebasan con creces las duraciones que conoce el individuo y de las que posee una experiencia directa. La historia no puede tener sentido para una mente que no se haga cierto cargo de dicha duración histórica; una mente sana es, por ejemplo, una mente que posea dicha noción. Ahora bien, el niño no es capaz de instrumentar por sí solo dicha representación, cuyos elementos no le son proporcionados por la sensación, ni por la memoria individual. Se impone, pues, ayudarle a construirla. De hecho, ésta es una de las funciones que cumple la enseñanza histórica. Pero la cumple, casi se puede decir, sin desearlo de forma expresa. Es de subrayar que el maestro en raras ocasiones se percata de lo baladíes que son las fechas y de la imperiosa necesidad que tiene él de agenciárselas para prestarles un significado. Se enseña al niño: Batalla de Tolbiac, año 496. ¿Cómo podría el niño atribuir un sentido preciso a dicha fecha, cuando la representación de un pasado, incluso cercano, le resulta tan difícil? Es necesaria toda una labor, cuyas etapas podrían ser las siguientes: darle conciencia de lo que representa un siglo, sumando una

tras otra la duración de tres o cuatro generaciones; que comprenda el significado de la era cristiana, explicándole el motivo por el cual el nacimiento de Cristo ha sido tomado como punto de origen. Entre el punto de partida y la época actual, jalonar el concepto de duración con puntos de referencia concretos, biografías de personajes o acontecimientos simbólicos. Constituir de esta forma un primer cañamazo, del que poco a poco se irá tupiendo la trama. Luego, poner de manifiesto que el punto de origen de la era es meramente convencional, que existen otras eras, otras historias que la nuestra, que esas eras flotan ellas mismas en un concepto de duración al que ya no se puede aplicar la cronología humana, que los inicios reales escapan a nuestro entendimiento, etc. Cuán pocos de nosotros recuerdan haber recibido por parte de sus profesores de historia lecciones inspiradas en semejantes principios. Con el tiempo, hemos ido adquiriendo las nociones en cuestión; no se puede decir que, salvo honrosas excepciones, nos hayan sido impartidas metódicamente. Uno de los resultados esenciales de la enseñanza histórica ha sido, pues, adquirido sin que, de hecho, haya sido claramente estudiado ni deseado. Ahora bien, la brevedad de la educación primaria exige que se vaya en derechura hacia la meta, si se quiere que dicha educación dé sus frutos.

Se puede decir que, hasta hoy en día, la enseñanza gramatical y literaria es la única que haya tomado plenamente conciencia de su papel lógico: enseña *para formar*; los conocimientos que imparte son utilizados voluntariamente en la configuración del entendimiento. En cierta medida, la enseñanza matemática se asigna el mismo papel: sin embargo, ya aquí la función educativa, creadora de los conocimientos, es a menudo dejada de lado, y los conocimientos apreciados por sí mismos. Como se puede ver, la didáctica de Durkheim se entronca, renovándola, con la de Herbart. Debidamente situada en su lugar en la historia de las doctrinas pedagógicas, parece zanjar el conflicto existente entre el *formalismo* y su contrario la oposición del saber y de la cultura. La didáctica proporciona el principio que será el único en permitir resolver las dificultades en las que se hallan inmersas nuestras enseñanzas primaria y secundaria, que se debaten entre las aspiraciones enciclopédicas y el justificado sentimiento de los peligros a los que dan lugar. Cada una de las disciplinas fundamentales implica una filosofía latente, es decir, un sistema de nociones cardinales, que resumen los caracteres más generales de las cosas, tales como las concebimos, y que rigen su interpretación. Es precisamente esta filosofía, fruto del trabajo acumulado por las generaciones, que se debe transmitir al niño, porque constituye el armazón mismo de la inteligencia. *Filosófico* y *elemental* no son términos incompatibles entre sí. Muy al contrario: la enseñanza más elemental debe ser la más filosófica. Sin embargo, cae por su propio peso que lo que aquí se llama filosofía no debe ser expuesto bajo forma abstracta. Debe desprenderse de la enseñanza más común, sin jamás llegar a formularse. Pero, para desprenderse de esta guisa, tiene ante todo que inspirarla.

V

La educación intelectual elemental compete a dos categorías, la enseñanza primaria para la masa, la enseñanza secundaria para la élite. Es la educación de la élite la que suscita en la Francia contemporánea los problemas más engorrosos. Desde hace más de un siglo, la enseñanza secundaria atraviesa una crisis; cuya solución es aún incierta. Se puede hablar, sin exageración alguna, de la cuestión social de la enseñanza secundaria. ¿En qué consiste exactamente su naturaleza, y cuál es su papel? ¿Cuáles son las causas que han determinado la crisis, en qué estriba a punto fijo, cómo se puede prever cual será su desenlace? Durkheim ha dedicado uno de sus más relevantes cursos a tratar esos temas, sobre *La evolución y el papel de la enseñanza secundaria en Francia*: ha profesado dicho curso en repetidas ocasiones y ha dejado de éste dos redacciones completas. Había acometido esa tarea a petición del rector Liard, cuando éste quiso organizar, por vez primera, una enseñanza pedagógica para uso de los futuros profesores de enseñanza secundaria. Destinado a los candidatos de todas las agregaciones, tanto científicas como literarias, tenía como fin, en el pensamiento de Durkheim, el despertar al mismo tiempo y en la mente de todos el sentimiento de la labor común: sentimiento imprescindible, si se desea que disciplinas diversas concurren hacia una enseñanza que, al igual que la mente que forma, debe poseer su unidad. Todo deja suponer que los futuros profesores de enseñanza secundarla experimentarán algún día, *per se*, la necesidad de reflexionar metódicamente, bajo los auspicios de un maestro, sobre la naturaleza y la función propias de la institución que tienen por misión hacer perdurar. Y ese día, el curso impartido por Durkheim surgirá como el guía seguro para dicha reflexión. Su autor estimaba insuficientes, en varios aspectos, las investigaciones que habla emprendido, la documentación sobre la que había sustentado sus teorías. Antes de juzgar la obra, es menester no olvidar que no consagró a ese tema inmenso más que uno o dos años de trabajo. Sin embargo, y tal como está redactado, ese curso resulta ser un modelo incomparable de lo que puede brindar la aplicación, a los temas educacionales, del método

sociológico. Éste es el único ejemplo completamente elaborado que ha podido dejar Durkheim sobre el análisis histórico de un sistema de instituciones escolares.

Para aclarar lo que es la enseñanza secundaria actual en Francia, Durkheim observa de qué manera se ha ido formando. Las bases datan de la Edad Media, que vio nacer las universidades. Es en el seno de la Universidad, gracias a la internación progresiva en los colegios de la enseñanza impartida en la Facultad de Artes, que la enseñanza secundaria ha surgido, diferenciándose de la enseñanza superior. De esta suerte se explican sus afinidades: la una prepara a la otra. La enseñanza dialéctica es, en el Medioevo, la propedéutica general, dado que la dialéctica es por aquellos entonces el método universal; enseñanza formatriz, cultural general impartida merced a una disciplina muy especial, ya posee las características que conservarán, en todo el transcurso de su historia, la enseñanza secundaria. Ahora bien, si las bases ya están constituidas a partir de la Edad Media, la disciplina educacional varía durante el siglo xvi: a la lógica substituyen las humanidades greco-latinas. El humanismo, que tuvo su origen en el Renacimiento, conoció su auge en Francia sobre todo a través de los jesuitas. Le imprimieron su sello particular; y, aun cuando sus rivales, el Oratorio, Port-Royal, la Universidad, hayan atemperado su sistema, es el humanismo, tal como lo han entendido los jesuitas, el que ha sido el educador por excelencia del espíritu clásico francés. En ninguna sociedad europea ha sido tan exclusiva la influencia del humanismo: nuestro espíritu nacional, a través de algunos de sus caracteres dominantes, se expresa en él y, a —la vez, resulta de él, con sus cualidades y sus defectos. Sin embargo, sobre todo a partir del siglo XVIII, otras tendencias empiezan a manifestarse: la pedagogía, denominada realista, trata de contrarrestar el humanismo. Primero, crea doctrinas, sin acción inmediata sobre las instituciones escolares. Más adelante, crea, con las Escuelas centrales de la Convención, un sistema escolar completamente nuevo, cuyo vida será efímera. Y el siglo XIX enfrenta, sin lograr eliminar ni al uno ni al otro, ni tampoco conciliar definitivamente el antiguo sistema con el nuevo. Y todavía es de ese conflicto que tratamos de emerger. Al permitirnos comprenderlo, la historia nos da armas para intentar resolverlo.

VI

La enseñanza pedagógica reserva, por lo general, un puesto importante a la historia crítica de las doctrinas de la educación. Durkheim reconoce el interés de dicho estudio. Dedicó mucho de su tiempo a éste. En los dos cursos sobre la educación intelectual, primaria y secundaria, la historia de las doctrinas ocupa un lugar nada desdeñable: la de Comenius, entre otras, ha retenido su atención. Ha dejado esquemas de lecciones y notas de curso que forman una historia de las principales doctrinas pedagógicas en Francia desde el Renacimiento. «Revue de Métaphysique et de Morale» ha publicado el esquema detallado de sus lecciones sobre Juan Jacobo Rousseau. Finalmente, Durkheim redactó integralmente un Curso, que abarca todo un año, sobre Pestalozzi y Herbart. Aquí, indicaremos únicamente el método al que se atuvo.

Ante todo, establece un neto distinguo entre la historia de las teorías de la Educación y la historia de la Educación propiamente dicha. A menudo se comete el error de confundirlas. Y, sin embargo, entre ambas media tanta diferencia como entre la historia de la filosofía política y la historia de las instituciones políticas. Sería de desear que nuestros educadores conociesen mejor la historia de nuestras instituciones escolares y no creyesen, tal como a menudo sucede, percibirla a través de Rousseau o de Montaigne.

Luego, Durkheim trata sobre todo las doctrinas como hechos, y es la educación del espíritu histórico que entiende él proseguir, estudiándolas. Generalmente, es de una forma muy diferente que se las aborda. Tomemos, por ejemplo, los libros de Gabriel Compayré, manuales clásicos de historia de la Pedagogía, sobradamente conocidos por todos nuestros educadores. A pesar de su nombre, no son, a decir verdad, historias. No cabe la menor duda de que resultan muy útiles. No obstante, recuerdan desagradablemente una cierta concepción de la historia de la filosofía, afortunadamente anticuada. Parece como si los grandes pedagogos, Rabelais, Maigne, Rollin, Rousseau, hiciesen figura de colaboradores del teórico que, actualmente intenta sentar las bases de la doctrina pedagógica. Parece que exista una verdad pedagógica eterna, universalmente válida, de la que han propuesto aproximaciones. En su doctrina, se trata de separar la cizaña del trigo limpio, de retener los preceptos utilizables actualmente para los maestros, de rechazar sus paradojas y sus errores. La crítica dogmática tiene primacía sobre la historia, la alabanza o la reprobación sobre la explicación de las ideas. El residuo y el provecho intelectuales son escasos. No es mediante la confrontación dialéctica de las teorías del pasado, teorías más bien ricas de intuiciones confusas que científicamente constituidas, que se tiene la posibilidad de elaborar una doctrina sólida y prácticamente

fecunda. Por lo general, ocurre que los pedagogos de segunda fila, eclécticos, moderados y bastante razonables dentro de su insipidez, resisten mucho mejor a dicha crítica que las mentes de primera fila. La sensatez de un Rollin sufre ventajosamente la comparación con las extravagancias de un Rousseau. Si la pedagogía fuese una ciencia, su historia poseería ese carácter singular de que el genio la habría, las más de las veces, inducido a error, y la mediocridad, mantenido en el camino de la verdad.

Por descontado, Durkheim comprende perfectamente que se pueda tratar de desprender, mediante una discusión crítica, los elementos de verdad contenidos en una doctrina. En el prefacio que escribió para el libro póstumo de Hamelin, *El sistema de Descartes*, Durkheim dio la fórmula de un método de interpretación, a la vez histórico y crítico, y él mismo aplicó dicho método al estudio de Pestalozzi y de Herbart. Admiraba el firme y fértil pensamiento de esos insignes iniciadores, y, lejos de subestimar su fecundidad, llegaba incluso a preguntarse si no les atribuía algunas de las ideas de las que creía reconocer en su obra los primeros esbozos. Ahora bien, sea cual pueda ser su valor dogmático, Durkheim pide ante todo a las doctrinas que revelen las fuerzas sociales que alientan a un sistema educacional o que trabajan en pro de su modificación. La historia de la pedagogía no es la historia de la educación, pues los teóricos no expresan exactamente lo que ocurre de hecho, y tampoco anuncian exactamente lo que se realizará de hecho. Pero las ideas son también hechos, y, cuando conocen gran resonancia, se convierten en hechos sociales. El éxito sin par del *Émile* tiene otras causas independientes del genio de Juan Jacobo Rousseau: manifiesta tendencias confusas, a la par que enérgicas, en el seno de la sociedad europea del siglo xviii. Existen pedagogos conservadores, tales como Jouveney, o Rollin, que reflejan el ideal pedagógico de los jesuitas o de la Universidad del siglo xvii. Y, sobre todo, puesto que se ve cómo las grandes doctrinas se multiplican cuando las horas de crisis, hay pedagogos revolucionarios que interpretan cosas colectivas que resulta esencial para el observador alcanzar, que resulta casi imposible alcanzar directamente: aspiraciones, ideales en vías de formación, rebeliones contra instituciones que se han tornado caducas. Por ejemplo, Durkheim ha estudiado bajo ese prisma las ideas pedagógicas del Renacimiento y establecido el distinguo, mejor que cualquiera de los que lo habían hecho anteriormente a él, entre las dos grandes corrientes que las arrastran, la que se puede hallar en la obra de Rabelais, la otra, completamente diferente, a pesar de ciertas afinidades comunes, que se halla en la obra de Erasmo.

Tal es, a grandes rasgos, la obra pedagógica de Durkheim. Esta breve exposición basta para subrayar cuál es su extensión y la estrecha relación que mantiene con el conjunto de su obra sociológica. A los educadores, aporta, acerca de los principales problemas pedagógicos, una doctrina a la vez original y vigorosa. A los sociólogos, aclara, en algunos puntos esenciales, las concepciones que Durkheim ha expuesto en otras fases de su obra: relaciones entre el individuo y la sociedad, relaciones entre la ciencia y la práctica, naturaleza de la moralidad, naturaleza del entendimiento. Gran número de educadores o de sociólogos solicitan que esa obra pedagógica no quede inédita. Nos esforzaremos en cumplir sus deseos, publicando los principales Cursos de Durkheim.

El opúsculo que les brindamos hoy les hará las veces de introducción. En éste se podrán encontrar los únicos estudios pedagógicos que Durkheim publicó él mismo.³ Los dos primeros reproducen los artículos «Educación» y «Pedagogía» del *Nuevo Diccionario de pedagogía y de instrucción primaria*, publicado bajo la dirección de F. Buisson, París, Hachette, 1911; el tercero es la lección inaugural pronunciada por Durkheim, cuando tomó posesión de su cátedra, en la Sorbona, en 1902; ha sido publicada en la «Revista de Metafísica y de Moral», número de enero de 1903; el último estudio es la lección inaugural del Curso organizado por los candidatos a las agregaciones de enseñanza secundaria; pronunciada en noviembre de 1905, esta lección fue publicada en la «Revista política y literaria» («Revista azul») número del 20 de enero de 1906.

Algunas páginas se repiten; incluso, en las dos primeras partes, hay copias textuales de la tercera. Hemos considerado que los retoques hubiesen significado mayores inconvenientes que alguna que otra repetición.

³ Mencionemos, sin embargo: 1. El artículo «Infancia», en el *Diccionario de Pedagogía*, que Durkheim firmó en colaboración con M. Buisson. 2. La comunicación sobre la *Educación sexual*, hecha a la Sociedad francesa de Filosofía («Boletín»), que se entronca sobre todo con los trabajos de Durkheim sobre la familia y el matrimonio. El estudio póstumo sobre el *Émile*, publicado en la «Revista de Metafísica y de Moral», t. XXVI, 1919, pág. 153, no puede ser desvinculado del estudio sobre *El contrato social* (misma revista, t. XXV, 1918).

PAUL FAUCONNET

PREFACIO

Afamado sociólogo, Émile Durkheim es al propio tiempo uno de los «clásicos» de la pedagogía francesa. En vida, ya imprimió su sello personal a ésta a través de sus enseñanzas; más adelante, ha hecho pesar sobre ella su influencia por medio de sus libros: *Educación y sociología*, *La educación moral* y, finalmente, *La evolución pedagógica en Francia*, que fueron publicados después de su muerte merced a los desvelos de su discípulo Paul Fauconnet. Resultaba, pues, tan natural como necesario que los educadores de hoy en día pudiesen referirse fácilmente a los textos más importantes de Durkheim, y debemos congratularnos de la feliz iniciativa tomada por Les Presses Universitaires de France al reeditar, cuarenta años después de su publicación en 1922, *Educación y sociología*, obra agotada en las librerías desde hacía mucho tiempo.

Este pequeño pero inestimable volumen, compuesto de cuatro ensayos que datan de los primeros años de nuestro siglo, brinda al lector apremiado por el tiempo la ventaja de ser a la vez breve y de amena exposición. Pero ante todo, tiene el gran mérito de plasmar los conceptos fundamentales de Durkheim. Por añadidura, se ve avalorado por una dilatada y excelente introducción debida a la pluma de Fauconnet. Si bien no tuve el honor de conocer a Durkheim, fallecido en 1917, fui en cambio alumno de su discípulo, a quien quiero rendir parias. Paul Fauconnet, sociólogo también él y sustituto de cátedra de pedagogía en la Sorbona después de la Primera Guerra Mundial, abordaba los problemas que plantea la educación con un atractivo a la par penetrante y lúcido. Yo admiraba profundamente la sutileza y la agudeza de su mente. Poseía una de las inteligencias más preclaras que me haya sido dado conocer jamás. Murió de forma harto prematura.

Aquellos que siguieron sus enseñanzas le deben el descubrimiento de la obra pedagógica de su Maestro, y, a través de ésta, el de la reflexión socio-pedagógica.

Al igual que todos los clásicos, Durkheim es, ante todo y en el sentido amplio de la palabra, un representante de su época. Su doctrina es fiel testimonio del tiempo en el que le tocó vivir, el de la III República, el de la laicización de nuestra enseñanza pública, de los avances de la gran industria y del desarrollo de las ciencias humanas. De tal suerte que se podía aplicar a sus conceptos lo que él mismo decía con respecto a las investigaciones llevadas a cabo por los pedagogos: no son modelos que se deba imitar, sino documentos sobre el estado de espíritu de estos tiempos. Su obra define con toda perfección un momento trascendental en la historia del pensamiento pedagógico. Y sin el menor género de dudas, el sociólogo historiador que fue Durkheim hubiese gustado de ese elogio, él que no dejó de recalcar la evolución, en el transcurrir de los siglos, de las concepciones y de las instituciones pedagógicas, bajo los efectos de causas por encima de todo sociales. Esta relatividad que el punto de vista histórico introduce en la reflexión se me antoja ser uno de los dos principios esenciales de la doctrina pedagógica de Durkheim.

El otro es, por todos sabido, la importancia que concede a las realidades y a las necesidades de orden social. Reacciona con fuerza ante el concepto individual de la educación que columbraba en sus precursores, Kant y Herbart, Stuart Mill y Spencer. Contrariamente a ellos, considera la educación como una «cosa inminentemente social. La define como «una socialización de la joven generación por la generación adulta». La escuela es, desde su punto de vista, «un microcosmos social». No se recata en escribir que la sociedad «crea en el hombre un ser nuevo». Otras tantas aseveraciones clamorosas del sociólogo, que han sido repetidas mil y una vez. Y también, discutidas. En efecto, a través de ellas Durkheim entraba en conflicto con las teorías tradicionales. Chocaba con un amplio sector de la opinión sustentada por sus contemporáneos, pero, al propio tiempo, abría nuevos cauces a la reflexión y a la investigación educacionales.

Ciertamente, se puede no compartir hoy en día todas sus ideas, entre otras sus reticencias para con la psicología, heredadas de Auguste Comte y que se vuelven a encontrar, aún más exacerbadas, en Alain; o también, su forma de definir la pedagogía como «una teoría práctica», fórmula que permanece bastante enigmática a pesar de las explicaciones del autor; o, incluso, su injusto desdén en lo que concierne a la literatura utópica en materia de pedagogía.

Tampoco hay que perder de vista, al leer sus obras, el hecho de que muchos cambios se hayan producido desde que estos textos fueron redactados. Por una parte, acontecimientos aniquiladores tales como las dos guerras mundiales, por otra, una evolución acelerada de la economía industrial bajo los impulsos de inventos técnicos de todo tipo que han transformado hasta sus más profundas raíces nuestras condiciones de existencia.

Las ciencias humanas que Durkheim consideraba como apenas incipientes han realizado progresos indiscutibles. El conflicto entre la psicología y la sociología, en el que él participaba, ha quedado hoy ampliamente superado. La psicología ya no es sencillamente, como él lo creía, «la ciencia del individuo»; se le ha reconocido al menos una «dimensión social». La sociología, por su parte, se ha desviado de determinadas teorías durkheimianas, las de la «conciencia colectiva» y de las «representaciones colectivas», por ejemplo; nuestra época enfoca de forma diferente a la de él las relaciones existentes entre la naturaleza y la cultura. La pedagogía, en tanto que investigación científica, se ha encarrilado de forma muy diferente a la que había previsto Durkheim: deja de lado el estudio de los procesos históricos por el de la dinámica de grupo, y por el aquilatación del rendimiento escolar mediante métodos experimentales. El propio vocabulario se ha ido modificando, al mismo tiempo que la óptica de los investigadores. En pocas palabras, el clímax intelectual ya no es el mismo: un lector moderno, acostumbrado a la acción, a los golpes de teatro y al lenguaje directo, corre el riesgo de verse sorprendido ante un pensamiento que expone, progresa lentamente, metódicamente, con una especie de firmeza tranquila, pero que puede parecerle algo formalista.

Esta es la suerte común que corren todas las obras clásicas: a pesar de todo lo que se diga, el tiempo deja en ellas la huella imborrable de algunas arrugas. Así y todo no es menos cierto que la aportación, a la par histórica y sociológica de Durkheim, representa un factor muy importante en pedagogía, una adquisición tan capital, quizás, como la del psicoanálisis de Freud. Es un hecho irrefutable que la época actual ha tomado cada vez más conciencia de la importancia de los fenómenos de la socialización en todos los campos de la vida, incluso en los más individualistas; el lugar que ocupa lo «colectivo» en los regímenes marxistas es muestra fehaciente de ello. Es también un hecho irrefutable que tenemos, hoy en día, una conciencia más aguda que antaño de la rápida evolución de nuestra civilización, y de que vivimos bajo el signo del cambio. Y mal que nos pese, la educación que prodigamos a la juventud debe tener muy en cuenta esos hechos fundamentales. Aun cuando situando muchas cosas bajo otra perspectiva, el tiempo ha acabado dando la razón a Durkheim en no pocos puntos. Lo que significaba una innovación doctrinal, se ha incorporado desde entonces a nosotros y hace parte, de ahora en adelante, de nuestro patrimonio pedagógico.

En medio de todo, es privilegio de los clásicos el conservar un interés siempre actual a través de problemas que han tocado y que no han dejado de preocuparnos. Cuando Durkheim escribe «Las transformaciones profundas a las que han sido sometidas o a las que se ven actualmente sometidas las sociedades contemporáneas, requieren las transformaciones correspondientes dentro del campo de la educación nacional», ¿cómo podríamos nosotros no sentirnos aludidos? Y cuando añade «Ahora bien, si sabemos perfectamente que son necesarios determinados cambios, lo que no sabemos de manera concreta es cuáles deben ser éstos», ¿quién podría atreverse a afirmar de forma perentoria que han sido encontradas hasta el momento presente soluciones verdaderamente satisfactorias? Lo mismo ocurre cuando se dedica a analizar «la crisis» imperante en nuestra enseñanza secundaria, a subrayar la necesidad y los peligros que entrañan la especialización de los estudios, a bosquejar un programa de formación de educadores. Otros tantos temas entre otros muchos que son estudiados en la obra *Educación y sociología* y que siguen siendo de una candente actualidad.

Al releer hoy este libro, nos damos cuenta de que determinados conceptos de Durkheim que podían chocar cuando su publicación —que, efectivamente, me habían chocado en mi juventud— han perdido ahora gran parte de su impacto. Esas concepciones se nos han hecho ahora familiares. El carácter drástico, a veces polémico, de las tesis que defendía Durkheim ha ido menguando en virulencia a nuestros ojos. Habiendo transcurrido ahora el tiempo necesario para poder aquilatar mejor su pensamiento, nos sentimos sobre todo receptivos a una suerte de sapiencia, algo severa quizás, pero razonable y optimista del autor. Y nos complace reflexionar junto con Durkheim en las cuestiones de índole pedagógica. Ese clásico no es, y en todo caso ya no lo es, un maestro dominante a quien se obedece. Es un amigo a quien se consulta porque siempre es de buen consejo.

MAURICE DEBESSE
Profesor de la Universidad de Paris V

EPÍLOGO:

Ferry, Durkheim, Idéntica lucha NACIMIENTO DE DOS HERMANOS GEMELOS: EL SOCIÓLOGO Y EL MAESTRO DE ESCUELA (REFLEJO DE FRANCIA EN EL SIGLO XIX)

«El primer requisito que exige la instrucción publica es el de no enseñar más que verdades. Esto sentencia la exclusión de los sacerdotes.»

Ducos, Convencional. *Debates en la Convención sobre la organización de la escuela primaria*. Diciembre de 1792.

«En las escuelas de los Estados burgueses tanto si son religiosas o laicas, se suele difundir entre los hijos de los proletarios una ideología y una moral acordes con la mantención de la dominación política, económica y moral de la clase capitalista. »

Resolución adoptada por unanimidad en el IV Congreso de la ITE (Internacional de los Trabajadores de la Enseñanza). Viena, 1926.

Todo se inició en 1830.

«Todo»: es decir, la escuela primaria. Y la sociología. El interés principal de esos cuatro artículos y conferencias de Durkheim reside, en efecto, en el título de la obra, que revela de esta suerte mucho más de lo que se proponía. Para hablar con mayor propiedad, reside en la «y» del título: *Educación y sociología*. Y es que hacía falta que en el proscenio de la historia hiciese su aparición el proletariado para que surgiesen, a modo de contrafuego, la escuela primaria y la sociología.

Como si de respuestas se tratase.

Precisamente, ésta era la respuesta que daban los pudientes: que esta primera aparición sea la última.

Porque, desde luego, en cuanto a esto de la represión... el Estado burgués ya se sabe de sobras la cantinela: lo demostrará bien a las claras en 1848 cuando estallará en París —y de ahí, extendiéndose a los cuatro puntos cardinales de Europa— la primera guerra civil moderna. Y sigue demostrándolo desde entonces. Sin embargo, la burguesía sabe perfectamente que llegará el día en que ese brutal dique de contención de la represión acabará cediendo. A este respecto, el problema del Estado en la dominación de clases consiste, indefectiblemente, en que interviene siempre una vez *consumados los hechos*: lo único que puede hacer es recurrir a la represión. Y de la represión a la solidaridad para con las víctimas, sólo hay un paso. De ahí se desprende la necesidad para el Estado de adoptar *medidas preventivas*, de estructurar un dispositivo de canalizaciones complementario del dique de contención. Maquiavelo ya decía que si en el momento en que toma forma el Estado moderno, el Príncipe —entiéndase el Estado— quiere mantenerse en el poder, más le vale ser zorro que león.

Por tanto, un dispositivo de canalizaciones, dispositivo que el Estado burgués utilizará con preferencia al dique de contención. Para ello existen medios diversos (administración, etcétera...), entre los cuales prevalece especialmente uno dentro del régimen capitalista: la escuela. La escuela, que viene a ser el medio institucional más sólido, el eslabón principal, de reproducción de la ideología burguesa. Los revolucionarios franceses del siglo XVIII lo hablan visto bien claro cuando declaraban en 1793: «La educación nacional es el auténtico y único pilar de nuestra Revolución.» (Lequinio, Convencional); o, también: «Se han promulgado leyes para la Nación: se trata ahora de adecuar la Nación a dichas leyes, y esto es factible a través de la educación pública» (Deleyre, Convencional).¹ El periódico «Révolutions de Paris», en su número correspondiente al mes de junio de 1793, criticaba ya la Convención (la cual, por cierto, no venía celebrando sesiones más que desde el mes de septiembre de 1792) en lo referente a dicho tema: «Hemos sido de los primeros en hacer hincapié sobre

¹ Citado por J. GUILLAUME, Procès-verbaux du Comité d'Instruction publique de la Convention nationale, Paris, 2 vol., 1891-1894.

este particular: es sobre la Instrucción pública y, más que nada, sobre la educación nacional que se debía, haber empezado por asentar el edificio de la República. Uno de los yerros principales de la Convención es justamente el haber dejado para el final esos cimientos del sistema social, y de haber tardado tanto en subsanar las consecuencias que acarrearón la despreocupación criminal de las Asambleas Constituyente y Legislativa a este respecto.»

Se ha dicho al principio que tanto la escuela primaria como la sociología vieron la luz en 1830.

En lo tocante a la sociología, empieza a ser ya del dominio público que es hacia aquella época cuando se manifiesta por vez primera el que se considera como el padre de la criatura: el inefable Auguste Comte (los seis volúmenes del *Cours de philosophie positive* son publicados en el curso de los años que median entre 1830 y 1842).

Ahora bien, por lo que se refiere a la escuela primaria, el hecho parece mucho menos evidente, acostumbrados como estamos a oír nombrar la escuela, eterna, a relacionar automáticamente escuela y educación, es decir, escuela e infancia. Y, en efecto, ¡cuán lógico resulta el no extrañarse ante la existencia de la escuela primaria cuando se la ha frecuentado! ¿Y qué de más natural —de donde se saca un poco precipitadamente el concepto de eternidad— que la existencia orgánica que nos hace ser en primer lugar niños?

Sí, por supuesto. Salvo que hay niños y niños, y consecuentemente, educación y educación. Efectivamente, según sea el tipo de educación recibida, nos hallaremos en presencia de un niño diferente. De esta suerte, el niño, tal como lo concibe Platón, no tiene nada que ver con el que concibe Kant, o, mejor dicho, resulta ser todo lo opuesto. De la misma forma, el niño que trabaja en una fábrica a principios del siglo XIX, poca cosa o nada tiene en común con el niño que asiste a la escuela.

De hecho, existen dos *vertientes*.

La primera, histórica: concepciones de la infancia y de la educación de tal o cual periodo histórico (Antigüedad, Feudalismo, Capitalismo, es decir, si se traduce en instituciones de «ideologización» predominantes para los respectivos períodos históricos: familia, iglesia, escuela). Así pues, «durante siglos, la educación ha sido llevada a cabo mediante el *aprendizaje*, gracias a la coexistencia del niño o del adolescente y de los adultos. Iba aprendiendo las cosas que debía saber a la par que ayudaba a los adultos a realizarlas»;² la separación niño/adulto, es decir, el enclaustramiento del niño, aparecerá hacia finales del siglo XVII con la «moralización de los hombres por los reformadores católicos o protestantes, tanto si pertenecen a la Iglesia, como a la magistratura o al Estado».³

La segunda vertiente, comprendida en cada período y determinada por la lucha de clases (hijo de ciudadano/hijo de esclavo, hijo de noble/hijo de siervo/hijo de burgués/hijo de proletario), definiéndose las demás en cada período con respecto a uno u otro lado de la barra.

Pero entonces, ¿qué hay de la «escuela primaria, laica, gratuita y obligatoria» de los años 1880-1882?

Ésta también establece un distingo entre dos tipos de niños. Ahora bien, así como los sistemas anteriores, elaborados a partir de las postrimerías del siglo XVII, establecían un distingo basándose en el contraste dentro/fuera: (habla los que iban a la escuela y los que no iban), la escuela primaria establecerá un distingo dentro de su propio seno: (habrá aquellos para quienes la escuela primaria no será más que una etapa hacia la enseñanza secundaria y superior, y aquellos para quienes constituirá una meta en sí).

Una vez sentado esto, a su vez y en cierta manera, ambas vertientes se cruzan, cruce vinculado a la idea dominante (de la clase dominante) de la supuesta eternidad de la escuela. En este caso como en otros muchos, la burguesía trata de hacer creer que el sistema que ella misma ha implantado, es decir, el enclaustramiento escolar de los niños, es el sistema definitivo. Es más, trata, incluso, de crearse una genealogía escolar, acogiéndose a las escasas escuelas rurales que habla conseguido establecer aquí y allá el clero antes del siglo

² Citado por Patrick KESSEL, *Les gauchistes* de 89. Éd. 10/18, París, 1989, pág. 108.

³ Philippe ARIÉS, *L'enfant: et la vie familiale sous L'Ancien Régime*, Plon Éditeur, París, 1962.

XVII, por una parte, y, por otra, basándose en la antigüedad medieval de la Universidad. Maniobra engañosa que simula olvidar, es decir, que pasa en silencio, ese hecho sumamente elemental de que no puede haber escuela *más que cuando* hay escuela primaria y de que la cuestión «pedagogía y educación» no puede plantearse *más que si* existe escuela primaria.

Las dos vertientes se cruzan: es que, en efecto, la vertiente histórica no es una vertiente acusada, brutal, que vería un día acabarse un período para iniciarse inmediatamente otro. Para ser más exactos, se pueden situar los inicios, pero resulta más difícil situar los finales. Por ejemplo, las leyes referentes a la escuela primaria, las primeras, la ley Guizot, datan de 1833, pero, para lo esencial, dicha escuela, sigue de hecho, en manos de las congregaciones religiosas hasta la promulgación de las leyes Ferry de 1880-1882: la institución de «ideologización» dominante es la típica del capitalismo, o sea, la escuela. Lo que no impide que, a pesar de no llevar ya la voz cantante, la Iglesia sigue aún presente. Por tanto, si bien es verdad que de lo antiguo nace lo nuevo, este proceso no se desarrolla sin que medie una lucha encarnizada y sin que lo antiguo, caso de que muera efectivamente —agonía que puede durar siglos— haya porfiado hasta el final. La escuela primaria, fue pensada por Diderot, proyectada, tal como lo hemos visto anteriormente, por los Convencionales, pero no se hizo realidad hasta un siglo más tarde. ¿Por qué? La ideología, sin embargo, estaba constituida, el asentamiento social de dicha ideología (la burguesía industrial) existía ya, cuando menos en Inglaterra y en Francia, y así y todo... Lo que sucedía era que la lucha que enfrentaba esa burguesía industrial con el proletariado le prohibía cualquier tipo de agresión contra la otra fracción de los pudientes, la fracción arcaica: la burguesía latifundista. Y lo malo era que ésta constituía precisamente la base social principal de la ideología religiosa...

Al menos, en tanto que el *take off* del capitalismo no ha estado lo suficientemente avanzado y que el proletariado no ha quedado aplastado, cuando menos por espacio de cierto tiempo.

En Francia, la cosa se traducirá, por una parte, por la ascensión política de los hombres de paja de los capitostes de la industria pesada (de Wendel, Schneider), los «aristócratas del capital», en realidad capitalistas sórdidos, sanguinarios y que, llegado el caso, no vacilan en utilizar para sus fines a la Iglesia, y, por otra, por el aplastamiento de la insurrección de la Comuna de 1871, en París. Y es justamente esa traducción que sinvergüenzas como Jules Ferry o Émile Durkheim van a traducir a su vez, con la esperanza de que, de traducción en traducción, el crédulo pueblo se dejaría engañar. Desde ese punto de vista, *Educación y sociología* es una obra maestra; el lector podrá percatarse de ello por sí mismo. Toda una obra maestra de camuflaje.

Las dos vertientes se cruzan: es también que, desde los jesuitas, protestantes u otros clérigos del siglo XVII hasta los hombres de paja del capital, es decir, desde el absolutismo real hasta el reinado del capital, se sigue padeciendo la opresión del hombre por el hombre, o, para hablar con mayor propiedad, de la mayoría por la minoría privilegiada que ejerce el poder (y sus poderes); lo único que varía, es la *forma de opresión*. Entonces, resulta lógico que la vertiente histórica venga a interferir en la vertiente de lucha de clases, bajo la forma de concepciones pedagógicas alternativamente dominantes según las necesidades históricas.

Nos hemos referido con anterioridad al concepto que sustentaba Platón acerca del niño, concepto que queda bien patente a través de toda una teoría de la política y de los servidores de dicha política (remitirse, evidentemente, a *La République y Les lois*). Platón no aporta idea alguna acerca de la escuela, ¡y con motivo! De lo que sí tiene una idea muy clara es acerca de la formación que se debe dar a los futuros servidores de la política que preconiza él. Se trata, como es de suponer, de los hijos de ciudadanos (los hijos de los esclavos deben seguir permaneciendo esclavos y, por dicha razón, no reciben más que una formación basada en el mito y la leyenda, en otras palabras, en la mentira; prueba de que en el interior de un mismo pensamiento, ya existen dos tipos de niños...)⁴

⁴ Acerca de los conceptos que sobre el niño y la educación tenían Platón y Kant, véase *Païdeia*, obra que analiza las ideas que privan en la Antigüedad sobre la infancia, y Maxime LEROY, *Histoire des idées sociales en France*, I. De «Montesquieu Robespierre», ambas editadas en París, «Bibliothèque des Idées», Gallimard.

Pues bien, esa formación platónica va a constituir la primera ideología de la educación, aquella que constituirá la referencia obligatoria, aquella a la que nuevamente se aferrarán y, sobre todo, que *pondrán en práctica* los jesuitas: la tradición de *la educación autoritaria*.

En efecto, ¿qué es, según Platón, un hijo de ciudadano (no contando los demás para nada)? Un inicio, Adán en el *Génesis*. Mejor dicho: un *buen* inicio. Sin embargo, el ser un buen inicio no puede bastar en el caso específico. Puesto que consta en la definición misma del niño que no es tal niño más que para desarrollarse, es decir, cambiar, o, si se prefiere, descarriarse en la historia. Así, la formación platónica será una conversión, una torsión (véase el mito de la caverna) mediante la cual el educando romperá con el inundo sensible y la historia. Así pues, la educación es una *ruptura*, una *violencia*, en contra de la naturaleza histórica —y, consecuentemente, depravada— de la humanidad. Huelga decir el interés que mostrán de inmediato los jesuitas por semejante concepción...

Los jesuitas, es decir, aquellos que, en el siglo XVII, van a generalizar y poner en práctica esa concepción de la educación en tanto que violencia hecha al niño. Generalizar y poner en práctica: esto es lo que nos interesa a nosotros, pues, al hacerlo, estructuran el primer *sistema* de enseñanza y le *imprimen* su sello; esta concepción seguirá siendo hasta hoy en día una de las dos concepciones contradictorias-complementarias de la escuela capitalista. Se la puede definir como una forma de educación autoritaria que tiene como objetivo el de desarrollar un individualismo egoísta. De donde se deriva ese sistema característico de emulación frenética, encargado de establecer la jerarquía de las almas, y caracterizado por los deberes escritos y puntuados. «No tan solo —escribe Durkheim—⁵ fueron ellos los primeros en organizar en los colegios el sistema de emulación, sino que también le hicieron alcanzar de rondón un grado de desarrollo que ya nunca conocerla en el futuro... se puede decir que, en los establecimientos regidos por los jesuitas, no había momento alguno de respiro. Toda la clase estaba organizada con este fin.» (Hábilmente, por demás, ese sistema de emulación estaba «dialécticamente» complementado con una «vigilante solicitud» cerca de cada uno de los alumnos —lo que permitía un control prácticamente continuo, «pues, el espíritu maligno siempre está al acecho»).

Primera concepción de la escuela, por tanto. Y, con ella, a modo de basamento, una concepción del niño como ser *perverso*. Y si entra dentro de la naturaleza del niño el ser perverso, no existe entonces más que una posibilidad: la represión, el sistema autoritario. A esa concepción del niño va a oponerse, especialmente a partir del siglo XVIII, es decir, el siglo de la filosofía de las luces y del progreso, otra idea acerca del niño y, por ende, acerca de la escuela, que es lo que anteriormente hemos denominado contradictoria-complementaria. Complementaria, porque se sitúa en el mismo tipo general de pensamiento sobre la escuela: es también una filosofía del *enclaustramiento escolar* y del autoritarismo docente. Pero también contradictoria —cuando menos en teoría. Contradictoria, porque es la teoría de que, muy lejos de ser un ser inacabado y fracasado, una naturaleza perversa por su evolución histórica, el niño, al contrario, tiene una naturaleza buena a la que se debe ayudar en su desarrollo.

Así pues, ya no se tratará de romper, de doblegar la naturaleza del niño, se tratará, por el contrario, de ayudarla a realizarse. Y si se revelase como siendo necesaria una disciplina —y, en efecto, se revelará necesaria—, sería únicamente en tanto que una *policy* cuya acción negativa no apuntaría más que a dejar realizarse el positivismo de la razón (el vocablo *policy* así utilizado, lo ha sido por Kant —véase a este respecto la doctrina moral del propio Kant, espejo en el que se refleja la doctrina laica de in educación). Mediante lo cual, he aquí la represión justificada. Y con ella, la autoridad.

Así pues, el educar se convierte en liberar. Una educación que ha dejado de ser una ruptura de una naturaleza por destruir a causa de su perversidad, sino que, al contrario, se ha transformado en una evolución continua, lineal, en una palabra, progresiva.

Perfeccionamiento, progreso, esta idea está importada: proviene de la política (y de la moral, nombre que daba Kant a la política, como acabamos de verlo). Si, a través de una buena política, los pueblos progresan en la historia, de igual forma a través de una buena educación, el niño progresará en el perfeccionamiento de su historia personal. Sentado lo que precede, existe aquí un verdadero *juego de espejos*, porque se *puede*

⁵ L'évolution pédagogique en France, Presses Universitaires de France, París, 1969, pág. 298.

decir de igual manera, «devolviendo la pelota» que si hay educación del niño, hay entonces educación de los pueblos. Educación y progreso por una parte, niño y pueblo, por otra: dos parejas que forman una cama redonda.

Tal como lo dice Diderot: «El instruir a una nación, es civilizarla. Eliminar los conocimientos ya existentes en ella, viene a ser coma retrogradarla al estado primitivo de barbarie... La ignorancia es lo que le toca en suerte tanto al esclavo como al salvaje. La instrucción proporciona dignidad al hombre; y el esclavo, entonces, pronto se da cuenta de que no ha nacido para la servidumbre. *El salvaje pierde esa ferocidad propia de la selva que no reconoce ama alguno, y la sustituye por una docilidad razonada que le somete y le vincula a leyes hechas en pro de su felicidad*»⁶

De ahí, que gobernar es instruir, pero al propio tiempo que instruir, es darse los medios de gobernar: las representaciones socialdemócratas de la política y de la escuela no quedan lejos; basta con desustanciar el pensamiento y la letra de Diderot para obtener esas representaciones de la «escuela liberadora» en las que creerán de buena fe tantas generaciones de educadores, gracias a lo cual la represión del escolar ha podido ser llevada a cabo con la mayor tranquilidad de conciencia posible.

Del asilo a la fábrica. De la fábrica a la escuela

De lo anteriormente expuesto se deduce que la *escuela primaria* no puede ser constituida coma *escuela de masa* más que cuando esa concepción del niño y de la educación se ha vuelto dominante. A riesgo de, por demás, una vez estructurada dicha escuela, establecer una mezcla ecléctica de una y otra concepción, la autoritaria y in supuestamente progresiva.

¿Por qué es preciso que esa concepción sea dominante? Porque está vinculada con el aspecto político más mixtificador de la dictadura de la burguesía. Diderot dice muy a las claras, que el «salvaje» —pero bien sabido es que salvaje, es el nombre con el que se designa a los obreros y a los parados sin techo del siglo XVII— adquiere, con la instrucción, una docilidad razonada que le somete y le vincula a leyes hechas en pro de su felicidad. Con sustituir «felicidad» par «desdicha» en la formula de Diderot, se obtendrá —con un estilo literario diferente— una formula de Marx.⁷ Es, por tanto, necesario que la corriente que calibra el interés de esa «docilidad razonada» —y cuya base social, ya se sabe, es la burguesía industrial— pueda con sus «falsos enemigos», los «volterianos», para que pueda existir una escuela primaria y que esta sea obligatoria.

Ante todo, es preciso que en la realidad política y económica se hayan producido determinados hechos, determinadas transformaciones, determinadas luchas que hayan modificado el panorama tanto político como económico. Ya empieza a ser bien sabido *que* las ideas no llueven del cielo.

Precisamente es esto lo que ocurre en los inicios del siglo XIX: en efecto, 1830 es el momento en que la clase obrera se manifiesta par vez primera como movimiento violento colectivo. Por vez primera también, es burguesía retrocede en tanto que clase, lo que *repercute a nivel del Estado*: una reglamentación de la jornada laboral ve la luz, limitando la duración del trabajo, estableciendo reglas para el *trabajo de los niños*.

Ahora bien, al quedar reglamentado de esta suerte el trabajo de los niños, tales medidas tienen por efecto el proporcionar tiempo libre a los hijos de pobres.

Y la burguesa nunca ha admitido de buen grado que el proletariado (y, por ende, mis hijos) dispusiese de tiempo libre. A su criterio, es imprescindible que el obrero esté siempre ocupado, y es evidente que dicha ocupación debe estar vinculada, no puede estar más que vinculada, a la producción.

⁶ Diderot, Plan pour une université ou d'une éducation publique dans toutes les sciences, en Œuvres Complètes, T. XI, C. F. L. Éditour. París, 1971, pp. 755-756.

⁷ Más exactamente, se tendrá una definición de la escuela capitalista, elaborada sobre el modelo de la demostración por Marx, de la colaboración en tanto que «sistema específico de la producción capitalista» (El Capital, libro I, tomo II, Éditions Sociales, París, 1967, página 27)

¿El trabajo de los niños esta reglamentado? ¿Los hijos de los obreros disponen de tiempo libre? ¡No es problema! La solución para ocupar ese tiempo libre es evidente: se ocupan a esos niños (en el sentido en que un ejército invasor ocupa un país) mediante la creación de escuelas. Pues, si no se tratase más que de la mínima instrucción necesaria para desempeñar determinadas tareas productivas, se podría prescindir del sistema escolar e instaurar otro tipo de institución destinada a la formación de niños pobres; pero, al propio tiempo y, *sobre todo*, se trata de *encerrar a esos hijos de proletarios*. Esa formación social a la que se denomina capitalismo y que se ha impuesto por *el terror* —terror a la fábrica, terror al asilo, terror al orfelinato, terror a la trata de negras, obreros, «dementes», desgraciados y «delincuentes», niños y «salvajes» mezclados— así sociedad no piensa más que en una única cosa cuando se trata del pueblo: *encerrarlo, secuestrarlo*, no tiene más que un tipo de referencia: *La cárcel*.

La creación de las escuelas... En 1834, se promulgan en Inglaterra las primeras leyes sobre el trabajo: las *Poor Laws*; en 1833, ve la luz en Francia la primera ley sobre la enseñanza primaria, la ley Guizot; sí, así es: Guizot, el autor del demasiado célebre «*Enrichissez-vous*», a quien resulta difícil tildar de ser un filántropo a un peligroso agitador... La escuela primaria, es verdaderamente una contestación a su violencia obrera de 1830; su razón de ser responde únicamente a *esa* contestación; ahora bien, no es todavía ni laica, ni, *sobre todo*, *obligatoria*.

Entonces, ¿de dónde vienen, esos niños?

Proceden del asilo, vía fábrica.

En efecto, no cabe la menor duda de que la Revolución Francesa de 1789 ha establecido un cierto número de proyectos relativos a la escuela (ya lo hemos visto al principio) sobre esas bases ideológicas cuyo paradigma es el estudio encargado a Diderot y Grimm por Catalina de Rusia, y del que nos queda ese *Plan pour une université* escrito por Diderot. Ahora bien, desde el punto de vista práctico de una escolarización para todos, es obra de la Revolución de 1789 ha resultado de efectos nulos: filosofía de las luces y analfabetismo corren parejas en la Francia del siglo XVIII. Así mismo, la organización napoleónica de la Universidad no significan, tal como se ha dado en decir, el inicio de algo, sino más bien el final de la enseñanza de tipo jesuítico, el final y su coronamiento, puesto que a la disciplina de los jesuitas, el dictador francés suma la disciplina militar. El hecho de que sea un final y no un inicio, lo indica bien a las claras la que la organización napoleónica se limite a las enseñanzas secundaria y superior. La escuela primaria huelga que la busquen en este sistema, pues no la hallarán en él.

Entonces, esos hijos de pobres, esos pequeños campesinos desarraigados, expulsados de sus terruños junta con sus familias, esos vagabundos que van a parar a las ciudades, ¿qué ha sido de ellos? ¿dónde se les ha metido?

No en la calle: ahí, existen demasiados peligros. Para ellos, y, sobre todo... para los demás, las gentes de bien (o con dinero).

Esos niños se hallan solo donde son reclusos todos los pobres sin trabajo y sin hogar de las ciudades, los «desviados» de todo tipo, sin donde se recluye también a los «dementes» y esto desde hace más de un siglo: se las encierra en los hospitales generales, esos lugares adonde no se cura ninguna enfermedad, porque no hay enfermos verdaderos, sino «enfermos sociales». Lugares cerrados, lugares tapiados, centros disciplinarios, en los que se castiga y se trata con mano dura a aquellos a los que no se puede proporcionar trabajo porque no hay trabajo para ellos.⁸ Cuando Sade buscará modelos para describir los lugares cerrados de lo que lo denomina de los «horrores», no tendrá ninguna dificultad para encontrarlos: todas las ciudades tienen su hospital general, le bastará con invertir las razones oficiales de tal encierro, es decir, de poner la verdad al desnudo... En esos lugares, se trabaja. Pero, no tanto con vistas a un provecho. Se hace trabajar para dar una ocupación a los reclusos, para rehabilitarlos moralmente. En Inglaterra, se llama a dicha institución: *Work House*...

¡Ya saldrán del asilo-prisión, esos hijos del infortunio!

⁸ Véase Michel Foucault, *Historia de la Folie á l'úge classeque*, capítulo «Le grand refermement»

¡Por supuesto, pero para entrar en la fábrica-presidio!

El inicio de la era del maquinismo arroja a los hombres de la fábrica: para ese trabajo igualmente sirven las mujeres y los niños. ¡El empresariado codicioso y desalmado (pero, muy riguroso en cuanto a cuestiones de moralidad se refiere) no va en forma alguna a renunciar a una mano de obra tan fácil de explotar y de subyugar para irle a hacer escuelas! Los niños serán, pues, los primeros trabajadores inmigrados de la industria. Los hijos de obreros de principios del siglo XIX son productores: por tanto, no cabe pensar en forma alguna en la instauración de la escuela primaria para todos, pues, esos niños no tienen tiempo para ello. Por otra parte, antes de la insurrección obrera de 1830, prevalece la teoría de la fracción arcaica de la burguesía, los «volterianos», teoría según la cual resulta peligroso dar instrucción al pueblo, pues instruir al pueblo vendría a ser como proporcionarle armas.

Y sin embargo, precisamente, esa arma del saber, la clase obrera trata de forjársela por sí misma. La no escolarización de los hijos de obreros tiene por efecto el de fomentar su «contradictoria»: el proletariado empieza a inaugurar sus primeras bibliotecas obreras, sus primeros cursos nocturnos, empieza a desarrollar una *cultura autónoma*, obrera, cuyo contenido entra en total contradicción con las teorías expuestas por la burguesía. Es que dicha cultura está fundamentalmente vinculada con la experiencia del trabajo productivo y con la de las primeras luchas de clases. Se puede aquilatar de esta suerte, a partir de 1830, con un apogeo en los años 1860, el inicio de la constitución en Inglaterra y en Francia de una cultura en la que las hechuras de organización obrera, la calificación manual, etc..., ocupan un lugar preponderante. Hasta tal extremo que la primera reivindicación escolar de la clase obrera no será en absoluto la de la obligatoriedad de escolaridad, lo que, media siglo más tarde, se convertirá en escuela primaria, laica, gratuita y obligatoria: el movimiento obrero no anhela la *separación escolar*. La que reivindica hasta los años 1860, tanto en Inglaterra como en Francia, es que se le deje la posibilidad de *hacer sus propias escuelas* en el lugar mismo de trabajo. Basta con consultar los libros de Robert Owen para quedar convencido que el sistema de fábrica ha sido el primero en hacer brotar la educación del futuro, educación que ligara, para todos los niños situados por encima de una determinada edad, el trabajo productivo con la instrucción y la gimnasia, y esto, no tan sólo con miras a acrecentar la producción social, sino como siendo el único sistema de obtención de hombres completos»⁹

Por descontado, ese desarrollo de una cultura obrera autonomía resulta insoportable para la burguesía. El autorizarla vendría a ser para ella como dejar caer en el olvido la lucha de clases. Pero, a este respecto, nada es de temer: la burguesía, ella, no olvida jamás la lucha de clases. Esa cultura obrera, como primera providencia, la burguesía hará cuanta esté en su mano para destruirla a través de una recuperación-transformación. Así es como en Francia, el que es considerado como el más afamado sociólogo, Auguste Comte, llegara hasta el extremo de dar una tanda de cursos a las clases obreras: es el «Cours d'astronomie populaire». Resumida en 1844 por el *Traité philosophique d'astronomie populaire*. Sin embargo, esa labor de recuperación-transformación no es aún, evidentemente, más que mera *bricolage*, si se la compara con la labor de destrucción de la cultura obrera que llevará a cabe la escuela primaria para todas.

En este sentido, 1830 marca un hito por partida doble: aquél en que la imposición violenta por parte obrera hace obligatoria la idea de la escuela primaria para todos, aquél también en que la burguesía empieza a preguntarse si no debe cambiar radicalmente de táctica, hacer triunfar en sus filas a las Diderot frente a los Voltaire, y aprovecharse de tal circunstancia para tratar de eliminar los elementos de cultura autónoma del movimiento obrero. Al proceder de tal suerte, la labor de destrucción ira aún más lejos: cultura campesina, ideologías feministas, culturas minoritarias de Francia, todo estará por eliminar.

Dos hechos, clásicos y analizados repetidas veces par Marx, son dignos de ser resaltados aquí:

1. La capacidad de recuperación en provecho propio de las luchas obreras por parte de la burguesía, que *utiliza* la exigencia obrera para transformarla, a la primera ocasión, en instrumento de opresión más sutil de la clase obrera y de los estratos populares.
2. La correlación, reconocida a no, entre los intereses de clase del proletariado y los del campesinado humilde, lo mismo que con los intereses de las mujeres y de las «minorías» nacionales oprimidas: el

⁹ Marx, El Capital, libro I, tomo II, capítulo «El maquinismo y la gran industria» (pág. 172 de la edición francesa)

intento de aniquilamiento de una cultura autónoma obrera es, al propio tiempo, el de todas las demás culturas que no sean la dominante. Esa correlación, la burguesía la hacía y sigue haciéndola. En el otro campo, es harina de otro costal... Las contradicciones existentes en el seno del pueblo distan mucho de haber sido resueltas.

Sentado lo antedicho, en 1830, la situación no es aún demasiado clara: de igual forma que, en el seno del parlamento francés legitimistas y orleanistas se enfrentan momentáneamente, pero formando bloque común cuando los imperativos políticos así la exigen, de igual forma, unidos entre sí, esos mismos monárquicos se oponen a los republicanos, formando nuevamente bloque cuando el orden, la familia y la propiedad se ven amenazados; siempre de igual forma y en ese marco así definido, van a enfrentarse con respecto a la cuestión escolar los paladines de la religión y los paladines del laicismo. Cada uno de esos grupos representando una fracción diferente de la burguesía y de sus intereses, pero cada uno de ellos íntimamente convencido de la necesidad de constituir un frente unido ante el enemigo común: ese salvaje que se denomina obrero (la asimilación lingüística obrero/salvaje perdura, pero ahora queda invertida).

Si se hace hincapié sobre esos extremos de la historia de las luchas ideológicas en Francia, es que la oposición religión/laicismo, Iglesia/Estado, ha sido una de las armas principales de la burguesía en general para tratar, justamente, de desarmar ideológicamente al pueblo. Bien es verdad que a todo lo largo del siglo XIX e, inclusive, más adelante, la Iglesia ha sido el baluarte más eficaz de la fracción más reaccionaria de la burguesía (y recíprocamente), pero no es menos cierto también que la lucha en busca del ejercicio del poder por parte de la otra fracción, la anticlerical, no lo ha hecho cejar por ella en su explotación. Que sea de tipo clerical o laica, no por ello la explotación resulta más leve para el obrero. En cambio, ese número de duetistas tenía la virtud de distraer a la galería, y, sobre todo, de suscitar pareceres encontrados en el campo del pueblo. Jules Ferry asumirá la organización política de la cosa, y Emile Durkheim hará las veces de hombre de confianza de este y contribuirá a elaborar la ideología de dicha política. Pues es realmente su vinculación con la escuela de Jules Ferry, la que nos puede permitir saber cuál es el amo al que sirve Durkheim cuando tantos años de su vida pasa enseñando pedagogía.

Se ha dicho: pareceres encontrados en el campo del pueblo. Y, en efecto, el campesinado de Francia, en el transcurso del siglo XIX, es de manera general más «religioso» que el proletariado; el Oeste bretón, el Macizo Central, el Oeste de los Pirineos y el País Vasco francés son más religiosos que el resto del país. De esta guisa, el obrero prácticamente se opondrá al obrero librepensador, el campesino bretón al campesino del Languedoc, y, por encima de todo, la masa del campesinado se opondría la masa del obrerismo...

Se ve perfectamente que la cuestión escolar, considerada estrictamente en este punto de vista (religioso/laico), aun cuando importante, no es capital; se puede apreciar tal circunstancia con ocasión de la Comuna de 1871. Se puede percatar uno de ella puesto que dicha cuestión desaparece para no reaparecer hasta 1875, una vez que los comuneros hablan sido ametrallados, asesinados a enviados a cumplir condena a presidio.

Pero lo que sí demuestra la represión exacerbada de que fue objeto la Comuna de 1871, es también lo siguiente: que los republicanos laicos están en vías de imponerse a los monárquicos creyentes. Y en efecto, si bien a partir de 1830 se impuso al entendimiento de los pudientes que la lucha contra el proletariado no podía ser emprendida con las suficientes probabilidades de éxito más que *al amparo del nombre y del emblema de la República*, dada que, únicamente ese nombre y ese emblema podían engañar la suficientemente a la pequeña burguesía y el campesinado para que tanto la una como el otro se pasasen al campo de la burguesía, los propios republicanos no eran aún dominantes absolutos. Y tan poco dominantes son, que en 1830, Luis Felipe accede al trono, y, en lo que se refiere a la enseñanza, las leyes instituyendo la escuela para todos permanecerán aún por espacio de cincuenta años bajo un modelo de leyes que favorecen a la Iglesia. Se puede decir, sin temor a equivocarse, que la primera mitad del siglo XIX viene marcada en Francia por la fuerza de la República y la debilidad de los republicanos...

Habrá que esperar hasta la segunda mitad del siglo para que República y republicanos, para que esas dos piezas fundamentales, vuelvan a formar un todo indivisible.

Esa dominación habrá exigido esencialmente dos condiciones:

1. Desde el punto de vista político: que los republicanos demuestren su capacidad —y lo harán principalmente en dos ocasiones—¹⁰ para reprimir los levantamientos populares, su firme propósito de ser enemigos del pueblo.
2. Desde el punto de vista económico: que la burguesía industrial se imponga a la fracción latifundista. Es el movimiento que, a partir de 1850, se inicia con la rápida industrialización del Norte y del Este de Francia.

Entonces, es cuando todo está dispuesto para proceder en consecuencia.

El 28 de marzo de 1880 se promulgan los decretos en contra de los jesuitas, promulgación a la que seguirá la de los decretos de laicización de la enseñanza.

¹⁰ Esa demostración, la harán, como primera providencia, en 1848, cuando sofocan cruelmente «la más formidable insurrección [del proletariado parisiense] en el curso de la cual se libró la primera gran batalla entre las dos clases en que se divide la sociedad moderna» (Marx, *Les luttes de classes en France, 1848-1850*, pág. 65)

I. LA EDUCACIÓN, SU NATURALEZA Y SU PAPEL

1. Las Definiciones De La Educación. Examen Crítico

La palabra educación ha sido a veces utilizada en un sentido muy amplio para designar el conjunto de las influencias que la naturaleza, o los demás hombres, pueden ejercer bien sea sobre nuestra inteligencia, bien sea sobre nuestra voluntad. Abarca, dice Stuart Mill, «todo lo que hacemos por voluntad propia y todo cuanto hacen los demás en favor nuestro con el fin de aproximarnos a la perfección de nuestra naturaleza. En su acepción más amplia, abarca incluso los efectos indirectos producidos sobre el carácter y sobre las facultades del hombre por cosas cuya meta es completamente diferente: por las leyes, por las formas de gobierno, las artes industriales, e, incluso, también por hechos físicos, independientes de la voluntad del hombre, tales como el clima, el suelo y la posición local». Sin embargo, dicha definición engloba hechos completamente contrapuestos y que no se pueden reunir bajo un mismo vocablo so pena de exponerse a confusiones. La acción de las cosas sobre los hombres es muy diferente, por sus procedimientos y resultados, de la que procede de los hombres mismos; y la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes. Es esta última la única que nos interesa aquí y, por consiguiente, es a ella que conviene reservar la palabra educación.

Pero, ¿en qué consiste esa acción *sui generis*? Numerosas y muy diferentes son las respuestas que han sido dadas a esta pregunta; pueden reducirse a dos tipos principales.

Según Kant, «el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí, ¿no es éste acaso un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro?

Sin embargo, si bien en cierta medida ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no por esto es integralmente realizable; pues, se encuentra en contradicción con otra regla de la conducta humana que no es menos imperiosa: es la que nos ordena dedicarnos a una tarea determinada y restringida. No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar. Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que desapagándose del movimiento, más que replegándose sobre sí mismo, más que apartando de toda acción exterior al individuo que se entrega en cuerpo y alma a éste. De ahí, una primera diferenciación que no se produce sin experimentar una cierta ruptura de equilibrio. Y la acción, por su parte, al igual que el pensamiento, es susceptible de adoptar un sinnúmero de formas diferentes y particulares. Por supuesto, dicha especialización no excluye una cierta base común, y, consecuentemente, una cierta fluctuación en las funciones tanto orgánicas como psíquicas, a falta de la cual la salud del individuo se vería en peligro, al propio tiempo que la cohesión social. Ahora bien, así y todo, una armonía perfecta no puede ser presentada como el objetivo final de la conducta y de la educación.

Aún menos satisfactoria es la definición utilitaria según la cual la educación tendría por objeto «hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes» (James Mill); en efecto, la dicha es un estado esencialmente subjetivo que cada uno aprecia a su manera. Semejante fórmula deja, pues, incierta la meta de la educación, y, por ende, la educación en sí, puesto que la abandona al libre arbitrio. Bien es verdad que Spencer ha tratado de dar una definición objetiva de la dicha. Para él las condiciones de la dicha son las de la vida. La dicha completa, es la vida completa. Ahora bien, ¿qué se debe entender por vida? Si se trata únicamente de la vida física, se puede perfectamente decir aquello sin lo cual sería imposible; en efecto, implica un cierto equilibrio entre el organismo y su entorno, y, puesto que los dos términos en relación son datos definibles, otro tanto tiene que suceder con su conexión. Pero, no se puede expresar de esta forma más que las necesidades vitales más inmediatas. Ahora bien, para el hombre, y sobre todo para el hombre moderno, esa clase de vida no es vida. Pedimos de la vida algo más que el funcionamiento más o menos normal de nuestros órganos. Una mente cultivada prefiere no vivir antes que renunciar a los placeres que proporciona la inteligencia. Incluso al punto de vista puramente material, todo cuanto rebasa lo estrictamente necesario escapa a toda determinación. El *standard of life*, el patrón de vida, como dicen los ingleses, el mínimo por debajo del cual no nos parece permisible situarnos, varía de forma infinita según las condiciones

de vida, los ámbitos sociales y los tiempos. Lo que ayer encontrábamos suficiente, se nos antoja hoy por debajo de la dignidad del hombre, tal como la sentimos actualmente, y todo deja suponer que nuestras exigencias a este respecto irán *in crescendo*.

En este punto, topamos con el reproche general que recae sobre todas esas definiciones. Parte de este postulado que asegura la existencia de una educación ideal, perfecta, válida para todos los hombres indistintamente; y es esa educación universal y única que el teórico se afana en definir. No obstante, y ante todo, si se considera la historia, no se encuentra nada en ella que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la medida y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba ante todo que los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras. En el Medioevo, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del Renacimiento, adopta un carácter más laico y más literario; hoy en día, la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño. ¿Acaso se dirá que esto no es lo ideal? ¿Que si la educación ha variado, es porque los hombres se han equivocado acerca de lo que debía ser ésta? Pero, si la educación romana hubiese llevado el sello de un individualismo comparable al nuestro, Roma no hubiese podido mantenerse; la civilización latina no hubiese podido gestarse ni, más adelante, tampoco nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubiesen podido sobrevivir si hubiesen concedido al libre examen el lugar que le otorgamos hoy en día. Así pues, existen a este respecto exigencias ineludibles de las que nos es imposible hacer abstracción. ¿De qué puede servirnos el imaginar una educación que resultada funesta para la sociedad que la pusiese en práctica?

Ese postulado tan discutible es consecuencia de un error más general. Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo. No se halla en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han ido organizando paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan, que, por consiguiente, no pueden ser cambiadas a capricho como tampoco lo puede ser la estructura misma de la sociedad. Pero, parece que sea un puro sistema de conceptos realizados; considerándolo bajo ese prisma, parece depender únicamente de la lógica. Se supone que los hombres de cada época lo organizan con pleno conocimiento de causa para alcanzar un fin determinado; que, si dicha organización no es la misma por doquier, es porque se han equivocado sobre la naturaleza, bien sea de la meta por alcanzar, bien sea acerca de los medios que permiten alcanzarla. Partiendo de este punto de vista, las educaciones impartidas en el pasado se nos antojan como otros tantos errores totales o parciales. No deberemos, pues, tenerlas en cuenta; no tenemos por qué solidarizarnos con los errores de observación o de lógica que han podido cometer nuestros antecesores; pero sí podemos y debemos plantearnos el problema, haciendo caso omiso de las soluciones que nos han sido dadas, es decir que, haciendo abstracción de todo lo que ha sido, lo que nos interesa ahora es preguntarnos lo que debe ser. Las enseñanzas de la historia pueden, todo lo más, servirnos para no volver a caer en los mismos yerros.

Sin embargo, y de hecho, cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que se impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible. Resulta baladí el creer que podemos educar a nuestros hijos como lo deseáramos. Existen unas costumbres a las que nos vemos obligados a someternos. Si tratamos de soslayarlas en demasía, acaban vengándose sobre nuestros hijos. Éstos, al llegar a la edad adulta, no se encuentran en condiciones de vivir en medio de sus contemporáneos, por no comulgar con sus ideas. Que hayan sido educados según normas o demasiado arcaicas o demasiado vanguardistas, poco importa para el caso; tanto en el uno como en el otro, no pertenecen a su tiempo y, por consiguiente, no se encuentran en condiciones de vida normal. Por lo tanto, existe en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional del que no podemos apartarnos sin topar con fuertes resistencias que contienen las veleidades de disidencias.

Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de ésta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a

edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Así es cómo los organismos superiores albergan en su interior el eco de toda la evolución biológica de la que son el punto culminante. Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se percata uno que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etcétera. Si se les separa de todas esas causas históricas, se toman incomprensibles. ¿En qué forma, pues, puede el individuo pretender reconstruir por el solo esfuerzo de su reflexión propia, lo que no es obra del pensamiento individual? No se halla ante un terreno virgen sobre el que puede edificar lo que desea, sino ante realidades existentes que no puede ni crear, ni destruir, ni transformar a capricho. No puede actuar sobre ellas más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de las que dependen; no puede lograr saberlo más que si se doblega ante sus imperativos, más que si empieza por observarlas, a semejanza del físico que examina la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos.

Por demás, ¿cómo proceder de otra forma? Cuando se quiere determinar únicamente a través de la dialéctica lo que debe ser la educación, se tiene que empezar por sentar las metas que se quiere alcance. Ahora bien, ¿qué es lo que nos permite aseverar que la educación tiene tales fines y no tales otros? *A priori*, desconocemos cuál es la función de la respiración o de la circulación en el ser vivo. ¿A santo de qué tendríamos que estar mejor informados en lo referente a la función educativa? Se contestará que, por descontado, tiene por objeto el de educar a los niños. Pero, esto es plantear el problema en términos a penas diferentes; no es resolverlo. Se tendría que decir en qué consiste dicha educación, hacia qué tiende, a qué exigencias humanas responde. Sin embargo, no se puede dar respuesta a esas preguntas más que empezando por observar en qué ha consistido, a qué exigencias ha respondido en el pasado. Así pues, aun cuando no fuese más que para constituir la noción preliminar de la educación, para determinar que es lo que así se denomina, la observación histórica se nos antoja como imprescindible.

2. DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN

Para definir la educación, tenemos, por tanto, que contemplar los sistemas educativos que existen o que han existido, relacionarlos los unos con los otros, poner de relieve los caracteres que tienen en común. El conjunto de esos caracteres constituirá la definición tras la cual andamos.

Andando el camino, hemos logrado determinar ya dos elementos. Para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Nos queda por definir la naturaleza de dicha acción.

No existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que el sistema educacional no presente un doble aspecto: es, a la vez, único y múltiple.

Es múltiple. En efecto, y en cierto sentido, se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad. ¿Acaso está ésta compuesta de castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no es la misma que la de los plebeyos; la del Brahmán no era la misma que la del Sudra. De igual forma, en la Edad Media, ¿qué abismo entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería y la del villano que iba a la escuela de su parroquia a aprender algunos escasos rudimentos de cómputo, de canto y de gramática! Incluso hoy en día, ¿acaso no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o las zonas de residencia? La que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero. ¿Acaso se argüirá que esta organización no es moralmente justificable y que no se puede ver en ella más que una perduración condenada a desaparecer? No resulta difícil defender dicha tesis. Es evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender del azar que les ha hecho nacer aquí o allá, de tales padres y no de tales otros. Pero, aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiese obtenido la satisfacción a la que aspira, no por esto la educación se tornaría más uniforme. Aun cuando la carrera escogida para cada niño no sería ya, en gran parte, predeterminada por una obcecada herencia social, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar en pos suya una gran diversidad pedagógica. En efecto, cada profesión constituye un ámbito *sui generis* que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas; y dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica. Este es el motivo por el cual vemos que en todos los países civilizados, la educación tiende a diversificarse cada vez más y a especializarse; y esta especialización empieza cada día más pronto. La heterogeneidad que se produce de esta suerte no se basa, como aquella de la que hablábamos anteriormente, sobre desigualdades injustas a todas luces; a pesar de ello, no es por esto menor. Para hallar una educación del todo homogénea e igualitaria, deberíamos remontarnos a las sociedades prehistóricas en las cuales no existía diferenciación alguna; y así y todo, ese tipo de sociedades no representaba más que un momento lógico dentro del Conjunto de la historia de la humanidad.

Sin embargo, sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, no representan *per se* la educación entera. Incluso, se puede decir que no se bastan a sí mismas; sea donde sea que se las observe, no divergen entre sí más que a partir de un cierto punto más allá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común. No existe pueblo alguno donde no haya un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, independientemente de la categoría social a la que pertenezcan éstos. Incluso, ahí donde la sociedad está fragmentada en castas cerradas las unas a las otras, siempre existe una religión común para todos y, consecuentemente, los principios de la cultura religiosa, que se torna entonces fundamental, son los mismos en los diversos estamentos de la población. Si bien cada casta, cada familia tienen sus dioses particulares, existen divinidades generales o comunes que son reconocidas por todo el mundo y que todos los niños aprenden a adorar. Y dado que esas divinidades encarnan y personifican determinados sentimientos, determinadas formas de concebir el mundo y la vida, no se puede estar iniciado a su culto sin contraer, de paso, toda clase de costumbres mentales que rebasen el ámbito de la vida puramente religiosa. De igual forma, en el Medioevo, los siervos, los villanos, los burgueses y los nobles recibían asimismo una misma educación cristiana. Si ocurre tal cosa con sociedades donde la diversidad intelectual y moral alcanza ese grado de contraste, ¿qué no ocurrirá con los pueblos más evolucionados donde las clases, aun cuando conservando sus distancias, quedan sin embargo separadas por un

abismo menos profundo! Ahí donde esos elementos comunes en toda educación no quedan expresados bajo forma de símbolos religiosos no por ello dejan de existir. En el transcurso de nuestra historia, se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diversas facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc., que constituyen la base misma de nuestro espíritu nacional; toda educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que lleva a las carreras liberales como la que prepara a cargos industriales, tiene por objeto el de grabarlas en las conciencias.

De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Esta tiene, por tanto, por misión la de suscitar en el niño:

1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros.
2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquellos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose. Si la sociedad llega a ese nivel de desarrollo en que las antiguas escisiones en castas o clases no pueden ya ser mantenidas, prescribirá una educación más uniforme en su base. Si, al propio tiempo, el trabajo queda más dividido, la sociedad provocará en los niños, proyectada sobre un primer plano de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales. Si vive en estado de conflicto con las sociedades circundantes, se esforzará en formar las mentes según un modelo de inspiración netamente patriótica; si la competencia internacional adopta una forma más pacífica, el tipo que trata de realizar resulta más generalizado y más humano. La educación no es, pues, para ella más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Veremos más adelante cómo el propio individuo tiene todo interés en someterse a dichas exigencias.

Llegamos, por lo tanto, a la fórmula siguiente: *La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquéllas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.*

CONSECUENCIA DE LA DEFINICIÓN ANTERIOR: CARÁCTER SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

De la definición que precede resulta que la educación consiste en una socialización metódica de la joven generación. Se puede decir que en cada uno de nosotros existen dos seres que, aun cuando inseparables a no ser por abstracción, no dejan 'de ser distintos. El uno, está constituido por todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a los acontecimientos de nuestra vida privada: es lo que se podría muy bien denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos y de costumbres que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo o los grupos diferentes en los que estamos integrados; tales son las creencias religiosas, las opiniones y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. El formar ese ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación.

Por otra parte, es a través de esto que se manifiesta más claramente la importancia de su papel y la fecundidad de su acción. En efecto, no tan sólo ese ser social no viene dado del todo en la constitución primitiva del hombre, sino que no ha sido el resultado de un desarrollo espontáneo. Espontáneamente, el hombre no era propenso a someterse a una disciplina política, a respetar una regla moral, a entregarse y a sacrificarse. No había nada en nuestra naturaleza congénita que nos predispusiese obligatoriamente a convertirnos en servidores de divinidades, emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles culto, a conocer vicisitudes en honor de ellas. Es la sociedad en sí que, a medida que se ha ido formando y consolidando, ha extraído de su propio ser esas ingentes fuerzas morales ante las cuales el hombre ha experimentado su inferioridad. Ahora bien, si se hace abstracción de las vagas e inciertas tendencias que pueden ser atribuidas a la herencia, el niño, al integrarse a la vida, no aporta a ésta más que naturaleza de individuo. Por consiguiente, a cada generación, la sociedad se encuentra en presencia de un terreno casi virgen sobre el que se ve obligada a edificar partiendo de la nada. Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga ella otro, capaz de llevar una vida moral y social. Ésta es en esencia la labor de la educación, y nos percatamos de inmediato de toda su grandeza. No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido marcado por su naturaleza, a hacer patentes fuerzas recónditas deseosas de salir a la luz. La educación ha creado en el hombre un ser nuevo.

Esa virtud creadora es, por demás, un privilegio especial de la educación humana. Completamente diferente es la que reciben los animales, si es que se puede denominar bajo ese nombre el aprendizaje progresivo al que son sometidos por parte de sus progenitores. Puede, por descontado, acelerar el desarrollo de determinados instintos latentes en el animal, pero no lo inicia a una nueva vida. Facilita el juego de las funciones naturales, pero no crea nada. Instruida por su madre, la cría sabe volar antes o aprender antes a hacer su nido; pero, en realidad, no aprende nada que no hubiese podido descubrir a través de su experiencia personal. Es que los animales o bien viven al margen de todo estado social, o bien forman sociedades de estructuras bastante simples, que funcionan gracias a unos mecanismos instintivos que cada individuo lleva en su interior, ya existentes a partir del momento mismo de su nacimiento. En este caso, la educación no puede añadir nada esencial a la naturaleza, puesto que ésta se basta a sí sola, tanto en lo que a la vida del grupo se refiere como a la del individuo propiamente dicho. En el hombre, al contrario, las aptitudes de todo tipo que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, por así decirlo, en nuestros tejidos y materializarse bajo forma de predisposiciones orgánicas. De ahí se desprende que esas aptitudes no pueden transmitirse de una generación a otra por vías genéticas. Es a través de la educación como se lleva a cabo la transmisión.

Sin embargo, argüirán algunos, si cabe creer que, en efecto, únicamente las cualidades propiamente morales, porque imponen al individuo privaciones, porque entorpecen sus reacciones naturales, no pueden suscitarse en nosotros más que bajo una acción proveniente del exterior, ¿acaso no habrá otras que toda persona estará interesada en adquirir y por las cuales suspirarán instintivamente? Ésas son las cualidades diversas de la inteligencia que le permiten adecuar mejor su comportamiento a la naturaleza de las cosas. También son éstas las cualidades físicas y todo lo que contribuye al vigor y al perfecto funcionamiento del organismo. Para aquéllas, cuanto menos, parece que la educación, al desarrollarlas, no haga más que ir al encuentro del desarrollo mismo de la naturaleza, que llevar al individuo a un estado de perfección relativa hacia el que tiende de por sí, aun cuando pueda alcanzarlo más rápidamente gracias a la ayuda de la sociedad.

Pero, lo que demuestra bien a las claras que, a pesar de las apariencias, aquí como en otros campos, la educación responde ante todo a necesidades sociales, es que hay sociedades en las que esas cualidades no han sido cultivadas en absoluto, y que, en cualquier caso, han sido consideradas muy diferentemente según las sociedades. Mucho falta para que las ventajas de una sólida cultura intelectual hayan sido reconocidas por todos los pueblos. La ciencia, el espíritu crítico, que hoy situamos en un pedestal, han sido durante mucho tiempo puestos en tela de juicio. ¿Acaso no conocemos una célebre doctrina que proclama bienaventurados a los pobres de espíritu? Se tiene uno que guardar muy mucho de creer que esa indiferencia para con el saber haya sido impuesta artificialmente a los hombres en clara transgresión de su naturaleza. No tienen de por sí el ansia instintiva de ciencia que, a menudo, y muy arbitrariamente se les ha atribuido. No aspiran a la ciencia más que en la medida en que la experiencia les ha enseñado que no pueden prescindir de ella. Ahora bien, en lo que se refiere a la ordenación de su vida particular, no tenían la menor necesidad de ella. Como ya lo decía Rousseau, para satisfacer las necesidades vitales, la sensación, la experiencia y el instinto podían bastar de igual forma que bastan al animal. Si el hombre no hubiese conocido otras necesidades que aquéllas, muy simples, que sientan sus raíces en su constitución individual, no se habría puesto jamás en busca de la ciencia, tanto más que ésta no ha podido ser adquirida más que a través de laboriosos y dolorosos esfuerzos. No conoció el afán del saber más que cuando la sociedad lo despertó en él, y la sociedad no lo despertó más que cuando ella misma sintió la necesidad de éste. Ese momento se presentó cuando la vida social, bajo todas sus formas, se tomó demasiado compleja para poder funcionar sin apelar al pensamiento razonado, es decir, al pensamiento ilustrado por la ciencia. Entonces, la cultura científica se tomó imprescindible, y éste es el motivo por el cual la sociedad la exige en sus miembros y se la impone como una obligación. Sin embargo, en su origen, cuando la organización social era muy simple, muy poco variada, siempre igual a sí misma, la tradición ciega bastaba, de igual forma que el instinto le basta al animal, partiendo de esa base, el pensamiento y el libre albedrío resultaban inútiles e, incluso, peligrosos, puesto que eran una amenaza latente para la tradición esta es la razón por la cual fueron proscritos.

Sucede exactamente igual con las cualidades físicas. Si el Estado de ámbito social inclina la conciencia pública hacia el ascetismo, la educación física quedará relegada a un segundo término. Esto es lo que, más o menos, se produjo en las escuelas del Medioevo; y ese ascetismo era necesario, pues la única manera de adaptarse a la aspereza de esos tiempos difíciles era la de apreciarlo. De igual forma, y según las corrientes de la opinión, esa misma educación será interpretada en los sentidos más diversos. En Esparta, tenía sobre todo como objeto el de fortalecer los músculos para sobrellevar la fatiga. En Atenas, era una forma de crear cuerpos hermosos para la vista; en los tiempos de la caballería, se pedía de ella que formase guerreros ágiles y resistentes; hoy en día, su meta es puramente higiénica, y se preocupa ante todo de contrarrestar los peligrosos efectos de una cultura intelectual demasiado intensa. Así pues, incluso las cualidades que parecen, a primera vista, tan espontáneamente deseables, el individuo no las busca más que cuando la sociedad le incita a ello, y la busca en la forma en que ésta se las prescribe.

Llegamos de esta forma a poder contestar una pregunta que quedaba suscitada por todo cuando precede. En tanto que mostrábamos a la sociedad moldeando, según sus necesidades, a los individuos, podía parecer que éstos se veían sometidos por ese hecho a una tiranía insostenible. No obstante, en realidad, ellos mismos están interesados en esa sumisión; pues, el ser nuevo que la acción colectiva, a través de la educación, crea de esta suerte en cada uno de nosotros, constituye lo que de mejor se puede encontrar en cada individuo, lo que de puramente humano hay en nuestro interior. En efecto, el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad.

Resulta difícil el demostrar en un artículo y con el rigor suficiente, una teoría tan general y tan importante, que viene a resumir todos los trabajos llevados a cabo en el campo de la sociología contemporánea. Sin embargo, como primera providencia, cabe apuntar que se la pone cada vez menos en tela de juicio. Por añadidura, nos es posible recordar de manera somera los hechos más esencia-les que la justifican.

En primer lugar, si existe hoy en día un hecho históricamente establecido, es que la moral está estrechamente vinculada a la naturaleza de las sociedades, dado que, tal como lo hemos demostrado ya anteriormente, la moral varía cuando las sociedades varían. Esto significa, por la tanto, que es consecuencia de la vida en común. En efecto, es la sociedad la que nos hace salir de nuestro aislamiento individual, la que nos obliga a tener en cuenta otros intereses que no son los nuestros propiamente dichos, es ella la que nos ha enseñado a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a canalizarlos, a limitarlos, a privarnos, a sacrificarnos, a

subordinar nuestros fines personales en pro de fines más elevados. Todo el sistema de representación que alimenta en nosotros la idea y el sentimiento de la existencia de la regla, de la disciplina, tanto interna como externa, es la sociedad quien la ha inculcado en nuestras conciencias. Así es como hemos adquirido esa fuerza que nos permite resistir a nuestros instintos, ese dominio sobre nuestras inclinaciones, que es uno de los rasgos característicos de la figura humana y que está tanto más desarrollado cuanto más plenamente cumplimos con nuestra condición de hombre.

No estamos en menor deuda con la sociedad desde el punto de vista intelectual. Es la ciencia la que elabora las nociones cardinales que dominan nuestro pensamiento: nociones de causa, de leyes, de espacio, de número, nociones de los cuerpos, de la vida, de la conciencia, de la sociedad, etc. Todas esas ideas fundamentales están en perpetua evolución: es que vienen a ser el resumen, la resultante de todo el trabajo científico, aun cuando estén muy lejos de ser el punto de partida tal como lo creía Pestalozzi.

No nos representamos al hombre, la naturaleza, las causas, el mismo espacio, tal como se los representaban en la Edad Media; esto es debido a que nuestros conocimientos y nuestros métodos científicos ya no son los mismos. Ahora bien, la ciencia es una obra colectiva, puesto que supone una dilatada cooperación de todos los sabios no tan sólo de una misma época, sino de todas las épocas que se han ido sucediendo a través de la historia. [Antes de que las ciencias quedasen constituidas, la religión cumplía la misma misión; pues toda mitología consiste en una representación, ya muy elaborada, del hombre y del universo. Por demás, la ciencia ha sido la heredera de la religión. Y, precisamente, una religión es una institución social]. Al aprender una lengua, aprendemos todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones y que viene a resumir siglos enteros de experiencia. Aún hay más: de no ser por la lengua, no dispondríamos, prácticamente, de ideas generales; pues es la palabra la que, al fijarlas, presta a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser manipulados con toda comodidad por la mente. Es por tanto el lenguaje el que nos ha permitido elevarnos por encima de la pura sensación; y no resulta necesario demostrar que el lenguaje es, ante todo, un ente social.

A través de esos ejemplos se puede ver a qué quedaría reducido el hombre si se le retirase todo cuanto debe a la sociedad: retrocedería a la condición animal. Si ha podido rebasar el estadio en el que quedaron detenidos los animales, es ante todo porque no está limitado al único fruto de sus esfuerzos personales, sino que coopera sistemáticamente con sus semejantes, circunstancia que eleva el rendimiento de la actividad de cada uno de ellos. Luego, y sobre todo, es que los frutos del trabajo de una generación son provechosos para la que toma el relevo. De lo que un animal ha podido aprender en el transcurso de su existencia individual, casi nada puede sobrevivirle. En cambio, los resultados de la experiencia humana se conservan casi integralmente y hasta en el menor detalle, gracias a los libros, a los monumentos con esculturas y dibujos, a las herramientas, a los instrumentos de todo tipo que se transmiten generación tras generación, a la tradición oral, etc. El suelo de la naturaleza se ve recubierto de esta guisa por una capa de fértil aluvión, que va cobrando día a día mayor espesor. En vez de disiparse a cada vez que una generación desaparece y queda sustituida por otra, la sapiencia humana se va acumulando sin cesar, y es esa acumulación indefinida la que eleva al hombre por encima de la bestia y por encima de sí mismo. Ahora bien, al igual que la cooperación de la que hablábamos anteriormente, dicha acumulación no es factible más que en el seno de la sociedad y realizada por ésta. En efecto, para que el legado de cada generación pueda ser conservado y sumado a los otros, es menester que exista una personalidad moral que perdure a través de las generaciones que se suceden, que las una las unas a las otras: y esta personalidad moral es la sociedad. Así pues, el antagonismo que demasiado a menudo se ha admitido como existente entre la sociedad y el individuo, los hechos no lo corroboran. Muy lejos de decir que esos dos términos se enfrentan entre sí y no pueden desarrollarse más que en sentido inverso el uno del otro, más bien se debería decir que se implican entre sí. El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo. La acción que ejerce sobre él, especialmente a través de la educación, no tiene en absoluto por objeto y por efecto el de constreñirlo, disminuirlo y desnaturalizarlo, sino, muy al contrario, el de ensalzarlo y de convertirlo en un ser verdaderamente humano. Desde luego, no puede engrandecerse de esta guisa más que realizando un esfuerzo. Pero es que precisamente la posibilidad de llevar a cabo voluntariamente un esfuerzo es una de las características más esenciales del hombre.

4. EL PAPEL DEL ESTADO EN MATERIA EDUCACIONAL

Esa definición de la educación permite resolver fácilmente la cuestión, tan controvertida, de las obligaciones y de los derechos del Estado en materia educacional.

En el otro platillo de la balanza se pueden poner los derechos de la familia. El niño, dicese, pertenece ante todo a sus padres: es, pues, a ellos a quienes corresponde dirigir, según criterio propio, su desarrollo intelectual y moral. Se concibe entonces la educación como un ente esencialmente privado y doméstico. Cuando se sitúa uno en esa tesitura, se tiene tendencia, por supuesto, a reducir al mínimo la intervención del Estado en dicha materia. Debería, dicese, limitarse a servir de auxiliar y de sustituto de las familias. Cuando éstas están imposibilitadas de cumplir con sus obligaciones, es natural que el Estado se encargue de tal misión. Es incluso natural que tienda a facilitar la labor, poniendo a disposición de las familias escuelas donde puedan, si así lo desean, enviar a sus hijos. Ahora bien, su acción no debe rebasar esos límites, y debe darse toda acción positiva destinada a imprimir una orientación determinada en las mentes de la juventud.

Lo que está muy lejos de querer significar que su papel deba permanecer tan negativo. Si, tal como hemos intentado ya establecerlo, la educación tiene, ante todo, una función colectiva, si tiene por meta la de adaptar al niño al ámbito social en el cual está destinado a vivir, es imposible que la sociedad se desinterese de semejante coyuntura. ¿Cómo podría estar ausente de ella, teniendo en cuenta que constituye el punto de referencia según el cual la educación debe dirigir su acción? Compete, pues, a ella el recordar de continuo al educador cuáles son las ideas, los sentimientos que se deben inculcar al niño para que pueda éste vivir armónicamente en el medio en el que le toca desenvolverse. De no estar la sociedad siempre presente y ojo avizor para obligar la acción pedagógica a desarrollarse en un sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares y, la gran alma de la patria se dividiría y se reduciría a una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias en conflicto las unas con las otras. Nada más en contraposición con la meta fundamental de toda educación. Es menester escoger: si se precia en algo la existencia de la sociedad —y acabamos de ver lo que representa ésta para nosotros— es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares.

A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia. Lo que no viene a decir por ello que el Estado deba necesariamente monopolizar la enseñanza. El tema resulta demasiado complejo para que se le pueda estudiar así, de pasada: pensamos volver sobre el particular más adelante. Se puede pensar que los progresos escolares son más cómodos y rápidos ahí donde se deja a las iniciativas individuales un cierto margen de acción, pues, bien es cierto que el individuo es más fácilmente novador que el Estado. Ahora bien, el hecho de que el Estado deba, en pro del interés público, permitir que abran su puertas otras escuelas que aquéllas cuya responsabilidad asume más directamente, no significa que deba por ello desentenderse de lo que sucede en éstas. Muy al contrario, la educación que en ellas se imparte debe seguir sometida a su control. No es siquiera admisible que la función de educador pueda ser desempeñada por alguien que no ofrezca las garantías especiales de las que el Estado puede ser único juez. Por descontado, los límites de los cuales no debe salirse su intervención pueden resultar bastante incómodos de definir de una vez para siempre, pero, el principio de la intervención no puede, en manera alguna, ser puesto en tela de juicio. Ni por asomo cabe admitir la existencia de una escuela que reivindique el derecho de impartir con toda libertad de acción, una educación antisocial.

Ahora bien, muy a pesar nuestro debemos, sin embargo, reconocer que los diferentes y encontrados criterios en pugna actualmente en nuestro país, convierten ese deber del Estado en algo sumamente delicado a la par que de la mayor trascendencia. En efecto, no incumbe al Estado el crear esa comunidad de ideas y de sentimientos a falta de los cuales no puede haber sociedad; dicha comunidad debe constituirse por sí misma, y al Estado no le corresponde más que consagrarla, sostenerla y hacerla más patente a los ojos de los ciudadanos. Empero, es desgraciadamente incontestable que, en nuestro país, esa unidad moral deja, bajo más de un aspecto, bastante que desear. Nos hallamos divididos entre conceptos divergentes e, incluso a veces, contradictorios. Hay en esas divergencias un hecho que resulta imposible negar y que se debe tener en cuenta. No podría siquiera ocurrírsele a nadie reconocer a la mayoría el derecho de imponer sus ideas a los niños de la

minoría. La escuela no puede ser instrumento de un partido, y el maestro falta a todos sus deberes cuando usa de la autoridad que le es otorgada para arrastrar a sus alumnos a comulgar con sus prejuicios personales, por muy justificados que le puedan parecer éstos. No obstante, a despecho de todas las disidencias, existe ya desde ahora en los cimientos de nuestra civilización un cierto número de principios que, implícita o explícitamente, tenemos todos en común y que, en cualquier caso, muy pocos se atreven a negar abiertamente: respeto hacia la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos que son firmes cimientos de la moral democrática. El papel del Estado es el de evidenciar esos principios esenciales, el de hacerlos enseñar en sus escuelas, el de estar al tanto de que en lugar alguno los niños los ignoren, el de que en todas partes se hable de ellos con el respeto que les es debido. A este respecto, la acción por ejercer será, quizá, tanto más eficaz que resultará menos agresiva y menos violenta y que sabrá mantenerse mejor dentro de límites prudenciales.

5. *PODER DE LA EDUCACIÓN. LOS MEDIOS DE ACCIÓN*

Tras haber determinado los fines de la educación, no queda por determinar ahora cómo y en qué medida factible alcanzar dichos fines, es decir, cómo y en qué medida la educación puede resultar eficaz. Desde el tema ha sido muy controvertido. Para Fontenelle, la buena educación hace el buen carácter, ni la mala destruye». Para Locke, para Helvetius, al contrario, educación es todopoderosa. Según este último, «todos hombres nacen iguales y con aptitudes iguales; tan si la educación crea las diferencias». La teoría que sustenta Jacotot es bastante afín a la anterior. La solución que da al problema depende de la idea que se tiene acerca de la importancia y de la naturaleza de las predisposiciones innatas, por una parte, y de la fuerza de los medios de acción de que dispone el educador, por otra.

La educación no hace al hombre partiendo de nada, tal como lo creían Locke y Helvetius; sino que se aplica a disposiciones ya existentes. Por otro lado, y de manera general, se puede dar por sentado que dichas tendencias congénitas son muy fuertes, muy difíciles de aniquilar de transformar radicalmente, pues dependen de condiciones orgánicas sobre las cuales el educador tiene influencia. Por consiguiente, en la medida en que dicen tendencias tienen un objeto definido, en que predisponen el espíritu y el carácter a adoptar modos de actuar y pensar estrechamente determinados, todo el futuro individuo se halla fijado por adelantado, y limitado campo de acción le queda a la educación.

Pero, afortunadamente, una de las características hombre es que las predisposiciones innatas son en él generales y muy vagas. En efecto, el tipo de la predisposición concreta, rígida, invariable, que no deja lugar a acción de las causas exteriores, es el instinto. Y cabe preguntarse si existe en el hombre un único instinto propiamente dicho. Se habla a veces del instinto de conservación, pero el término es impropio; pues un instinto es un sistema de movimientos o actitudes determinados, siempre los mismos, que, una vez desencadenados por la sensación, se imbrican de manera automática los unos sobre los otros hasta llegar a su término natural, sin que por ello la reflexión tenga que intervenir en ningún momento; sin embargo, los movimientos que hacemos cuando nuestra existencia peligra no poseen en absoluto esa determinación y esa invariabilidad automática. Varían según las situaciones; las adecuamos a las circunstancias: por ende, es que no se realizan sin una determinada, aunque rápida, elección consciente. Lo que se ha dado en llamar instinto de conservación no es, al fin y al cabo, más que un impulso general de huir de la muerte, sin que los medios a través de los cuales tratamos de evitarla queden predeterminados de una vez para siempre. Ahora bien, no se puede decir otro tanto de lo que se llama a veces, y, por cierto no menos equivocadamente, el instinto maternal, el instinto paternal, e incluso el instinto sexual. Son éstos impulsos en una dirección; pero los medios por los cuales dichos impulsos se actualizan, varían de un individuo a otro, de una circunstancia a otra. Así pues, queda reservado un amplio margen a los tanteos, los acomodos personales y, consecuentemente, a la acción de causas que no pueden hacer sentir su influencia más que tras el nacimiento. Y, precisamente, la educación es una de esas causas.

Se ha alegado, bien es verdad, que el niño heredaba a veces una tendencia muy acentuada hacia un acto determinado como, por ejemplo, el suicidio, el robo, el crimen, el fraude, etc. Sin embargo, esas aseveraciones no están de ningún modo acordes con los hechos. A pesar de todo cuanto se haya podido decir no se nace criminal, y aún mucho menos se está predestinado desde el nacimiento a cometer tal o tal tipo de crimen; la paradoja de los criminalistas italianos no cuenta ya, hoy en día, más que con escasos defensores. Lo que sí se hereda es un cierto desequilibrio mental que torna al individuo más refractario a una conducta ordenada y disciplinada. Sin embargo, semejante temperamento no predispone más a un hombre a ser un criminal que a ser un explorador ávido de aventuras, un profeta, un novador político, un inventor, etc. Y lo mismo reza para todas las aptitudes profesionales. Tal como lo subraya Bain, «el hijo de un eminente filólogo no recibe en herencia ni un solo vocablo; el hijo de un gran viajero puede, en el colegio, quedar a la zaga del hijo de un minero por lo que respecta a la geografía». Lo que el niño recibe de sus padres son aptitudes muy generales: una determinada fuerza de atención, cierta dosis de perseverancia, un juicio sano, imaginación, etc. Ahora bien, cada una de esas aptitudes puede estar al servicio de toda suerte de fines diferentes. Un niño dotado de una cierta viveza de imaginación podrá, según las circunstancias, según las influencias ejercidas sobre él, convertirse en pintor o en poeta, en un ingeniero de gran inventiva o en un audaz financiero. Es, pues, considerable el margen entre las cualidades naturales y la forma específica que deben adoptar para ser utilizadas en la vida. Todo lo cual viene a demostrar que el porvenir no está estrechamente predeterminado por nuestra constitución congénita. La razón de ello es de fácil comprensión.

Las únicas formas de actividad que pueden transmitirse por vía hereditaria son aquellas que se repitan siempre de una manera lo bastante idéntica como para poder fijarse bajo una forma rígida en los tejidos del organismo. Dado que la vida humana depende de condiciones múltiples, complejas y, por lo tanto, variables, es necesario, pues, que ella misma cambie y evolucione de continuo. Consecuentemente es imposible que se cristalice bajo una forma definida y definitiva. Tan sólo disposiciones muy generales, muy imprecisas, expresando caracteres comunes a todas las experiencias particulares pueden perdurar y transmitirse de una generación a otra.

Decir que los caracteres innatos son, en su mayor parte, muy generales, es decir que son muy maleables, muy flexibles, ya que pueden recibir unas determinaciones muy dispares. Entre las virtualidades imprecisas que constituyen al hombre en el momento en que acaba de nacer y el personaje muy definido en el que se debe convertir para desempeñar un papel de provecho en la sociedad, media una considerable distancia. Es esa distancia la que la educación debe hacer recorrer al niño. Como se puede comprobar, ante ella se abre un campo de acción muy amplio.

Ahora bien, para ejercer dicha acción, ¿acaso posee medios lo suficientemente enérgicos?

Para dar una idea de lo que constituye la acción educacional y mostrar su fuerza, un psicólogo contemporáneo, Guyau, la ha comparado con la sugestión hipnótica; y no va desencaminado en su comparación.

En efecto, la sugestión hipnótica supone las dos condiciones siguientes:

1. El estado en el cual se encuentra el sujeto hipnotizado se caracteriza por su pasividad excepcional. La mente queda prácticamente en blanco; se ha producido una suerte de vacío en la conciencia; la voluntad está como paralizada. Por consiguiente, la idea sugerida, al no tener que enfrentarse con ninguna idea opuesta, puede instalarse con un mínimo de resistencia.
2. Sin embargo, como el vacío no es nunca total, es menester, además, que la idea se beneficie a través de la sugestión propiamente dicha de una fuerza de acción especial. Para ello, hace falta que el magnetizador hable con tono de mando, con autoridad. Debe decir: *Quiero*; dar a entender que la negativa a obedecer no es ni siquiera concebible, que el acto debe ser cumplido, que la cosa debe ser considerada tal como él la muestra, que no puede suceder de otra manera. Si da muestras de poco ascendiente, se ve cómo el sujeto duda, se resiste, se niega a veces incluso a obedecer. Por poco que dé pie a la discusión, acabóse su poder. Cuanto más en contraposición con el temperamento natural del hipnotizado esté la sugestión, tanto más imperativo deberá ser el tono utilizado.

Y, ambas condiciones se ven, precisamente, realizadas en las relaciones que sostiene el educador con el educando sometido a su acción:

1. El niño se halla naturalmente en un estado de pasividad en todo punto comparable a aquél en que se halla artificialmente sumido el hipnotizado. Su conciencia no encierra todavía más que un reducido número de representaciones capaces de luchar contra las que le son sugeridas; su voluntad es aún rudimentaria y, por tanto, resulta fácilmente sugestionable. Por esa misma razón, es muy accesible a la influencia del ejemplo, muy propenso a la imitación.
2. El ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su alumno, debido a la superioridad de su experiencia y de su saber, prestará naturalmente a su acción la fuerza eficiente que le es necesaria.

Ese símil demuestra cuán lejos está el educador de estar desarmado, pues, es bien sabida toda la fuerza que encierra la sugestión hipnótica. Por tanto, si la acción educacional ejerce, incluso en menor grado, una eficacia análoga, es lícito esperar mucho de ésta, con tal de saberse servir de ella. Muy lejos de sentirnos desalentados ante nuestra impotencia, tenemos más bien motivos para sentirnos asustados ante la amplitud de nuestro poder. Si tanto los educadores como los padres estuviesen impuestos, de manera más constante, de que todo lo que sucede ante el niño deja en él alguna huella, que tanto su manera de ser como su carácter dependen de esos millares de pequeñas acciones imperceptibles que se desarrollan a cada momento y a las

cuales no prestan atención, debido justamente a su aparente insignificancia, ¡con cuánto más esmero hablarían y actuarían! Por descontado, la educación no puede alcanzar altas metas cuando es impartida de forma desordenada, brusca e intermitente. Tal como lo dice Herbart, no es reconviniendo vehementemente al niño de cuando en cuando, que se puede actuar eficazmente sobre él. En cambio, cuando la educación se ejerce pacientemente y de forma continuada, cuando no busca éxitos inmediatos y espectaculares, sino que se lleva adelante paulatinamente en un sentido bien determinado, sin dejarse desviar por incidentes exteriores y las circunstancias adventicias, dispone de todos los medios necesarios para dejar profundas huellas en las almas.

De paso, se ve también cuál es el resorte esencial de la acción educativa. Lo que constituye el influjo del hipnotizador es la autoridad de la que se beneficia a través de las circunstancias. Ya por analogía, se puede decir que la educación debe ser esencialmente ente de autoridad. Esa importante proposición puede, por demás, quedar establecida directamente. En efecto, hemos visto que la educación tiene por objeto el superponer, al ser individual y asocial que somos al nacer, un ser totalmente nuevo. Debe llevarnos a pulir nuestra naturaleza inicial: es con esa condición que el niño se convertirá el día de mañana en un hombre. Ahora bien, no podemos elevarnos por encima de nosotros mismos más que a costa de un esfuerzo más o menos laborioso. Nada hay tan falso y descorazonador como el concepto epicúreo de la educación, el concepto de un Montaigne, por ejemplo, según el cual un hombre puede llegar a formarse sin esfuerzo alguno y sin otro incentivo más que la búsqueda del placer. Si bien la vida no tiene nada de sombrío, si bien resulta criminal ensombrecerla artificialmente ante los ojos del niño, es, sin embargo, una cosa seria y trascendental, y la educación, que prepara a la vida, debe participar de esa trascendencia. Para aprenderle a constreñir su egoísmo natural, a subordinarse a fines más elevados, a someter sus deseos al dominio de su voluntad, a circunscribirlos dentro de límites lícitos, es menester que el niño ejerza sobre sí mismo una fuerte contención: Ahora bien, no nos constreñimos, no nos dominamos más que en aras de una u otra de las dos razones siguientes: bien sea por obligación de orden físico, bien sea por obligación de orden moral. Pero, el niño no puede sentir la obligación que nos impone físicamente esos esfuerzos, pues, no está en estrecho contacto con las duras realidades de la vida que hacen que dicha actitud sea imprescindible. Todavía no está inmerso en la lucha: a pesar de lo que haya dicho Spencer, no podemos dejarle expuesto a las reacciones demasiado duras de la vida. Hace falta que ya esté, en gran medida, formado para cuando tenga que enfrentarse en serio con ella. Así pues, no es con los sinsabores de la vida que se debe contar para determinarle a tensar su voluntad y a adquirir sobre sí mismo el dominio necesario.

Queda el deber. El sentido del deber, he aquí, en efecto, el estímulo por excelencia del esfuerzo, y eso, tanto para el niño como para el adulto. El mismísimo amor propio lo supone, puesto que para ser sensible, tal como conviene, a los castigos y los premios, es necesario tener ya conciencia de su propia dignidad y, por ende, de su deber. Sin embargo, el niño no puede conocer el deber más que a través de sus maestros o de sus padres; no puede saber en qué consiste más que según la manera en que se lo revelan, por lo que dicen y por su forma de actuar. Por lo tanto, hace falta que ellos representen para él el deber encarnado y personificado. Lo que equivale a decir que la autoridad moral es la cualidad principal del educador porque es a través de la autoridad que simboliza que el deber es el deber. Lo que tiene de puramente *sui generis*, es el tono imperativo con el cual habla a las conciencias, el respeto que inspira a las voluntades y que las hace someterse en cuanto se ha pronunciado. Consecuentemente, es imprescindible que una impresión de ese mismo tipo se desprenda de la persona del maestro.

Ni que decir tiene que la autoridad vista bajo ese prisma no tiene nada de violento ni de represivo: consiste, en su totalidad, en un cierto ascendente moral. En el educador supone realizadas dos condiciones principales. En primer lugar, debe demostrar que tiene carácter, pues la autoridad implica confianza y el niño no otorgaría su confianza a alguien que se mostrase dubitativo, que tergiversase o se volviese atrás en sus decisiones. Sin embargo, esa primera condición no es la más esencial. Lo que importa, ante todo, es que esa autoridad de la que debe dar prueba patente, el educador la sienta realmente en su fuero interno. Constituye una fuerza que no puede manifestar más que si la posee de hecho. Ahora bien, ¿de dónde puede procederle ésta? ¿Acaso sería del poder material del que está investido, del derecho que tiene de castigar y de premiar? Pero, el temor al castigo es algo muy diferente del respeto a la autoridad. Ésta, tan sólo tiene valor moral si el castigo es considerado como merecido precisamente por aquél que lo sufre: lo que implica que la autoridad que castiga ya es reconocida como legítima. Que es de lo que se trata. No es del exterior que el maestro debe esperar que proceda su autoridad, es de sí mismo, tan sólo se la proporcionará un íntimo convencimiento. Ha de creer, no en sí, desde luego, ni en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su labor y en lo

trascendental de su cometido. Lo que presta tan fácilmente autoridad a la palabra del sacerdote es, sin género de duda, el alto concepto que tiene de su misión; efectivamente, habla en nombre de un dios del que se cree, del que se siente más cercano que la multitud de los profanos. El educador laico puede y debe experimentar un sentimiento muy parecido a éste. Él también es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad. De igual forma que el sacerdote es el intérprete de su dios, él es el intérprete de las grandes ideas morales de su época y de su país. Si comulga con dichas ideas, si es capaz de apreciar toda su grandeza, la autoridad que deriva de ellas y de la que es consciente, no dejará de comunicarse a su persona y a todo lo que emana de ella. Tratándose de una autoridad que proviene de una fuente tan impersonal, no caben ni orgullo, ni vanidad, ni pedantería. Dimana por entero del respeto que tiene el educador para con sus funciones y, si se nos permite la expresión, de su ministerio. Es ese respeto el que, por vías de la palabra, del gesto, pasa de la conciencia del educador a la conciencia del niño.

A veces, se han enfrentado los preceptos de libertad y de autoridad como si sendos factores de la educación se contradijesen o se limitasen respectivamente. Sin embargo, esa oposición es ficticia. En realidad, esos dos términos, lejos de excluirse se implican. La libertad es fruto de la autoridad bien entendida. Efectivamente, ser libre no consiste en hacer todo lo que a uno se le antoja; ser libre es ser dueño de sí mismo, es saber actuar razonadamente y cumplir con su deber. Y es, precisamente, a dotar al niño de ese dominio sobre sí mismo que la autoridad del educador debe tender. La autoridad del maestro es tan sólo una faceta de la autoridad del deber y de la razón. Por consiguiente, el niño debe estar ejercitado a reconocerla en la palabra del educador y a someterse a su ascendiente: con esa condición sabrá, más tarde, volver a hallarla en su conciencia y a remitirse a ella.

EPILOGO Primera parte: La escuela de la esclavitud

En esta ocasión, los republicanos se imponen, y ya no tienen, como en 1830 y 1848, únicamente a la República como bandera. Hasta el extremo de que esa asamblea parlamentaria monárquica que ha tornado el poder en 1871, es ella quien va a instaurar en 1875 el régimen republicano. El vocablo se pondrá de moda algunos años más tarde, pero ya se ha iniciado la gran «incorporación»¹ Incorporación que ira acelerándose en el transcurso de los años siguientes: compárese a este respecto, la composición de las asambleas parlamentarias de 1875 y de 1893: en la primera, los monárquicos *registrados* son unos 500, aproximadamente; en la segunda, ya no *confiesan serlo* más que unos 60; ¡examinando detenidamente los nombres, se puede uno percatar de que un gran número de ellos son los mismos, que lo único que ha cambiado es la etiqueta baja la cual están inscritos! La lección de Thiers ha sido bien comprendida.

Todo está, por tanto, dispuesto para la *razzia* de los beneficios y el enclaustramiento ideológico generalizado del Pueblo: el laico Jules Ferry puede pasar a ocupar el proscenio.

¿Quién era, pues, ese Jules?

Pues el hombre ha sido reverenciado. Durante mucho tiempo. No existe ciudad alguna del hexágono que no haya dada su nombre a una escuela o a un liceo... Sin ningún lugar a dudas, Jules Ferry es el hombre político del siglo XIX más presente en la memoria popular francesa: es la «gran figura» que ha permitido el acceso a la instrucción de todos y que ha facilitado la promoción social de las clases humildes.

Si, Si...

¿Y si examinásemos la cosa desde más cerca? ¿Quién es, Jules Ferry?

1. Es uno de los cuatro Jules del «Gobierno de Defensa Nacional» en 1870, es decir, tal como la expresa Guillemin, del Gobierno de Defensa «Social», y, naturalmente, es «*versailles*»² acérrimo en el momento de la Comuna de 1871, que contribuyó en gran manera a provocar.
2. Es el hombre de la escuela laica primaria, gratuita, obligatoria.
3. Finalmente, es el hombre de la colonización, a quien el pueblo llamará el «Tonkinés»

Tres apodos: «Ferry-Hambre», «Ferry-Prusiano», y «FerryTonkinés», los dos primeras relacionados con el «Gobierno de Defensa Nacional», el tercero con el Gobierno de la colonización, pero ninguno con la escuela primaria, laica, gratuita y obligatoria. ¿Acaso se debe ver en esos apodos, una señal, o cuando menos un indicio, de una aquiescencia popular? Nos ocuparemos de este tema más adelante. Examinemos los dos primeros puntos: Ferry es una de los cuatro Jules de 1870: Jules Simon, Jules Favre, ambos abogados al igual que Ferry (es la República de los abogados), y, finalmente, el dubitativo y melindroso general Jules Trochu, un general que se encoge de hombros ante lo que califica de «incurable chauvinismo de los parisienses» (se trata, por supuesto, del pueblo de París, y los ejércitos prusianos de Bismark se hallan acampados ante las puertas de la capital). Es él, Trochu, quien revelará el íntimo convencimiento de ese «Gobierno de Defensa Nacional», o pretendidamente tal, cuando dirá: «Todo el problema del Gobierno de Defensa Nacional consistirá en hacer prevalecer, en contraposición con *los patriotas* a los que yo llamaría *Los vocingleros de la guerra*, el criterio de la *urgencia de la capitulación*»³ Un general, un Gobierno de *Defensa Nacional*, que no aspiran más que a una solución: a capitulación! En lo que se refiere al *Jules* que nos ocupa, Ferry, éste se carcajea de la actitud belicosa del pueblo de París: un «estúpido engreimiento nacional» —opina él... Y esto, ¿por qué? Porque, ya lo hemos visto anteriormente, ese Gobierno de Defensa Nacional es, de hecho, un gobierno de defensa social: así es como, en su declaración referente a esos años 1870-1871, el conde de Meffray explicará con la mayor tranquilidad del mundo que el gobierno de los Jules fue «un refugio frente a la múltiple y horrible tiranía de las cloacas de Belleville»....

¹ Henri Guillemin, *Nationalistes et nationaux (1870-1940)*, «Collection Idées», Gallimart Éditeur, París, 1974, pág. 18.

² N. Del T. «Versailles»: nombre dado a las tropas gubernamentales que reconquistaron la ciudad de París, enfrentándose a la Comuna en 1881.

³ Trochu, *Sitio de París*, Citado por Guillemin en *Cette curieuse guerre de 70*, Gallimard Éditeur, París, 1956.

Es fácil comprender que esos hombres amantes del orden, despreciados y arrojados por la Comuna, unirán sus esfuerzos bajo el estandarte de los «*versillais*» al lado de Thiers.

Tercer punto: Ferry es el hombre de la colonización, el primer hombre de Estado francés cuya política haya consistido en la mantención de la «paz social» a través de la expansión colonialista (conquista de Tunicia y del Tonkin, intervención en Madagascar, en el Níger y aquí y allá por toda la geografía africana, *¡todo ella en el corto espacio de tres años!*). Así pues, Ferry es el que concreta el pensamiento de Renan: «Un país que no coloniza está abocado irremediablemente al socialismo» —decía Renan⁴ «La paz social depende directamente de una cuestión de salidas comerciales —replica Ferry, abundando en el mismo sentido. Y esas salidas comerciales, las va a obtener recurriendo a la violencia más descarnada: «Caso de que las negociaciones se vayan al traste —arguye Ferry en marzo de 1884, refiriéndose a la resistencia malgache—, no debemos permitir que ese *pueblo obstinado* saque la conclusión de que, desde lo alto de su nido de águila de Tananarive, puede desafiar impunemente la voluntad y las armas de Francia. Con respecto a Madagascar, no se puede seguir más que una sola política, jamás abdicaremos de *nuestros derechos*.» ¿Cuáles son esos derechos?

1. El de exportación, el de las nuevas salidas comerciales —pues, a la «racionalización» de la producción y a su incremento, es decir, a una explotación siempre creciente del proletariado, que tiene como consecuencia un volumen de producción demasiado importante para el mercado interior, a todo esto viene a sumarse el proteccionismo puesto en práctica por los Estados Unidos y Alemania: la expansión colonialista será el medio de desarrollo industrial (y Ferry se siente muy compenetrado con los capitostes de la industria pesada).
2. El de la inversión de capitales: ya no resulta rentable el invertir en Europa; por tanto, ¿qué hacer de los capitales excedentes? (y hay que tener en cuenta que Ferry es hermano de banquero). Los derechos del imperialismo, éstos son los derechos de los cuales habla Ferry. Y bien sabido es que el imperialismo es también y ante todo una *política interior*. Ferry ni tan siquiera se da el trabajo de camuflar ese imperialismo; así es como, con ocasión de una interpelación en la Asamblea Nacional acerca de su política en Tonkin, responde él tranquilamente: «Caballeros, existe un segundo punto, un segundo orden de ideas que debo igualmente abordar, *lo más rápidamente posible*, estén ustedes seguros de ello: es la faceta humanitaria y civilizadora de la cuestión. A este respecto, el honorable M. Camille Pelletan se chancea mucho; con el humor y la agudeza que le caracterizan; se chancea, condena y arguye “¿Qué clase de civilización es esa que se impone a cañonazos? ¿Qué es, sino otra forma de barbarie? ¿Acaso esas poblaciones de razas inferiores no tienen los mismos derechos que podemos tener nosotros? ¿Acaso no son dueñas de sí mismas en sus propias tierras? ¿Acaso han solicitado nuestra intervención en algún momento? Irrumpimos en sus hogares en contra de su voluntad, las doblegamos, pero no las civilizamos.” Ésa es, caballeros, la tesis: no dudo ni por un momento en afirmar que esto no es política, ni siquiera historia; *es metafísica política* [...]. Repito que ampara un derecho a las razas superiores, puesto que tienen un deber por cumplir. *Tienen el deber de civilizar a las razas inferiores*. Y, en otro discurso, también pronunciado en la Asamblea Nacional: «*La política colonialista es el derecho de las razas superiores para con las razas inferiores*, y también es el ejercicio de un deber. El [el conde de Mun] decía con mucha razón que si tenemos el derecho de ir a estas tierras de barbarie, ¡es que tenemos la obligación de civilizar a sus habitantes! ¡Pues bien! caballeros, yo estimo que el primer paso que debe dar la civilización impone a esas razas inferiores que trata de elevar hasta su mismo nivel, es el de *dictarles tratados*, de inculcarles la que significa el respeto a la palabra dada y jurada [¡sic!], de obligarles a respetarla si es que no se atienen a ella.» Más claro, agua...

Abordemos ahora el tercer punto de esa política: el de la escuela. Ante todo, iniciémoslo con un interrogante: ¿acaso aquel que asesina (o manda asesinar) a los «salvajes» en Tunicia, en Madagascar, o en Tonkin, acaso aquel que ha asesinado a los obreros de París en 1871, puede ser, si no progresista, al menos liberal con respecto a la cuestión escolar? El simple hecho de plantear la cuestión, es ya una contestación en sí: de hecho, Ferry no se contradice, las leyes escolares son un elemento más de su línea política, esa línea política

⁴ RENAN, *Réforme intellectuelle et morale*, París (repara atentamente en el año citado...). Hay traducción castellana: *Reforma intelectual y moral en Francia*, Editions 65, Barcelona, 1972.

que sigue él desde siempre: la conservación, a cualquier precio, de la «paz social» y de los privilegios de los «pudientes».

Lo cual supone y hace necesario *también* una dominación ideológica.

Ahora bien, hasta aquel entonces, eran los elementos clericales quienes, de forma casi exclusivista, estaban encargados de esa tarea ideológica. Después de 1875, desgraciadamente, esto ya no es factible: el clero ha ido demasiado lejos, está en gran medida desprestigiado. Incluso, en 1879, se tuvo que hacer de la *Marsellesa* el himno nacional y del 14 de julio, un día de asueto retribuido. Todo lo cual no resulta demasiado embarazoso para nuestro Jules: ¿acaso no es republicano...? ¡siempre y cuando todo esto no atañe a la propiedad privada...!

En cualquier caso, el problema no reviste gravedad: la burguesía del centro izquierda tiene a mano el substitutivo idóneo del cura: el maestro de escuela. Mejor aún: el maestro de escuela republicano, ese «afiliado laico a la Compañía de Jesús» (tal como la denominará algo más adelante la publicación «blanquista»⁵ «Ni Dieu ni Maître»), que tiene fe —el muy iluso— en lo que hace, que se convence a sí mismo de que sirve al pueblo, que «cree defender los derechos de la humanidad cuando, de hecho, no viene a ser más que el instrumento de la política burguesa. (Paul Nizan).

Pequeño burgués (por él genera de vida que lleva), pobre (de por la escasa retribución que percibe), pequeño burgués con levita al que se le ha encomendado la ingrata labor de domar a los hijos de proletarios y de campesinos humildes. Apaleador de niños que se las da de educador...

Esas leyes escolares llegan en el momento oportuno: se ha visto ya que el año 1880 conoce el coronamiento de la Revolución Francesa. También es esto verdad en el plano escolar: los Convencionales aspiraban a la escuela sin distinción de clases; cuando las elecciones legislativas de 1881, decía aspiración ha salvado no pocos escollos: *todos* los programas electorales hablan acerca de la instrucción obligatoria, señal inequívoca de que la situación está «madura» .

Está inmadura cuando menos en dos sentidos:

- a) en lo que respecta a las masas populares;
- b) en lo que respecta al clero.

En primer lugar, en lo concerniente a las masas populares: en efecto, la opinión mayoritaria que priva en las filas del proletariado es la de que la escuela primaria debe ser obligatoria para *todos* los niños; la reivindicación se hace patente de forma muy clara, cuando menos a partir de 1867. Todas las corporaciones se muestran conformes en sacar *realmente* a los niños de las fábricas, habiéndose revelado la ley Guizot totalmente inoperante a este respecto debido, precisamente, a la falta de *gratuidad y de obligatoriedad* escolares. Y, también, porque de tendencia clerical... Para ella, una razón evidente, la razón sentimental: la explotación de que son objeto los niños en las fábricas resulta intolerable;⁶ pero, también existe otra razón, económica ésta: el trabajo de los niños en fábricas, al igual que el de las mujeres o de los prisioneros, quita posibilidades de trabajo a los hombres. Dicho en otras palabras, la reivindicación escolar está estrechamente vinculada con una exigencia, la exigencia de la «tarifa»; ésta, igualmente vinculada con la calificación: el defender la calificación, es defender el derecho a un salario justo. Así es como, por ejemplo, todos los informes de las delegaciones obreras cuando la Exposición Universal de París de 1867, insisten a la vez sobre la calificación del trabajo y sobre la necesidad de la escuela obligatoria y gratuita: «El abaratamiento del producto —aseguran los fundidores de cobre—, se obtiene a través de la reducción de los salarios», y ésta a su vez mediante la utilización de una mano de obra no cualificada a la que los obreros denominan las «maquinas vivientes» o también los «obrerros especialistas» —esta última denominación habiendo permanecido vigente, aun cuando ligeramente modificada, para cualificar, hoy en día, a los obreros que

⁵ N. Del T.: «Blanquista» el autor se refiere a Louis Augusto-Blanqui (1805-1881), socialista revolucionario y autor de la máxima Ni Dieu ni Maître.

⁶ Véase, por ejemplo, Norbert Truquin, *Mémoires et aventures d'un prolétaire* (1883-1887). Éditions Gilles Tautin, París, 1974.

trabajan en las cadenas de producción o de montaje. Es a partir de esa relación —muy clara a los ojos de los trabajadores de las postrimerías del siglo XIX— entre la reducción de los salarios, la descalificación del trabajo y la mecanización, que se formula la exigencia de escolaridad obligatoria, por una parte (con el fin de eliminar la competencia que deriva de la utilización de niños como mano de obra), la exigencia de la escuela primaria gratuita, por otra (para eliminar a las «máquinas vivientes» y mantener la calificación), y, finalmente, la exigencia de la creación de escuelas profesionales (que tendrán, precisamente, como meta la de proporcionar las bases de una calificación del trabajo). En la idea que guió la creación de esas escuelas profesionales aún resuena el eco de aquella idea, de la que ya hablamos anteriormente, acerca de una autonomía obrera: en efecto, los informes precisan que esa enseñanza profesional deberá ser impartida por los *proprios obreros* y que el empresariado deberá ser obligado a enviar a esas escuelas a los aprendices, en vez de utilizarlos como mano de obra no cualificada.

Segunda razón que milita en pro de la instrucción primaria, gratuita, laica y obligatoria: las tiranteces en el seno de las fábricas, tal como ya lo hemos visto anteriormente, se han ido recrudeciendo; por otra parte, en 1877, Jules Guesde ha creado L'Egalité; en el curso del Congreso de Marsella, en 1879, los «guesdistas», colectivistas, han llevado las de ganar; finalmente, también en 1879, el Partido Obrero Francés (POP) del mismo Jules Guesde ha hecho su aparición. Por tanto, se ha revelado urgente para nuestro centro izquierda la creación de un contrafuego: «El peligro monárquico —aseverará Ferry en El Havre, en 1883—, está, hay por hay, del todo descartado, pero otro está presto a ocupar su lugar y tenemos que prepararnos a hacerle frente»; ese otro peligro, queda bien clara que son los Rojos, los «partidarios de la repartición». Y el contrafuego consistirá, ante todo, en la instauración de la escuela laica, gratuita y obligatoria: con ella, quedará aparentemente satisfecha la aspiración popular, al satisfacer la gratuidad y la obligatoriedad escolares la aspiración en lo que a los niños se refiere (y de su eventual competencia para ocupar puestos de trabajo), al señalar la laicidad un blanco y el enemigo... Con la escuela laica, gratuita y obligatoria se vera satisfecha también esa necesidad, ahora perentoria, de la Republica: la necesidad de proveerse de una institución de «ideologización» de masas tan eficaz como lo pudo ser la de la Iglesia medieval. Necesidad tanta más evidente que la Iglesia ha apostado —porque tal era su interés en el pasado y también en el presente— por el caballo perdedor: el caballo monárquico. Por tanto, se puede decir que la ofensiva laica, el antijesuitismo de Ferry no constituyen más que su reacción (y la de su clase social o, cuando menos, la que él representa, por supuesto) ante la aparición del marxismo organizado en Francia con la creación del POF. Forma cómoda de labrarse una popularidad sin ceder un ápice en la que respecta a los puntos esenciales, es decir, la propiedad y el poder. O mejor dicho, recuperando el terreno perdido, esta vez en lo tocante al poder ideológico. ¡Así es como consigue uno ir ganando galones republicanos, con un mínima de riesgo!

Más arriba, nos preguntábamos el motivo por el cual el pueblo no había atribuido a nuestro Jules un apodo que le relacionase con la escuela: es que la operación de seducción, con un mínima de riesgo, ha dada los frutos apetecidos. Los «partidarios de la repartición» querían la escuela primaria, gratuita y obligatoria, ¡y la han conseguido! No saben aún lo que en ella a sus hijos les espera los «partidarios de la repartición» querían la escuela laica, ¡y la han obtenido! y, por añadidura, el anticlericalismo. Desde el punto de vista de Ferry, el resultado es óptimo: mientras los obreros sigan vociferando «¡Abajo los curas! », ¡ni se fijarán, ni se meterán con el peculio de los acaudalados burgueses! Pues, de hecho, el pueblo esta completamente de acuerdo con esas manifestaciones anticlericales. No puede estar más de acuerdo con ellas. Y tiene toda la razón para ella⁷.

Tiene razón, pues la vinculación entre el clero y la fracción más reaccionaria de la clase en el poder, es notoria. ¡Hasta tal extremo lo es, que va a ser de gran utilidad a nuestro Jules! El clero abomina de la Republica. ¿Qué más se puede pedir? ¡Abajo los curas, enemigos de la República! La situación ya está «madura» en lo que respecta al clero...

De igual forma que lo estará unos veinte años más tarde, con ocasión del caso Dreyfus, cuando nuevamente y por la misma razón, las sotas apostaran par el caballo perdedor: se mostrarán «antidreyfusistas» y antisemitas. Nueva tabla de salvación para nuestros republicanos —esta vez, serán los radicales—⁸ que

⁷ Sobre todo lo dicho, véase Mona Ozouf, *L'école, l'église et la république, 1871-1914*, «collection Kiosque», Armand Colin Éditeur, París, 1963, pp. 84-89.

⁸ Acerca de todo esto, refiere a H. Guillemin, op. cit.

aprovecharán esa maniobra en falso del clero para que no se demore por más tiempo la separación de la Iglesia y del Estado, ley que fue votada en 1905, es decir, el mismo año en que Durkheim pronunciaba esa lección de apertura de curso «La evolución y el papel de la enseñanza secundaria en Francia», que es la última de las conferencias que figuran en esta obra.

Así pues, la postura del clero se había tornado del todo insoportable. No tan solo de cara al proletariado, sino también de cara a los republicanos a cuyos ojos pecaba sobre todo de torpeza. Las publicaciones satíricas pusieron el dedo en la llaga y llevaron a cabo una campaña anticlerical brutal, sin matización alguna. Por ejemplo, en *ningún* momento los dibujante de «L'Assiette au Beurre», la más mordaz sin duda alguna de esas publicaciones, se plantean interrogantes acerca de la licitud de la lucha entablada en contra de la Iglesia. Muy al contrario, cargan las tintas. Evidentemente, esto significa que el público está de su parte y que no le sorprende en la más mínimo ese estallido de violencia en contra de las sotanas. En 1900, tan solo una minoría alcanza a vislumbrar, tras la cuestión religiosa, la cuestión social; tras, o, más bien, vinculada a ella. Las masas populares, ellas, se entregan de lleno al odio hacia los representantes del clero. ¡Cuan lejos nos hallamos del ecumenismo sin fronteras contemporáneo! (mediante el cual, hoy en día, el papa no tiene reparos en manifestarse abiertamente en contra de la contracepción, y el obispo de París en contra de la práctica del aborto, abundando en el mismo sentido que la fracción más reaccionaria de la burguesía, de la profesión médica y demás...; el lector, así lo suponemos, habrá comprendido que no se trata aquí del creyente, sino de la institución clerical)⁹. En cierta manera, el caso Dreyfus es, desde este punto de vista, la repetición del caso de la escuela laica: el clero francés de aquella época no puede variar de criterio, sus conveniencias se lo impiden. De ahí, el odio popular. Hasta tal extremo se lo impiden, que el clero hace oídos sordos a la homilía acerca de la generalidad que le dirige el propio papa. En efecto, León XIII ha hecho saber con toda claridad a los republicanos que estaba de su parte; el mismísimo León XIII, que ha comprendido que el poder de las gentes de bien (con bienes) pasa ahora a través de las instituciones republicanas: inicialmente, en 1884, es decir, inmediatamente después de la promulgación de las leyes escolares y en el preciso momento en que fueron votadas las leyes coloniales, aprovechando la buena acogida dispensada a las anteriores, ¡no titubea en aportar su apoyo moral a Ferry a través de ese mensaje desconcertante para el clero francés: «*Nobilissima Gallorum Gens*. (Nobilisimo pueblo francés)! En 1890, a todas luces incorregible, el papa reincide en su postura autorizando —cuando menos por su falta de oposición a ello— al cardenal Lavigerie a pronunciar su homilía de Argel en la que el cardenal solicita de los católicos franceses «una adhesión sin reticencia mental alguna a la forma de gobierno establecida», es decir, a la Republica. Finalmente, en 1891, es esa obra maestra de paternalismo hipocritón para uso exclusivo del empresariado, y modelo de fingimiento: la encíclica *Rerum Novarum*. No será, pues, por falta de advertencias procedentes desde el más alto nivel, que el clero francés se comportará con tanta torpeza. Ahora bien, ¿cómo actuar de forma diferente cuando no se es más que un pobre cura pueblerino y la vida económica de uno, al propio tiempo que la influencia que se pueda tener, dependen tan directamente del cacique local? El cura de pueblo, es decir, el cura por excelencia, no puede sentirse aludido en esa homilía papal. Se siente tanto menos aludido cuanto que aquellos mismos que orquestan la ofensiva son sus aliados de la víspera; y de *mañana*: en el periodo que abarca los años de los última década del siglo XIX, ante la agitación obrera en las fábricas (Deeazeville, Anzin), Francisque Sarcey, hombre dotado de una privilegiada mente libre, pero, sin embargo, hombre de orden, escribe en una carta abierta a un eclesiástico: «En esta hora el enemigo es el colectivismo y yo creo, señor cura, que lo combatiremos codo con codo» (1896). ¡Cómo va a ser posible que los curas de pueblo, los curas par excelencia lleguen a interpretar ese galimatías! De ahí su lucha tan irrisoria como encarnizada. Hasta el extremo de que el muy moderado «Journal des Débats» se permitirá escribir: «Se ha hecho de Dios un personaje político; ocupa un asiento a la derecha». Si se presta oídos a los discursos del clero, no cabe duda de que la cosa resulta efectivamente diáfana: «La Revolución representa el mal —asegura «L'Univers» (28 de mayo de 1880)—, e incluso cuando emprende algo que reviste la apariencia del bien, si se busca bien a fondo, siempre se halla en éste el mal, dada que, a fin de cuentas, sigue la instigación que le proviene del enemigo del genera humano. Por tanto, la instrucción absolutamente gratuita, es decir, pagada por todo el mundo, tal como proyectan establecerla los mamelucos de la Republica, es destructora de la autoridad familiar, no responde ya a un anhelo popular y resulta perjudicial para el verdadero progreso de la enseñanza. Sí, la formación de la mente y del corazón del niño, su “educación”, ese vocablo del que tan solo la religión y la familia conocen el sentido —que pasará siempre desapercibido a los ojos de los maestros de escuela estatales— constituye el deber primordial de la familia

⁹ Elisabeth y Michel Dixmier, *L'Assiette au Beurre*, Maspéro Éditeur, París, 1974.

[...] El niño, por su parte, sacará provecho de la enseñanza recibida en la escuela, o no sacará provecho alguno. Si no saca provecho, poca trascendencia tendrá a los ojos de sus padres, puesto que no les cuesta nada. Si saca provecho de esas enseñanzas, si adquiere conocimientos que le alzan, por ejemplo, por encima de su condición, ¿a quién quedara reconocido el niño? ¿A sus padres? Por descontado que no. ¿Al maestro de escuela? ¡Pero, si sabe perfectamente que el maestro de escuela está pagado por la sociedad y que se limita a ejercer un oficio! ¿Al Estado? Sería lo nunca visto... Por tanto, en el fondo, el niño no sentirá agradecimiento hacia nadie por la instrucción que le ha sido impartida, y hacia su familia menos aún que hacia cualquier otra persona o estamento. *El egoísmo sustituirá a la gratitud.*»

Más diáfano aún «Le Triboulet» del 7 de septiembre de 1879: de los aquí de regreso, los pobrecitos desgraciados (refiriéndose a la amnistía parcial otorgada a los comuneros deportados a Nueva Caledonia. Han desembarcado en Port-Vendres, y la crema y nata del partido radical parisino ha ido a su encuentro [...]. Al ver a esa muchedumbre descreída y sin fe que iba a recibir a una muchedumbre a la que *las enseñanzas del arroyo y del laicismo han hecho empuñar las armas*, se preguntaba uno por qué estos habían permanecido impunes y aquellos otros habían *sido* deportados. En cambio, la que si comprende uno sin plantearse interrogantes, es el odio que puede provocar una Iglesia de este tipo... ¡También se comprende que Jules Ferry juega con ventaja, y que poco le cuesta hacerse pasar por progresista! ¡Y sentar las bases de su política escolar!

Examinemos ahora la que aportan esas leyes escolares a la panorámica ideológica de Francia. *¿Qué es la que conviene enseñar a los hijos de pobres?* La obediencia a las leyes, el respeto de las jerarquías, el trabajo sumiso. Uno de los más allegados secuaces de Perry, el inspector general Pécaut, proclamará con toda crudeza que los maestros de escuela deben inculcar la idea de «temperancia, sobriedad, economía austera, privación a ultranza de todo tipo de comodidades y de placeres.»

Y, Ernest Lavisse: «El orden, el ahorro, el trabajo, eso es lo que debe reverenciar el obrero; por ese camino logra uno elevarse, no de golpe, por supuesto. Mi padre nada tenía; yo, algo tengo; mis hijos, si actúan como yo, conseguirán duplicar el dinero que yo les dejé, y mis nietos serán unos señores.» Si Falleux prometía el paraíso en el Cielo, la escuela de Perry, más moderna y más práctica, la propone en la tierra, y es el paraíso burgués del individualismo egoísta. Ahora bien, ¡mucho ojo!: no para todos; no todos serán salvados. No tendrán acceso al paraíso burgués más que aquellos que sabrán comportarse de forma juiciosa y pacífica. Sumisos y pacientes por espacio de varias generaciones, entonces, quizá... sus nietos...

Las leyes Ferry son, a este punto de vista, la materialización más cercana del positivismo, de ese positivismo que nos habla de las «ciegas reivindicaciones», de las «reivindicaciones anárquicas de las clases inferiores», que demuestra a través de la «estática social» que existe una jerarquía social *funcionalmente* indispensable (véase el modelo del organismo social, y, más generalmente, el modelo del organismo social, y, más generalmente, el modelo del organismo, para analizar las formas sociales vigentes en la obra de Auguste Comte). El camino de ida que lleva de la sociología a la política queda cubierto de esta suerte; el de regreso será obra de Durkheim. Camino de ida de la sociología a la política, en efecto, si, tal como hemos empezado a vislumbrarlo anteriormente, la sociología nace en su condición de una de las herramientas de fabricación de la ideología, de la que la burguesía industrial está necesitada. Queda mayormente patente entre los discípulos de Comte —los discípulos son siempre más diáfanos que el maestro...—, por ejemplo en uno de los amigos de juventud de Ferry: Edgar Quinet: «La Iglesia católica —dice éste en *L'enseignement de peuple* (1850)— era el alma de la sociedad monárquica el descenso de las creencias religiosas exige *imperiosamente*, a falta de una nueva religión, la neutralización del clero y el desarrollo a través de la enseñanza de un nuevo idealismo, científico y laico.» Lo que presupone una teoría sobre este particular: la sociología proveerá a ello. La idea que se oculta tras esas elocuentes discursos resulta diáfana: de igual forma que, en otros tiempos, la religión constituyó el basamento social, de igual forma, hoy en día, lo constituye la escuela; la escuela tiene por objetivo principal el de crear la unidad nacional francesa, la que la conduce a tener que enfrentarse con dos enemigos primordiales: por una parte, el proletariado por otra, las nacionalidades oprimidas dentro del hexágono, aquellos que se designan a sí mismos, hoy en día, bajo el nombre de colonizados del interior. La unidad de la educación es concebida de esta suerte como piedra angular de la unidad nacional. Ejemplo: el *Dictionnaire de Pedagogie* de Ferdinand Buisson, director de la enseñanza primaria, miembro del estado mayor de Jules Ferry, Artículo Ferry: se puede leer en este que «nuestro» Jules veía, en la que Buisson denomina muy en serio la igualdad de educación, el medio de suprimir los gérmenes

de las discordias sociales y, muy especialmente, la lucha de clases. Es en ello, tal como se ha visto ya anteriormente, que se debe ir a buscar la razón del anticlericalismo republicano. Por demás, lo dice él mismo, nuestro Jules, con ocasión de su discurso de Epinal en abril de 1879: ¿Por qué estamos en contra de las escuelas de los jesuitas? ¿Porque no tardarían en hacer su aparición para oponerse a ellas, escuelas rojas, pardiez! La burguesa republicana no olvida que los obreros querían tener sus *propias* escuelas: ¡No, señores —exclama Jules Ferry en Epinal—, de una Francia así hecha, así deshecha para expresarme con mayor propiedad, no queremos saber nada! «¡No, a despecho de la que puedan argumentar los sofistas de la libertad a ultranza que nos abruman con sus desdenes, no, el remedio que consiste en oponer a las artimañas de la Internacional negra, las de la Internacional roja, ese remedio no es tal remedio: sería el fin de Francia [¿de cuál? La del dinero, por descontado] y esto no es la que buscamos. Diez años más de ese dejarse llevar por la corriente, de esa ceguera, y verán ustedes como todo ese hermoso sistema de libertades de enseñanza que tanto se preconiza, quedará coronado por una última libertad: La libertad de la guerra civil.» Reincide, Jules Ferry, en junio de 1879, en la Cámara de Diputados: «Por una parte, tendremos el instituto de los jesuitas para uso y disfrute de los amigos del Antiguo Régimen, pero no nos tendremos que extrañar de ver surgir, por otra, en París o en algunas grandes ciudades, otras escuelas, *escuelas profesionales, quizás, o escuelas de aprendizaje*, en las cuales los vencidos de nuestras últimas discordias [delicado eufemismo] tendrán el pleno derecho de hacer instruir a sus propios hijos no amoldándose a un ideal que se remonta más allá de 1789, sino ciñéndose a un ideal tornado de tiempos más modernos, por ejemplo de esa época violenta y *siniestra* que va desde el 18 de marzo hasta el 24 de mayo de 1871» (la Comuna). Otra intervención de «nuestro héroe»: Se trata de «hacer amar la República. Sin embargo, la política en contra de la cual deseo ponerlos en guardia es la que yo denomino *la política militante y cotidiana*». A buen entendedor, con media palabra basta: la escuela debe permanecer en el estricto marco de la palabra del poder, siendo «la política militante y cotidiana», el lector la habrá comprendido perfectamente, la política de los rojos y la palabra del pueblo. Además, cuando la orden vaya bajando la escala jerárquica, se tornará aún más clara —como siempre, bien sabidos son los resultados de esos «descensos de orden» en la jerarquía militar. Extravagantes y terroristas: así es como, de manera plúmbea, el inspector de academia Beurrier prodiga, hacia 1881-1882, los consejos siguientes a los maestros *que están baja su dirección*, la que equivale a decir que dichos consejos vienen a ser órdenes: «¡Qué sinnúmero de sugerencias y de sofismas a los que están expuestos los obreros y que pueden hacerles creer que el hombre tan solo tiene necesidades por satisfacer, derechos por reivindicar y ningún deber por cumplir [...]. Se debe también poner en guardia a nuestros alumnos, hijos de obreros, contra las teorías igualitarias que a menudo rondan como fantasmas [sic] por los talleres. Suscitan no poco alboroto y la cuestión de la propiedad sigue siendo una de las más complejas y de las más discutidas [...]. Sin que necesiten ustedes ser agudos teorizantes, les será fácil *demostrar a* sus alumnos:

1. *La imposibilidad de repartir los bienes entre todos y de dar a cada uno en proporción a sus fuerzas y a sus méritos.*
2. La necesidad de proporcionar al trabajo la estabilidad del capital creado por aquél. Significa quitar al trabajo su más poderoso incentivo el admitir la desaparición de la propiedad con el trabajador [...]. Respeto a la persona, respeto a la propiedad, respeto a la ley, éstos son los tres principios fundamentales que se deben grabar con caracteres indelebles en las conciencias y en los corazones de nuestros alumnos». Con torpeza de mastodonte, Beurrier se va de la lengua... Admiramos, en cambio, la forma en que su superior jerárquico, Felix Cadet, inspector general de la Instrucción Primaria, otro hombre de orden dice lo mismo, pero con mayor sutileza:

El trabajo y el capital son hermanos —expone ese hombre respetable—, y en forma alguna hermanos enemistados; el capital representa el trabajo de ayer que hace posible y fructífero el trabajo de hoy y de mañana» («Revue Pédagogique», mayo de 1880). Sin embargo, todo ella no sería quizá suficiente en lo que a la edificación moral de los obreros se refiere. Entonces, puesto que el proletariado parisiense se mostró tan patriota en 1870-1871 —no poco se debieron mofar de ese patriotismo el Jules en cuestión junta con sus compinches del gobierno de la defensa social— también en esta ocasión se les va a echar un hueso a los obreros, aprovechando ese civismo suyo.

Para distraer al pueblo de la lucha de clases, nada mejor que la bandera. Tema éste acerca del cual los educadores se las ingenian fabricando obras maestras, una tras otra. Hacen gala de una imaginación desbordante. E inspirada. He aquí, por ejemplo, una muestra de patriotismo sacada de «La Tribune des Instituteurs et des Institutrices» de febrero de 1884: «Nosotros todos, educadores franceses, sabemos

aprovechar todas y cada una de las ocasiones que se nos presentan para inspirar a nuestros alumnos un ardiente amor para con la patria y “*la idea humanitaria*” en lo que de muy exagerado tiene [sic] nunca ha encontrado entre nosotros o apóstoles. Cuando impartimos nuestras lecciones de geografía, jamás olvidamos recalcar al niño cuán incomparablemente hermosa, rica y fértil es nuestra Francia; sabemos poner de relieve la magnífica situación geográfica de que disfruta, hacer resaltar su riqueza industrial y cantar las loas de su gloria científica y artística. El hacer patriotas sinceros, *también es esta nuestra meta* cuando enseñamos la historia de Francia. El hacer buenos ciudadanos, éste es nuestro ideal cuando impartimos la enseñanza cívica. Hasta nuestra propia lengua, lengua armoniosa, dulce y clara entre todas, se alía a nosotros para proclamar al joven francés: Siéntete orgulloso de Francia y ámala por encima de todo. En cuanto a nuestras posaderas, son evidentemente las más rosadas de la tierra.»¹⁰ Puesto que recurriendo nuevamente al fantasma de los jesuitas, todo ha salido tan bien (bien es de reconocer que los jesuitas se han mostrado a la altura de su cometido: «Nerón», «Satanás», «Anticristo», éstos son los cariñosos apelativos que han endosado a nuestro Jules [cuando, en esta ocasión, el pueblo callaba]), se vuelve a echar mano, por tanto, de lo mismo: escuela sin calor religioso, sin generosidad social, esa «escuela sin Dios» resulta más bien tristonza, alga vacía. Y el último de los Jules aborrece el vacío: éste es el motivo por el cual se enseñará en esta escuela «la religión de la patria» —a nuestro Jules, capitulante vergonzoso de 1870-71, ¡no le falta tupé! El maestro deberá «recordar a los niños las glorias pasadas de nuestro país, rememorarles los héroes legendarios, entusiasmarles con el relato de innumerables actos de devoción a la patria y al deber que figuran en nuestros anales, enterneciéndoles e indignándoles contándoles y explicándoles nuestros avatares». Es otro amigo del orden, Paul Bert, que habla de esta suerte. Ya hemos visto que los educadores no se hacen el sordo y que se dan buena maña para ensalzar a la patria. Los escolares tendrán, pues, la vista atenta y vigilante sobre «la línea azulada de los Vosgos». El sueño por el que tanto suspiraba Gambetta en 1872, ha quedado realizado: «La instrucción debe recordarle [al escolar], *ante todo*, que existe un ente moral al que todo lo debe entregar, sacrificar, tanto su vida como su futuro y su familia, y que ese ente, es Francia». En cuanto al perro de presa de servicio, el filósofo Gaston Boutroux, éste constata con alivio que todos los manuales de educación moral han roto con las doctrinas «corruptivas» de la fraternidad de los pueblos. ¡Textual, el «corruptivas»! Se sobre entiende: «Nosotros, los educadores, no somos filósofos para disertar acerca del tiempo, la raza y el ámbito social. Cuando se nos dice: la moral, interpretamos la moral común a todos los pueblos civilizados [...] y sobre la que estamos todos de acuerdo [¿quiénes son, esos todos?]. Es la moral de nuestros padres y de nuestras madres, que empieza, para el chiquillo, en dejarse lavar la cara, en no mentir, en querer a quien le ama y que lleva al niño cogido de la mano, de lo banal a lo sublime, hasta enseñar al adolescente o al joven que *debe su vida a la patria*. Ley que no consta escrita en parte alguna, pero que, sin embargo, nadie ignora.»¹¹ Todas las bases están sentadas para que Ferry, a partir de 1882, cree con Paul Bert, los «batallones escolares», en los que los niños, ya desde la escuela primaria, se prepararán para el servicio armado. En el mismo año de su creación, 1882, incluso participarán en las fiestas del 14 de julio y desfilarán junta al ejército! Ernest Lavissee puede ahora publicar la nueva historia santa (la fórmula es de Guillemin), es decir, su *Histoire de France*, que acaba como sigue: «Para recuperar de Alemania la que ésta nos ha usurpado (Alsacia y Lorena), debemos ser buenos ciudadanos [es decir: que no hacen huelga] y buenos soldados. *Es para que os convirtáis en buenos soldados que vuestros maestros os enseñan la historia de Francia.*» Y, para ella, es lógico que esa historia de Francia sea chauvinista —ya hemos visto más arriba hasta qué punto— y aburguesada: que los nacionalistas oprimidos no traten de encontrarse en ella, no están!; ¡que los obreros tampoco traten de encontrarse en ella, no están!, si no es aquí y allá baja la consabida forma y norma caricaturesca del «buen obrero». Pero Lavissee, a pesar de todos sus esfuerzos, se vera superado: *Le Tour de France por deux enfants*, libro de lectura destinado a los alumnos de las escuelas primarias, había alcanzado su 209a. edición en 1891 (la primera edición apareció en 1877)! Los «autores» imaginarán el «momio»... El vivaracho Boutroux, filósofo —lacayo del poder, «ese cura frustrado» (Nizan)— no podía, evidentemente, dejar pasar la ocasión de cantar sus alabanzas; tras la cual, Parodi, hombre de orden, filósofo universitario al igual que Boutroux, se atreverá a decir: «Ya no tenemos una doctrina oficial, y nadie, imagino yo, lo siente» (en *La Philosophie contemporaine en France*, 1907): no hay nadie, por supuesto, que se vanaglorie de llevar a cabo una labor policial. He aquí lo que opina Boutroux acerca de ese *Tour de France por deux enfants* (en «Revue Pédagogique» de abril de 1883):

¹⁰ Esta cita (excepción hecha de su última frase), así como la del inefable Bourrier han sido sacada de Mona Ozuuf, op. cit.

¹¹ Éstas son las palabras que pone en boca de los educadores «Le Xxième siècle», del 7 de julio de 1881. Citado por Mona Ozuuf, op. cit.

«Este libro, llamado *Le Tour de France par deux enfants*, constituye una lección de patriotismo desde la primera hasta la última línea; en él, G. Bruno, su autor, pasea al lector por todas las regiones francesas, explicándole tanto sus recursos como sus glorias pasadas. Y es una lección dada según el *método más eficaz*, el cual, en vez de hacer desfilas ante los ojos del niño ideas abstractas que no logran captar su atención (y éste es el motivo por el cual la pedagogía se tornará tan importante, así como, hay en día, las ciencias de la educación), le retiene al suelo mismo y a la esencia viva del país a través de *millares de ataduras invisibles y tanta más fuertes por ella*: de tal guisa que al verse incorporado a su patria de cualquier forma que sea, el hombre se siente sorprendido en su fuero interno, cuando se apela a su patriotismo, del impulso irresistible del sentimiento que, *sin casi sospecharlo él*, se ha desarrollado en su interior» ¡No tiene desperdicio, ese «sin casi sospecharlo él»: viene a ser como el reconocimiento de los propósitos que guían el proyecto escolar de la Tercera República.

Ahora bien, existen otras muchas razones e intereses para erigir una escuela primaria, laica, gratuita y obligatoria. Por ejemplo, razones económicas: el proporcionar a la industria y a la agricultura una mano de obra más *adaptada*, más cualificada, «es de la escuela primaria que salen los futuros ciudadanos, los futuros artífices de la prosperidad nacional, los futuros campeones de Francia en las luchas de todo tipo, tanto en el campo económico como en los campos de batalla fronterizos» («L'Instituteur», octubre de 1886). Y asimismo, esta vez en la «Revue Pédagogique» de febrero de 1883: ¡Cuántas ideas estrambóticas, cuántos prejuicios que se enseñorean aún de nuestras campiñas, y que tan nocivos son para todo progreso, especialmente para los de la agricultura, desaparecerían si las demostraciones experimentales de las leyes fundamentales del mundo físico y de sus aplicaciones más inmediatas, fuesen ofrecidas a las jóvenes generaciones y, en particular, a los adultos que asisten a las escuelas nocturnas!

Cuando el agricultor quede convencido de que despilfarra sus abonos, de que tiene al alcance de su mano una fuente inagotable de riquezas de la que no sabe sacar provecho [dicho en otras palabras, el agricultor no entiende ni jota de su propio trabajo: que es un tonto del culo], su profesión se tornará rápidamente más lucrativa y, probablemente entonces, no *faltarán* tantos brazos en la agricultura.» Por lo que respecta a las fábricas, es de una mano de obra con una cierta calificación técnica (y que sepa leer, contar, e, incluso escribir) de la que está necesitada parte de la industria del momento: es evidente que la calificación técnica otorgada quedará siempre al margen, de tal forma que, aún cuando calificado, el joven obrero no sea pagado según su calificación (de la misma forma en que hoy en día, los colegios técnicos imparten formación a obreros de la relojería en regiones donde dicha industria no existe, pero en la cual, en cambio, si existe una industria electrónica: la precisión de manipulación del relojero sirve igualmente para los transistores, pero el salario sigue siendo el del OS [obrero especializado, lo que significa no cualificado], puesto que la calificación no corresponde a la de la electrónica). ¡Calificación de la mano de obra, sí, pero salario de obrero cualificado, no! Esa lucha empezada con la aparición de la mecanización (pero cuyo resorte es la división del trabajo y no la máquina), esa lucha ha producido también sus efectos sobre el sistema escolar de enseñanza técnica: la burguesía hace caso omiso, pura y simplemente, de la solicitud obrera de calificación, otorgando, en efecto, una calificación, pero al margen.

Finalmente, si la escuela debe proporcionar una calificación, ésta debe ser también una calificación para el ejercicio de la autoridad: si la burguesía republicana crea la escuela, también es porque ella está necesitada de ésta para los pequeños mandos administrativos. Especialmente, en el caso de la colonización. Pequeños burócratas destinados a hacer sudar al árabe. Para esto, es necesario que esa gente sepa hablar, leer y escribir el *francés*. Para las nacionalidades oprimidas del hexágono, se pone entonces en marcha una máquina inexorable dedicada a laminar su idioma, a robar su historia y su cultura a través y por la escuela. Surge al propio tiempo el desprecio del blanco hacia el individuo colonizado. Desprecio tanto más irrisorio, pero también tanto más agresivo, que el colonizador está, las más de las veces, reclutado entre las nacionalidades oprimidas de Francia, entre esos desgraciados parados, y que supera su vergüenza de colonizado del interior, a través del odio de su propia imagen caricaturizada: el árabe o el negro.

Así pues, el formar obreros y campesinos según las tecnologías modernas (esto es lo que pretende el discurso oficial de la escuela), esto se convierte en permitir la «movilidad» del empleo a través de la reducción a modelo francés de todo cuanto en el hexágono, no lo es. El impartir un saber (esto es lo que sigue pretendiendo el discurso oficial de la escuela), esto se convierte en transmitir una ideología que es propia de la burguesía francesa y en desarrollar el espíritu individualista en los niños, así como en los padres

el afán por hacer cursar una carrera a sus hijos. Ahí es donde se inicia esa tradición ideológica que asocia «éxito social» y diploma. Ahí es donde se inicia ese estímulo a la preparación demasiado pertinaz con miras a la obtención de diplomas inútiles, a la burocracia y al mandarinato que denuncia, al amparo de una orientación política muy diferente, bien es verdad, el «Journal d'Agriculture Pratique» del 7 de diciembre de 1912.

II. NATURALEZA Y MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA

Muy a menudo se han confundido los términos educación y pedagogía que, sin embargo, deben ser cuidadosamente diferenciados.

La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y por los educadores. Dicha acción es constante y general. No hay ningún período en la vida social, no hay siquiera por así decirlo, ningún momento en el curso del día en el que las jóvenes generaciones no estén en contacto con sus mayores, ni en el que, consecuentemente, no estén sometidos por parte de éstos a una influencia educadora, pues esa influencia no se hace sentir solamente durante los muy breves instantes en que padres y educadores comunican de forma consciente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a los que toman el relevo. Existe una educación inconsciente que no cesa jamás. A través de nuestro ejemplo, de las palabras que pronunciamos, de los actos que realizamos, estamos configurando de una manera constante el alma de nuestros hijos.

Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía. Ésta consiste, no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de llevarla a cabo. A veces, incluso, se diferencian de las prácticas en uso hasta el extremo de entrar en franca oposición con ellas. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación impartida en sus respectivas épocas. De donde se desprende que la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto a los elementos de la educación.

Esto es lo que hace que la pedagogía, cuando menos en el pasado, es intermitente, en tanto que la educación es continua. Hay pueblos que no han tenido una pedagogía propiamente dicha; ésta, incluso, no hace su aparición hasta una época relativamente moderna. En Grecia, no hace acto de presencia hasta después de la época de Píndaro, con Platón, Jenofonte y Aristóteles. En Roma, apenas si ha existido. En las sociedades cristianas, es tan sólo en el curso del siglo XVI que produce obras de importancia; el auge que cobró por aquel entonces menguó durante el siglo siguiente, para resurgir con toda pujanza durante el siglo XVIII. Y es que el hombre no reflexiona siempre, sino tan sólo cuando esa necesidad se hace sentir, y las condiciones para la reflexión no son siempre y en todas partes propicias.

Una vez sentadas esas premisas, nos es menester buscar cuáles son las características de la reflexión pedagógica y las de sus frutos. ¿Acaso deberían verse en ellas doctrinas puramente científicas y debería decirse de la pedagogía que es una ciencia, la ciencia de la educación? O, ¿acaso convendría darle otro nombre?, y en tal caso ¿cuál? La naturaleza del método pedagógico será interpretada de muy diferente manera según la respuesta que se dará a este interrogante.

- I. Que las cosas de la educación, consideradas bajo determinado punto de vista, pueden hacer el objeto de una disciplina que presenta todas las características de las demás disciplinas científicas, esto es, ante todo, lo que resulta fácil demostrar.

Efectivamente, para que se pueda dar el nombre de ciencia a un conjunto de estudios, es necesario y suficiente que presenten éstos los caracteres siguientes:

1. Deben referirse a hechos sentados, consumados, sometidos a observación. Una ciencia, en efecto, se define por su objeto; supone, por consiguiente, que ese objeto existe, que se le puede mostrar con el dedo, en cierta manera, señalar el puesto que ocupa en el conjunto de la realidad.
2. Es necesario que dichos hechos presenten entre sí la suficiente homogeneidad como para poder ser clasificados en una misma categoría. Caso de que fuesen irreducibles los unos a los otros, habría, no una ciencia, sino tantas ciencias diferentes como especies distintas de cosas hubiese por estudiar. Ocurre muy a menudo a las ciencias que están en embrión y en vías de formación de abarcar de forma harta confusa una pluralidad de objetos diferentes; éste es el caso, por ejemplo, de la geografía, de la antropología, etc. Pero, este estado de cosas no constituye más que una fase transitoria en el desarrollo de las ciencias.
3. Finalmente, dichos hechos, la ciencia los estudia para conocerlos, y solamente para conocerlos, de forma puramente desinteresada. Nos servimos adrede de ese término algo general e impreciso de

conocer, sin precisar más ampliamente en qué puede consistir el conocimiento llamado científico. Poco importa, en efecto, que el sabio se aplique a constituir tipos antes que a descubrir leyes, que se limite a describir, o bien que trate de explicar. La ciencia empieza en cuanto el saber, sea cual sea éste, es investigado por sí mismo. Desde luego, el sabio sabe perfectamente que sus hallazgos son, con toda seguridad, susceptibles de ser utilizados. Puede suceder, incluso, que enfoque preferentemente sus investigaciones hacia tal o cual punto porque presiente que serán de esta suerte más provechosas y que permitirán satisfacer necesidades apremiantes. Sin embargo, en tanto se entregue a la investigación científica, se desinteresa de las consecuencias prácticas. Dice lo que es, constata lo que son las cosas, y a esto se limita. No se preocupa de saber si las verdades que descubre resultarán agradables o desconcertantes, si es beneficioso que los informes que establece sigan siendo lo que son, o si, al contrario, más valdría que fuesen de otra manera. Su papel consiste en expresar la realidad, no en juzgarla.

Una vez sentadas esas premisas, no existe ninguna razón por la que la educación no se convierta en el objeto de una investigación que cumpla todos esos requisitos y que, por consiguiente, presente todas las características de una ciencia.

Efectivamente, la educación, en uso en una sociedad determinada y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales. No son, tal como se ha venido creyendo durante mucho tiempo, combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales, que no deben su razón de ser más que a la influencia caprichosa de voluntades siempre contingentes. Constituyen, muy al contrario, auténticas instituciones sociales. No hay hombre que pueda conseguir que una sociedad tenga, en un momento dado, otro sistema educacional que aquél que está implicado en su estructura, como tampoco le es factible a un organismo vivo tener otros órganos y otras funciones que aquéllas que vienen implicadas en su constitución. Si a todas las razones ya aducidas en apoyo de ese concepto resulta necesario añadir otras, basta con tomar conciencia de la fuerza imperiosa con la que esas prácticas se imponen a nosotros. Es del todo vano creer que educamos a nuestros hijos según nuestros deseos. Nos vemos impelidos a seguir las reglas que imperan en el medio social en el cual nos desenvolvemos. La opinión nos la impone, y la opinión constituye una fuerza moral cuyo poder constrictivo no es menor que el de las fuerzas físicas. Usos y costumbres a los que presta su autoridad quedan, por ese mismo hecho, sustraídos, en gran medida, a la acción de los individuos. Claro está que nos es factible infringirlos, pero entonces las fuerzas morales contra las que nos sublevamos de esta guisa se vuelven en contra nuestra, y es evidente que, dada su superioridad, resultaríamos vencidos. Así pues, ya podemos rebelarnos contra las fuerzas materiales de las que dependemos; ya podemos tratar de vivir de forma distinta a la que implica la naturaleza de nuestro medio físico; pero entonces, la muerte o la enfermedad serán el precio de nuestra rebelión. De igual forma, nos vemos sumidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no nos es posible modificar a nuestro antojo; y es, precisamente, sobre ideas y sentimientos de ese tipo que se cimentan las prácticas educacionales. Son, por consiguiente, cosas distintas de nosotros, puesto que nos resisten, realidades que tienen de por sí una naturaleza definida, sentada, que se impone a nosotros; por lo tanto, puede resultar instructivo observarla, tratar de conocerla, con el único fin de conocerla. Por otra parte, todas las prácticas educacionales, sean cuales puedan ser éstas, cualesquiera que sean las diferencias existentes entre ellas, poseen en común un carácter esencial: resultan todas ellas de la acción ejercida por una generación sobre la siguiente con vistas a adaptar a esta última al medio social en el cual está destinada a vivir. Así pues, todas ellas vienen a ser modalidades diversas de esa relación fundamental. Consecuentemente, son hechos de una misma especie, competen a una misma categoría lógica; por tanto, pueden hacer el objeto de una sola y misma ciencia, que sería la ciencia de la educación.

No resulta imposible señalar desde ahora mismo, con el único fin de precisar las ideas, algunos de los principales problemas que dicha ciencia debería tratar.

Las prácticas educacionales no son hechos aislados los unos de los otros, sino que, por una misma sociedad, están ligadas en un mismo sistema todas cuyas partes concurren hacia un mismo fin: y éste es el sistema de educación propio de ese país y de esa época. Cada pueblo tiene el suyo, al igual que tiene su sistema moral, religioso, económico, etc. Pero, por otra parte, los pueblos de una misma especie, o sea, pueblos que se asemejan en los caracteres esenciales de su constitución deben seguir sistemas de educación comparables

entre sí. Las similitudes que presenta su organización general deben, necesariamente implicar otras de igual importancia dentro de su organización educacional. Consiguientemente, es perfectamente factible, por comparación, evidenciando las analogías y eliminando las diferencias, constituir los tipos genéricos de educación que corresponden a las distintas clases de sociedades. Por ejemplo, bajo el régimen tribal la característica esencial de la educación es el ser difusa; es impartida a todos los miembros del clan indistintamente. No existen maestros designados ni encargados especiales cuya misión es la formación de la juventud; son todos los ancianos, es el conjunto de las generaciones anteriores quienes desempeñan ese papel. Todo lo más que puede suceder es que para determinadas enseñanzas particularmente fundamentales, ciertos ancianos son más especialmente aptos. En otras sociedades, más evolucionadas, esta difusión está llegando a su fin, o, por lo menos, se va atenuando. La educación se concentra en manos de funcionarios especializados. En la India y en Egipto, son los sacerdotes los encargados de asumir esa función. La educación, en este caso, es atributo del poder sacerdotal. Y esa primera característica diferencial conduce a otras. Cuando la vida religiosa, en vez de seguir ella misma totalmente difusa tal como lo es en su origen, se crea un órgano especial encargado de dirigirla y de administrarla, es decir, cuando se forma una clase o casta sacerdotal, lo que la religión encierra de específicamente especulativo e intelectual experimenta un desarrollo hasta aquel entonces completamente desconocido. Es dentro de esos ámbitos sacerdotales que aparecieron los primeros pródromos, las formas primitivas y rudimentarias de la ciencia: astronomía, matemáticas, cosmología. Es un hecho del cual Comte se había percatado desde hace mucho tiempo y que tiene fácil explicación. Resulta completamente natural que una organización, cuyo efecto es el de concentrar en un grupo restringido todo cuanto existe entonces de vida especulativa, estimule y desarrolle esta última. Por consiguiente, la educación ya no se limita como en el principio, a inculcar al niño prácticas y a ejercitarle en determinadas maneras de proceder. Desde este mismo momento, hay materia para una cierta instrucción. El sacerdote enseña los elementos de esa ciencia que están en vías de formación. Ahora bien, esa instrucción, esos conocimientos especulativos no son enseñados por sí mismos, sino en razón de los lazos que los vinculan con las creencias religiosas; tienen un carácter sagrado, están repletos de elementos propiamente religiosos, dado que se han formado en el seno mismo de la religión, y son inseparables de ésta. En otros países, tal como en las ciudades griegas y latinas, la educación queda dividida, en proporciones variables según las ciudades, entre el Estado y la familia. No ha lugar la casta sacerdotal, puesto que es el Estado el que queda encargado de la vida religiosa. Por consecuencia natural, dado que no tiene necesidades especulativas, que está, ante todo, orientado hacia la acción y la práctica, es al margen de él y, por lo tanto, al margen de la religión que la ciencia surge cuando la necesidad de ésta se hace notar. Los filósofos, los sabios de Grecia, son particulares y laicos. La misma ciencia adopta prontamente una tendencia antirreligiosa. De ahí se desprende, desde el punto de vista que nos interesa, que la instrucción, ella también, en cuanto hace su aparición, reviste un carácter laico y privado. El *grammateús* de Atenas es un simple ciudadano, sin ataduras oficiales y desprovisto de todo carácter religioso.

Resulta baladí multiplicar esos ejemplos, los cuales no proporcionan más que un interés ilustrativo. Son suficientes para mostrar cómo comparando sociedades de la misma especie, se podría constituir tipos de educación, al igual que se constituyen tipos de familia, de Estado o de religión. Por otra parte, esa clasificación no agotaría los problemas de orden científico que pueden plantearse con respecto a la educación, no hace más que proporcionar los elementos necesarios para resolver otro, mayor aún. Una vez establecidos los diferentes tipos, todavía quedaría el explicarlos, es decir, averiguar de qué condiciones dependen las propiedades características de cada uno de ellos y cómo han derivado los unos de los otros. De esta guisa se obtendrían las leyes que rigen la evolución de los sistemas educacionales. Se podría columbrar entonces en qué sentido la educación se ha ido desarrollando así como también las causas que han determinado dicho desarrollo y que lo explican. Cuestión puramente teórica, por supuesto, pero cuya solución, salta a la vista, sería fecunda en aplicaciones prácticas.

He aquí un ya amplio campo de estudios abierto a la especulación científica. Y, sin embargo, existen aún otros problemas que podrían ser abordados dentro de esa misma línea. Todo cuanto acabamos de referir pertenece al pasado; investigaciones de este tipo tendrían por resultado el de hacernos comprender en qué forma se han ido constituyendo nuestras instituciones pedagógicas. No obstante, también se las puede considerar bajo otro punto de vista. Una vez formadas funcionan, y podríamos indagar de qué manera funcionan, es decir, qué resultados dan y cuáles son los condicionamientos que hacen variar dichos resultados. Para ello, deberíamos poder contar con una buena estadística escolar. En cada escuela se aplica una disciplina, un sistema de castigos y premios. ¡Cuán interesante resultaría saber, no tan sólo basándonos sobre impresiones empíricas, sino sobre observaciones metódicas, de qué manera funciona ese sistema en las

diferentes escuelas de una misma localidad, en las diferentes regiones, en los diferentes meses del año, en las diferentes horas del día; cuáles son las faltas escolares más frecuentes; en qué medida su proporción varía en el conjunto del territorio o según los países; en qué medida depende de la edad del niño, de su ambiente familiar, etc.! Todos los interrogantes que se plantean con respecto a los delitos del adulto pueden plantearse aquí no menos útilmente. Existe una criminología a del niño de igual forma que existe una criminología del hombre adulto. Y la disciplina no es la única institución educacional que podría ser estudiada según ese método. No hay ningún método pedagógico cuyos efectos no pudiesen ser medidos de igual forma, suponiendo, claro está, que el instrumento necesario para semejante estudio, es decir, una buena estadística, haya sido instituido.

- II. He aquí, pues, dos grupos de problemas cuyo carácter puramente científico es incontestable. Unos son relativos a la génesis, los otros, al funcionamiento de los sistemas de educación. En todas esas investigaciones se trata simplemente o de descubrir cosas presentes o pasadas, o de averiguar sus causas, o de determinar sus efectos. Constituyen una ciencia; he aquí lo que es, o mejor dicho, he aquí lo que sería la ciencia de la educación.

Ahora bien, del mismo bosquejo que acabamos de trazar, se desprende, bien a las claras, que las teorías que se ha dado en llamar pedagógicas son especulaciones de índole totalmente distinta. En efecto, ni persiguen la misma meta, ni utilizan los mismos métodos. Su objetivo no es el de describir o de explicar lo que es o ha sido, sino de determinar lo que debe ser. No apuntan ni hacia el presente, ni hacia el pasado, sino hacia el futuro. No se proponen expresar fielmente realidades dadas, sino promulgar preceptos de conducta. No nos dicen: «he aquí lo que existe y la razón de ser de su existencia», sino «he aquí lo que hay que hacer». Incluso los teorizantes de la educación no hablan, por lo general, de las prácticas tradicionales del presente y del pasado más que con un cierto desdén, casi sistemático. Subrayan sobre todo sus imperfecciones. Prácticamente todos los grandes pedagogos, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, son espíritus revolucionarios, en franca oposición con los usos y costumbres de sus contemporáneos. No se refieren a los sistemas antiguos o existentes si no es para condenarlos, para aseverar que carecen de fundamentos en la naturaleza. Hacen, poco más o menos, tabla rasa de todo y acometen la tarea de edificar en su lugar algo enteramente nuevo.

Así pues, para entendernos nosotros mismos, hace falta diferenciar cuidadosamente dos tipos de especulaciones tan distintas. La pedagogía es algo diferente de la ciencia de la educación. Pero, entonces, ¿qué es? Para proceder a una elección motivada, no nos basta con saber lo que es; debemos indicar en qué consiste.

¿Diremos, acaso, que se trata de un arte? La conclusión parece imponerse, pues, generalmente, no se concibe término medio entre esos dos extremos y se da el nombre de arte a todo fruto de la reflexión que no sea ciencia. Ahora bien, es ampliar considerablemente el sentido del vocablo arte, hasta el punto de incluir en él cosas muy diferentes.

En efecto, se da también en llamar arte la experiencia práctica adquirida por el instructor en el contacto con los niños y en el ejercicio de su profesión. Sin embargo, dicha experiencia es, a todas luces, algo muy diferente de las teorías del pedagogo. Un hecho de observación corriente torna muy sensible esa diferencia. Se puede ser un cumplido educador y, sin embargo, no tener ninguna disposición para las especulaciones de tipo pedagógico. El educador avezado sabe hacer lo que hace falta, sin por ello poder explicar siempre las razones que justifican los métodos que utiliza; y, a la inversa, el pedagogo puede estar falto de toda habilidad práctica; no hubiésemos dejado una clase al cuidado ni de Rousseau, ni de Montaigne. Ni siquiera de Pestalozzi, quien, sin embargo, era hombre de la profesión, se puede decir que poseyese a fondo, ni mucho menos, el arte del educador tal como nos lo vienen demostrando sus frecuentes fracasos. La misma confusión aparece en otros campos. Se llama arte la destreza del hombre de Estado, experto en el manejo de los asuntos públicos. Ahora bien, se dice asimismo de los escritos de Platón, de Aristóteles, de Rousseau, que son tratados de arte político; no es menos cierto que no se les puede considerar como obras verdaderamente científicas, ya que tienen por objeto no el estudiar lo real, sino el edificar un ideal. Y, no obstante, media un abismo entre las lucubraciones de la mente que implica una obra como *El contrato social* y las que supone la administración del Estado; lo más probable es que Rousseau hubiese resultado tan pésimo ministro como pésimo educador. De igual forma, los mejores teorizantes de las cosas de la medicina no son, ni por asomo, los mejores clínicos.

Resulta, pues, del mayor interés no designar por un mismo término dos formas de actividad tan distintas.

A nuestro entender, se debería reservar el nombre de arte a todo lo que es práctica pura, exenta de teoría. De esta suerte, todos nos entendemos cuando se habla del arte del soldado, del arte del abogado, del arte del maestro. Un arte es un sistema de formas de proceder que están ajustadas a fines especiales y que son fruto, bien sea de una experiencia tradicional transmitida por la educación, bien sea de la experiencia personal del individuo. Dichas experiencias no pueden adquirirse más que poniéndose uno en relación con las cosas sobre las que debe ejercerse la acción y, actuando uno mismo. Sin duda alguna, puede ocurrir que el arte se vea ilustrado por la reflexión, pero la reflexión no constituye un elemento esencial, puesto que el arte puede existir sin ella. Yendo más lejos, no existe arte alguno en el que todo esté reflexionado.

Ahora bien, entre el arte así definido y la ciencia propiamente dicha, hay lugar para una actitud mental intermedia. En vez de actuar sobre las cosas o sobre los seres según modos determinados, se reflexiona acerca de procedimientos de acción que son así utilizados, no con vistas a conocerlos y a explicarlos, pero sí para apreciarlos en lo que valen, para averiguar si son lo que deben ser, si no convendría modificarlos y de qué manera, o, incluso, sustituirlos totalmente por métodos nuevos. Dichas reflexiones adoptan la forma de teorías; son combinaciones de ideas, no combinaciones de actos, y, por ese camino, se aproximan a la ciencia. Ahora bien, las ideas que son así combinadas tienen por objeto no el expresar la naturaleza de las cosas determinadas, sino de dirigir la acción. No son movimientos, pero están muy cerca del movimiento, que tienen por misión orientar. Si no constituyen acciones, son, cuando menos, programas de acción y por ese camino se aproximan al arte. De esta naturaleza son las teorías médicas, políticas, estratégicas, etc. Para expresar el carácter mixto de esos tipos de especulaciones, sugerimos llamarlas teorías prácticas. La pedagogía viene a ser una teoría práctica de esa clase. No estudia de forma científica los sistemas de educación, pero reflexiona sobre éstos con vistas a proporcionar a la actividad del educador ideas que le orienten.

- III. Ahora bien, vista bajo ese prisma, la pedagogía se ve expuesta a una objeción de cuya gravedad no podemos desentendernos. Sin duda alguna, dicese, una teoría práctica es factible y legítima siempre y cuando puede apoyarse sobre una ciencia constituida e incontestable de la cual no es más que la aplicación. En este caso, efectivamente, las nociones teóricas, de las que se deducen las consecuencias prácticas, poseen un valor científico que se comunica a las conclusiones que se saca de ellas. Así es como la química aplicada es una teoría práctica, que no es otra cosa que la puesta en aplicación de las teorías de la química pura. Sin embargo, una teoría práctica no vale más que lo que valen las ciencias de las que utiliza las nociones fundamentales. Ahora bien, en el caso que nos ocupa, ¿sobre qué ciencias puede apoyarse la pedagogía? Sería necesario, como primera providencia, que existiese la ciencia de la educación, pues, para saber lo que debe ser la educación haría falta ante todo saber cuál es su naturaleza, cuáles son los diversos condicionamientos de los que depende, las leyes según las cuales ha ido evolucionando en el curso de la historia. Pero la ciencia de la educación no existe más que en estado de mero proyecto. Quedan, por una parte, las demás ramas de la sociología que podrían ayudar a la pedagogía a fijar el objetivo de la educación con la orientación general de los métodos; por otra, la psicología cuyas enseñanzas podrían ser de gran utilidad para la determinación minuciosa de los procedimientos pedagógicos. Sin embargo, la sociología es tan sólo una ciencia incipiente; no cuenta más que con muy escasas proposiciones establecidas, si es que llega a haberlas. La psicología propiamente dicha, aun cuando se haya constituido antes que las ciencias sociales, es el objeto de toda suerte de controversias; todavía ahora, no hay cuestiones psicológicas acerca de las cuales no se sustenten las más encontradas tesis. Entonces, ¿qué valor pueden tener unas conclusiones prácticas que se basan en datos científicos a la vez tan inciertos y tan incompletos? ¿Qué valor prestar a una especulación pedagógica falta de toda base, o cuya base cuando no es totalmente inexistente, está tan carente de consistencia?

El hecho que se invoca de esa guisa para negar todo crédito a la pedagogía es, en sí, incontestable. Bien verdad es que la ciencia de la educación está totalmente por hacer, que la sociología y la psicología están aún en un estadio poco menos que embrionario. Si nos fuese permisible esperar, sería prudente y metódico armarse de paciencia hasta que las ciencias hubiesen progresado y pudiesen ser utilizadas con mayor seguridad. Pero es que, precisamente, la paciencia no nos está permitida. No somos libres de plantearnos o de aplazar el problema: se nos plantea, o, mejor dicho, nos es impuesto por las cosas mismas, por los hechos, por la necesidad de vivir. La cuestión no está cabal. Estamos embarcados y no queda más remedio que proseguir

nuestra singladura. En muchos aspectos nuestro sistema tradicional de educación está desfasado con respecto a nuestras ideas y nuestras necesidades. No hay, pues, otra alternativa que la de escoger entre los dos caminos siguientes: o bien, tratamos de mantener, a pesar de todo, las prácticas que nos ha legado el pasado, aun cuando no respondan ya a las exigencias del presente, o bien emprendemos resueltamente la tarea de restablecer la armonía rota indagando cuáles son las modificaciones que se deben aportar. De esos dos caminos, el primero es impracticable y no puede conducir al éxito. Nada hay más vano como esas tentativas para insuflar una vida artificial y una autoridad puramente aparente a instituciones caducas y desacreditadas. Están irremediabilmente abocadas al fracaso. No es factible sofocar las ideas que dichas instituciones contradicen; no se pueden acallar las necesidades que éstas hieren. Las fuerzas contra las cuales se emprende así la lucha no pueden dejar de triunfar.

Por tanto, no nos queda más remedio que el de poner manos a la obra sin desmayo, más que el de investigar los cambios que se imponen y llevarlos a cabo. Ahora bien, ¿cómo llegar a descubrirlos si no es a través de la reflexión? Únicamente la conciencia bien reflexionada puede compensar las lagunas de la tradición cuando ésta brilla por su ausencia. Luego, ¿qué es la pedagogía sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con miras a regular su desarrollo? Por supuesto, no disponemos de todos los elementos que sería de desear para poder resolver el problema; sin embargo, ésta no es una razón para no tratar de resolverlo ya que es imprescindible hacerlo. Así pues, de lo que se trata es de actuar lo mejor que podemos, de recopilar el mayor número posible de hechos instructivos, de interpretarlos con el mejor método del que seamos capaces, con el propósito de reducir al mínimo las posibilidades de error. Este es el papel del pedagogo. Nada hay tan fútil y estéril como ese puritanismo científico que, so pretexto de que la ciencia no está creada aún, aconseja el abstencionismo y recomienda a los hombres el asistir como testigos indiferentes, o, cuando menos, resignados, a la marcha de los acontecimientos. Paralelamente al sofisma de ignorancia, existe el sofisma de ciencia que, por cierto, no presenta menos peligro. Desde luego, el actuar en esas condiciones entraña riesgos. Pero, la acción va siempre acompañada de riesgos; la ciencia, por muy adelantada que pueda estar, no lograría suprimirlos. Todo cuanto se nos puede exigir, es poner en juego toda nuestra ciencia, por imperfecta que sea ésta, y todo lo que tenemos de conciencia, con el fin de prevenir esos riesgos dentro de lo que cabe. Y en esto, precisamente, estriba el papel de la pedagogía.

Pero la pedagogía no resultaría únicamente útil durante esos períodos críticos cuando se tiene que remozar urgentemente un sistema escolar para ponerlo en armonía con los imperativos del tiempo actual; hoy en día, cuando menos, se ha convertido en una auxiliar constantemente imprescindible de la educación.

En efecto, si bien el arte del educador está hecho, ante todo, de instintos y de costumbres que se han ido tornando casi instintivas, no es menos cierto que es necesario que la inteligencia siga vigente en él. La reflexión no podría ser sustitutivo de ésta, pero tampoco podría prescindir de la reflexión, cuando menos a partir del momento en que los pueblos han alcanzado un cierto nivel de civilización. En efecto, una vez que la personalidad individual se ha convertido en un elemento esencial de la cultura intelectual y moral de la humanidad, el educador debe tener en cuenta el germen de individualidad latente en todo niño. Debe tratar de favorecer su desarrollo, por todos los medios posibles a su alcance. En vez de aplicar a todos, de una forma invariable, la misma reglamentación impersonal y uniforme, deberá, muy al contrario, variar, diversificar los métodos según los temperamentos y las características de cada inteligencia. Ahora bien, para poder adecuar con discernimiento las prácticas educacionales a la variedad de los casos particulares, se debe saber hacia qué tienden, cuáles son las razones de los diferentes procedimientos que las constituyen, así como los efectos que producen en las diferentes circunstancias; en una palabra, se debe haberlas sometido a la reflexión pedagógica. Una educación empírica, rutinaria, no puede dejar de ser compresiva y niveladora. Por otra parte, a medida que se progresa en la historia, la evolución social se torna más rápida; una época no se asemeja en nada a la que la precedió; cada tiempo tiene su fisionomía propia. Nuevas necesidades y nuevas ideas surgen de continuo; para poder responder a los cambios incesantes que sobrevienen de esta guisa tanto en las opiniones como en las costumbres, es menester que la educación propiamente dicha evolucione y, por ende, permanezca en un estado de maleabilidad que permita dicha evolución. Y, la única forma de impedirle que caiga bajo el yugo de la costumbre y de que degenera en un automatismo maquinal e inmutable, es mantenerla constantemente en vilo a través de la reflexión. Cuando el educador se percata de los métodos que utiliza, de sus fines y de su razón de ser, está en condición de juzgarlos y, más adelante, está dispuesto a modificarlos si llega a convencerse de que la meta perseguida ya no es la misma o de que los medios que se deben utilizar

deben ser diferentes. La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es un obstáculo para los progresos necesarios.

Este es el motivo por el cual, si bien es verdad, tal como lo decíamos al principio, que la pedagogía no aparece en la historia más que de manera intermitente, no es menos cierto que se debe añadir que tiende, cada vez más, a convertirse en una función continua de la vida social. El Medioevo no precisaba de ello. Era una época de conformismo en la que todo el mundo pensaba y sentía de igual forma, en la que todas las mentes parecían salir de un mismo molde, en la que las disidencias individuales eran poco corrientes y, por demás, proscritas. Por tanto, la educación era impersonal; el educador en las escuelas medievales se dirigía colectivamente a todos sus alumnos sin que acudiese a su mente la idea de adecuar su acción a la naturaleza de cada uno de ellos. Al propio tiempo, la inmutabilidad de las creencias fundamentales se oponía a que el sistema educativo evolucionase más rápidamente. Debido a esas dos razones, el educador necesitaba menos estar guiado por el pensamiento pedagógico. Pero, al llegar al Renacimiento, todo cambia: las personalidades individuales se destacan de la masa social en la que quedaban, hasta aquel momento, absorbidas y diluidas; las mentes se diversifican; al propio tiempo, la evolución histórica se acelera; una nueva civilización acaba de nacer. Para corresponder a todos esos cambios, la reflexión pedagógica cobra vida y, aun cuando no siempre haya brillado con el mismo fulgor, ya no volvería a apagarse por completo.

IV. Ahora bien, para que la reflexión pedagógica pueda dar los resultados útiles que de ella se espera, es menester que se vea sometida a una cultura apropiada.

1. Ya hemos visto anteriormente que la pedagogía no es la educación, y que no puede en forma alguna ocupar su lugar. Su papel no consiste en sustituir a la práctica, sino en guiarla, en ilustrarla, en ayudarla, en caso necesario, a colmar las lagunas que pueden producirse en ella, y en paliar las deficiencias que en ella se puedan detectar. Por consiguiente, la misión del pedagogo no es la de construir partiendo de la nada un sistema de enseñanza, como si no existiese ninguno antes de su aparición; muy al contrario, debe empeñarse, ante todo, en conocer y comprender el sistema de su tiempo, únicamente con esta condición le será posible hacer uso de él con discernimiento y calibrar lo que en él pueda existir de deficiente.

Ahora bien, para poder comprenderlo, no basta con contemplarlo tal como es hoy en día, pues, dicho sistema educacional es un producto de la historia que tan sólo ésta puede explicar. Es una auténtica institución social. Incluso no existe ninguna otra en la que la historia del país venga a repercutir de forma tan integral. Las escuelas francesas traducen, expresan el espíritu francés. No se puede, pues, comprender nada de lo que son, ni cuál es la meta que persiguen si no se conoce previamente lo que constituye nuestro espíritu nacional, cuáles son sus diversos elementos, cuáles son aquellos que dependen de causas permanentes y profundas, aquellos que, al contrario, son debidos a la acción de factores más o menos accidentales y pasajeros: cuestiones todas éstas que tan sólo el análisis histórico puede resolver. A menudo, se debate para elucidar el lugar que corresponde a la escuela primaria en el conjunto de nuestra organización escolar y en la vida general de la sociedad. Pero el problema es insoluble si se ignora cómo se ha ido forjando nuestra organización escolar, de dónde provienen sus características distintivas, lo que ha determinado, en el pasado, el lugar que ha ocupado en ella la escuela elemental, cuáles son las causas que han favorecido o entorpecido su desarrollo, etc.

Así pues, la historia de la enseñanza, cuando menos de la enseñanza nacional, es la primera de las propedéuticas para una cultura pedagógica. Evidentemente, si se trata de pedagogía primaria, es al conocimiento de la historia de la enseñanza primaria que tenderán todos nuestros esfuerzos. Pero, por la razón que acabamos de indicar, no se la puede segregar por completo del sistema escolar más amplio del cual no viene a ser más que una parte integrante.

2. Pero, ese sistema escolar no está hecho únicamente de prácticas establecidas, de métodos consagrados por la costumbre, herencia del pasado. También se encuentran en él tendencias que apuntan hacia el futuro, aspiraciones hacia un ideal nuevo, vislumbrado más o menos claramente. Importa sobremanera conocer bien esas aspiraciones para poder apreciar cuál es el lugar que les corresponde en el seno de la realidad escolar. Y, precisamente, es en las doctrinas pedagógicas donde se expresan; la historia de dichas doctrinas debe, por tanto, completar la de la enseñanza.

Cabría pensar, bien es verdad, que, para alcanzar su meta prevista, dicha historia no tiene necesidad de remontarse muy lejos en el tiempo y puede sin mayor inconveniente ser sumamente corta. ¿Acaso no basta con conocer las teorías entre las que fluctúan las mentes de nuestros contemporáneos? Todas las demás, las que florecían en los siglos anteriores, son hoy en día caducas y no presentan, al parecer, más que un interés puramente de erudición.

Sin embargo, ese modernismo no puede, a nuestro entender, más que empobrecer una de las principales fuentes de las que debe alimentarse la reflexión pedagógica.

En efecto, las doctrinas de más reciente creación no datan, precisamente, de ayer; son la continuación de las que las han precedido, sin las cuales por tanto no pueden ser bien interpretadas; y así progresivamente, se ve uno obligado, por lo general, a remontarse bastante lejos en el pasado para descubrir las causas determinantes de una corriente pedagógica de cierta importancia. Es, incluso, con esta condición, que se tendrá alguna seguridad de que las nuevas corrientes que más subyugan las mentes no son meras y brillantes improvisaciones destinadas a caer rápidamente en el olvido. Por ejemplo, para poder comprender la tendencia actual hacia la enseñanza a través de las cosas, hacia lo que se puede llamar el realismo pedagógico, no debe uno limitarse a ver cómo se expresa en la obra de tal o cual contemporáneo; debe uno remontarse hasta el momento en que cobra vida, es decir, hasta mediados del siglo XVIII en Francia, y hasta finales del siglo XVII en determinados países protestantes. Por el mero hecho de que se verá de esta guisa vinculada a sus primeros orígenes, la pedagogía realista se presentará bajo un aspecto completamente diferente; se percatará uno mejor de que es consecuencia de causas profundas, impersonales, actuantes en todos los pueblos de Europa. Y al propio tiempo, nos encontraremos en mejores condiciones para columbrar cuáles son esas causas y, consecuentemente, para calibrar la verdadera importancia de ese movimiento. Pero por otra parte, esa corriente pedagógica ha entrado en oposición con una corriente contraria, la de la enseñanza humanística y libresca. Así pues, no se podrá apreciar en su justo valor la primera corriente más que si se conoce también la segunda; y entonces, nos veremos obligados a remontarnos aún mucho más arriba en la historia. Esa historia de la pedagogía, para dar todos sus frutos, no debe por otra parte, quedar separada de la historia de la enseñanza. Aun cuando en la exposición las hayamos distinguido la una de la otra de hecho, ambas son solidarias. Pues, en cada momento, las doctrinas dependen del estado de la enseñanza —que reflejan al propio tiempo que reaccionan contra ella— y, por otra parte —en la medida en que ejercen una acción eficaz— contribuyen a determinarla.

La cultura pedagógica debe, pues, asentarse en una amplia base histórica. Es tan sólo con esta condición que la pedagogía podrá librarse de un reproche que a menudo se le ha hecho y que la ha desacreditado no poco. Demasiados pedagogos, y entre ellos los más insignes, han emprendido el asentamiento de sus sistemas haciendo abstracción de todo cuanto había existido con anterioridad.

El tratamiento al que Ponocrates somete a Gargantúa antes de iniciarlo en los nuevos métodos es, en este punto de vista, sumamente significativo: le purga el cerebro «con eléboro de Anticira» a fin de hacerle olvidar «todo cuanto hubiese aprendido con sus antiguos preceptores». Era decir, bajo forma alegórica, que la nueva pedagogía no debía conservar nada en común con aquélla que la había precedido. Pero, era al propio tiempo situarse fuera de los condicionamientos de la realidad. El futuro no puede salir de la nada: no lo podemos edificar más que a base de los materiales que nos ha legado el pasado. Un ideal que se construye sustentando ideas contrarias al estado de cosas existente no es realizable, puesto que no está enraizado en la realidad. Por demás, resulta evidente que el pasado tenía sus razones de ser; no hubiese podido durar si no hubiese respondido a necesidades legítimas que en forma alguna pueden desaparecer radicalmente de la noche a la mañana; por tanto, no se puede hacer tajantemente tabla rasa, sin desestimar necesidades vitales. Este es el motivo por el cual demasiado a menudo la pedagogía no ha sido más que una forma de literatura utópica. Compadeceríamos a los niños a los que se aplicase con todo rigor el método de Rousseau o el de Pestalozzi. No cabe duda que esas utopías han podido desempeñar un papel útil en la historia. Su simplismo les ha permitido conmover más vivamente las mentes y estimularlas a la acción. Ahora bien, y ante todo, esas ventajas no están desprovistas de inconvenientes, por demás, para esa pedagogía de cada día, de la que cada maestro necesita para ilustrar y guiar su práctica cotidiana, se precisa de menos entusiasmo pasional y unilateral, y, en cambio, de más método, de un sentimiento más actual de la realidad y de las múltiples

dificultades con las que es necesario enfrentarse. En este sentimiento el que proporcionará una cultura histórica bien entendida.

3. Tan sólo la historia de la enseñanza y de la pedagogía puede determinar los fines que debe perseguir la educación en todo momento. Pero, en lo que respecta a los medios necesarios para la realización de esos fines, es a la psicología a la que debemos remitimos.

En efecto, el ideal pedagógico de una época expresa ante todo el estado de la sociedad en la época que nos ocupa en ese momento. Pero, para que ese ideal se convierta en una realidad aún es necesario ajustar a él la conciencia del niño. Ahora bien, la conciencia tiene sus leyes propias que se deben conocer para modificarlas, si al menos quiere uno ahorrarse en lo posible los tanteos empíricos que la pedagogía tiene precisamente por objetivo reducir al mínimo. Para poder incitar la actividad a que se desarrolle en determinado sentido aún es necesario saber cuáles son los resortes que la mueven y cuál es la naturaleza de éstos; en efecto, es con esta condición que será posible aplicar con conocimiento de causa la acción que procede. ¿Acaso se trata, por ejemplo, de despertar bien sea el amor para con la patria, bien sea el sentido de humanidad? Sabremos tanto mejor encarrilar la sensibilidad moral de los alumnos en uno y otro sentido, cuanto más completas y más precisas sean las nociones que tengamos sobre el conjunto de los fenómenos que se denominan tendencias, costumbres, anhelos, emociones etc., sobre los condicionamientos diversos de los que dependen, sobre la forma que revisten en el niño. Según se vea en las tendencias un fruto de las experiencias agradables o desagradables por las que ha podido pasar la especie, o, al contrario, un hecho primitivo anterior a los estados afectivos que acompañan su funcionamiento, se deberá proceder de maneras muy diferentes para regular dicho funcionamiento. Ahora bien, es a la psicología y, más especialmente, a la psicología infantil a quien compete solucionar esas cuestiones. Si es, pues, incompetente para fijar la meta —puesto que la meta varía según los estados sociales— no cabe la menor duda que puede desempeñar un papel útil en la constitución de los métodos. Incluso, dado que ningún método puede aplicarse de igual forma a los diferentes niños, también será la psicología quien deberá ayudarnos a orientarnos en medio de la diversidad de inteligencias y de caracteres. Desgraciadamente, sabemos que estamos aún muy lejos del momento en que la psicología estará verdaderamente en condiciones de satisfacer ese *desideratum*.

Existe una forma especial de la psicología que reviste para el pedagogo una importancia singular: es la psicología colectiva. En efecto, una clase viene a ser una sociedad en pequeño, y no hay que llevarla como si no fuese más que una simple aglomeración de individuos independientes y los unos de los otros. Los niños en clase piensan, sienten y actúan de forma diferente a cuando están aislados. Se producen en una clase fenómenos de contagio, de desmoralización colectiva, de sobreexcitación mutua, de efervescencia sana, que se debe poder saber detectar con el fin de prevenir o de combatir unos y de utilizar los demás. Por descontado, dicha ciencia está todavía en estado embrionario. Sin embargo, ya desde ahora, existe un cierto número de proposiciones que conviene no ignorar.

Tales son las principales disciplinas que pueden animar y cultivar la reflexión pedagógica. En vez de tratar de promulgar para la pedagogía un código abstracto de reglas metodológicas —empresa que, en una forma de especulación tan compuesta y tan compleja, no es fácilmente realizable de manera satisfactoria— nos ha parecido preferible indicar de qué manera entendemos debe ser formado el pedagogo. Una determinada actitud de la mente con respecto a los problemas que le atañe tratar, se ve, por ello mismo, determinada.

EPÍLOGO: Segunda parte: LA ESCUELA DE LA ESCLAVITUD

Pero, *todo esto es aún poco*: por el momento, no hemos explicado la situación más que a grandes rasgos. Ahora, debemos adentrarnos en las prisiones escolares para y en lo que en ellas sucede. Pues, lo que ocurre en los centros escolares reviste tal cariz que en menos de veinte años, la ideología obrera, en lo que se refiere a la escuela de Jules Ferry, experimenta una transformación.

No nos extrañaremos al ver que «Le Libertaire» permanece imperturbable en sus posiciones de los años de la década de los 80, y que incluso, para ser mis exactos, las refuerza. Así pues, en abril de 1905, escribe: «Ya se les [los niños] doblega a una sumisión incondicional, a la aceptación sin réplica de lo establecido. La principal virtud enseñada: la obediencia; el mayor de los crímenes: la desobediencia. Un buen escolar, es decir, para el día de mañana, un buen obrero, un buen soldado, un buen esclavo. La enseñanza impartida por la escuela laica no puede alcanzar más que esa mezquina meta. Por doquier, despiertan las conciencias. Por todas partes brotan los gérmenes de las rebeliones razonadas. La escuela permanece impertérrita ahí, tapiada, sombría, dentro de su inmovible rutina; obstaculiza el futuro con su negro horizonte.»¹ En cuanto al «Socialiste» de diciembre de 1906, éste explica claramente que la República ha querido, para los hijos de los proletarios, una escuela que sea «una verdadera doma cara a la subordinación» y que contaba con él [el maestro] para inculcar a los niños de las clases humildes, junto con la probidad, la economía y cierto número de otras virtudes, el respeto absoluto a sus leyes, sus instituciones, sus tradiciones. Se contaba con él para reprimir la tendencia a una «actitud díscola», para infundir un sentimiento de sana reprobación ante cualquier asomo de rebeldía». Por aquella misma época, existía en Cataluña un tal Francisco Ferrer (y, en Francia, un tal Sébastien Faure) que concebía de otra forma tanto la escuela como la sociedad; y murió a causa de sus ideas: pasado por las armas.

Sin embargo, la crítica de la escuela no es meramente atributo exclusivo de los libertarios —a menudo los primeros sobre todo en aquellos tiempos, en reaccionar ante las formas de lo intolerable—, ni de los socialistas —de todas maneras aún muy poco numerosos—, sino que es un fenómeno que, aun cuando no interese a las masas, en cualquier caso atañe a capas sociales importantes de la población del hexágono. Se puede captar el reflejo de ello en «L'Assiette au Beurre», por ejemplo. Si bien en 1903, el número «los maestros quiere defender, abogar ante la gran masa en favor de la causa justa pero hartó desconocida de los maestros»,² a partir de 1904, se inician las críticas en contra de la enseñanza laica. A modo de ilustración, esos dibujos publicados uno junta al otro: el primero representa a un sacerdote obligando a un niño pequeño a arrodillarse ante un crucifijo; el segundo, pone en escena a un maestro profiriendo amenazas contra un escolar que no ha querido descubrirse ante la bandera, con ocasión de un desfile militar (1904). La campaña prosigue: en abril de 1908, «L'Assiette au Beurre» da a publicidad la carla del padre de una alumna: «Señorita Maestra, no he querido que mi hijita hiciera las deberes impuestos a los jóvenes franceses, pues yo soy antimilitarista. Yo no quiero que se enseñe el asesinato autorizado, así como tampoco la ciega obediencia de los soldados que les hace asesinar a sus padres, a sus hermanos y hermanas, y a todos aquellos que les son queridos, so pretexto de proteger el capitalismo. Saludos.» Y en diciembre de 1909, siempre en «L'Assiette au Beurre», es Ibels quien escribe, en un artículo intitolado *El maestro de escuela, cabo de la Tercera República*: «El Estado estaba convencido de que el mejor “horno de ciudadanos dóciles” sería, después de todo, la escuela primaria; por dicho motivo no ha vacilado ni un momento en instituir la instrucción obligatoria que comprende, por encima de todo, el republicanismo obligatorio.» Esos textos muestran bien a las claras que la interpretación de la escuela ha cambiado: y es que se ha podido comprobar lo que en realidad era esa escuela primaria, laica, gratuita y obligatoria. Dicho en otras palabras, la escuela-cuartel, la escuela-prisión empieza a ser entendida como tal. La inspección de enseñanza primaria ha *domado* a los institutores para que éstos a su vez, como antiguos combatientes que son, *domen a los niños*. Los suboficiales de la enseñanza, puestos a escoger entre los niños y su temor al inspector de enseñanza primaria, han escogido en su inmensa mayoría un tranquilo sometimiento y su carrera. Hay que reconocer que todo ha sido bien pensado. Hasta las mismas edificaciones: «En vez de aportar la vista con tristeza de aquellos destartados caserones que recibían antaño pomposamente el nombre de escuela, ahora, el viajero asombrado hace esta pregunta: *¿Acaso ese suntuoso edificio es el cuartel de la gendarmería o la sede de la Prefectura?* «No, es el Palacio del ABCD» («Le Signal», periódico protestante, en el número de marzo de

¹ Citado por Mona Ozouf, op. cit.

² He aquí lo que de ello dicen Elisabeth y Michel Dixnier, op. cit. paág. 99.

1886.) Se pueden ver los modelos arquitecturales escogidos: ¡el lugar de detención escolar que ni calcado sobre el modelo de un cuartel! Del cuartel y de la prisión: una construcción en forma de estrella y sus variantes, es decir, con un centro —a menudo en forma de torreón y desde donde se vigila— y brazos de edificación adonde se trabaja, símbolo del orden, arquitectura propia de la época de la represión. Teatro invertido en el que es el centro el que *ve todo* cuanto ocurre en el interior, sin ser vista él a su vez. Se analizará más adelante como lo que constituye la escuela es precisamente ese *espacio* abarcado por las miradas, *espacio de inquisición visual* centrada sobre un mismo tema: la sexualidad del niño a del adolescente («¿Se masturba? ¿Se manosea?») Centrado, en efecto, sobre ese tema de si la escuela es ese lugar de disciplina donde, por encima de todo, se trata de lograr una buena doma con el mero propósito de conseguir una ciega obediencia. Ahora bien, todos cuantos hayan ido al circo a que hayan tenido un perro, saben que no existe doma perfecta más que si también existe una recompensa, el consabido terrón de azúcar. Y en este caso, el terrón de azúcar es, y no puede ser más que la sexualidad. En efecto, ¿que es la sexualidad en el ámbito del liceo o del colegio? Para contestar debidamente a este interrogante, se deberá hacer observar que:

- a) la escuela significa la imposibilidad material de la heterosexualidad;
- b) la escuela es al propio tiempo la prohibición de la homosexualidad al ser ésta pura y simplemente negada. De ahí, esa imagen de la vida en la cual la heterosexualidad se nos aparece como una Tierra de Promisión, como una *recompensa* que se otorga a los buenos alumnos primero, y, más adelante, a los buenos ciudadanos. De ahí también, en la fracción masculina de esa población enclaustrada, la idea del «solaz del guerrero», apareciendo la mujer como siendo la recompensa de un trabajo realizado y, además, bien realizado. El terrón de azúcar, ¡vamos! En esto se peca uno de hasta qué extremo la doma resulta eficaz: no es ya tan solo el alumno(a) que *espera la salida* de la escuela para tener derecho a la sexualidad, sino también, de igual forma, su padre y su madre quienes esperan la salida de la fábrica —y ello siempre y cuando él (ella) no se sienta demasiado cansado(a). Y, sobre todo, que ni el uno ni el otro se atrevan a poner en tela de juicio ese orden establecido, pues el escarmiento que les esperaría sería del todo evidente: se les encerraría una vez más: para el alumno(a) mediante castigos que le reclutarían en el colegio el jueves (o el miércoles) y el sábado (si no es el domingo); para el padre o la madre, mediante su ingreso en la cárcel. Y tanto en el castigo escolar como en la prisión, se sufre tanto de privación de libertad como de privación de sexualidad.

Lo que se instituye de esta suerte a través de la escuela (pero, también a través del hospital y, a mayor abundamiento, del hospital psiquiátrico y de la prisión), es, tal como se puede ver, un modelo de comportamiento. Así pues, la escuela viene a ser una fábrica de normas, o, mejor dicho, es un «aparato de normalización, una institución de normalización» (la expresión es de Michel Foucault). Nada de extraño tiene que los manuales escolares de las postrimerías del siglo XIX indiquen esos tres remedios para la superstición: ¡el gendarme, el médico y el maestro de escuela! Sin embargo, la función represiva más eficaz en esa nueva santísima trinidad no es la más evidente: no es el gendarme, pero sí los otros dos (y ya hemos visto anteriormente la estrecha relación existente entre ellos, desde la higiene física —«Sed limpios»— a la higiene moral —«Hablad francés»—, los que consiguen mejores resultados. Y esto, porque su papel represivo no ha pasado a ser del dominio público: su labor de represión viene enmascarada por el saber que ellos van impartiendo aquí y allá y del que el gendarme, en esta segunda mitad del siglo XIX, va siendo, precisamente, en porte despojado (¿y adivinen por quien? por el sociólogo, justamente). Volveremos sobre este particular. Para los lectores que albergasen dudas sobre el papel represivo desempeñado por la medicina, se les aconsejará mediten sobre los tres puntos siguientes:

1. ¿Por qué motivo, en un país como Francia, existe aún en 1975 esa organización, creada por el régimen de colaboración con el nazismo conocido bajo el nombre de régimen de Vichy, que se denomina Conseil de l'Ordre des Médecins?
2. ¿Por qué motivo el referido Conseil de l'Ordre ha (y sigue, en colaboración con la Iglesia) emprendido una desenfrenada campaña en contra del proyecto de ley que liberalizaría el aborto en Francia, proyecto de ley propuesto por un gobierno dominado, sin ningún lugar a dudas, por horrendos y melencólicos izquierdistas?
 1. ¿Por qué motivo los médicos que tienen a su cuidado a los mineros no hallan más que en contadísimas ocasiones mineros aquejados de silicosis?

Volvamos ahora a nuestra «institución de normalización.» Un lugar vallado. Pero, la valla no acaba en las tapias. O, para hablar con mayor propiedad, las tapias —como en el cuartel, en la cárcel, en el hospital psiquiátrico o en la fábrica— secretan otra valla; el poder del Estado queda aquí duplicado: esos lugares no son únicamente relés de poder, esos lugares son lugares de poder autónomo, pequeños Estados vinculados entre sí y cuya existencia es posible gracias al aparato del Estado, fundamentalmente la policía y el ejército. El cuartel, no es tan solo el relé que utiliza el Estado para instruir militarmente a los jóvenes «ciudadanos» (cuantos han hecho más de unos días de servicio militar lo saben perfectamente), es, preferentemente, una última doma antes de la entrada en fábrica —cosa tan sabida por el pueblo que la expresión «ya verás cuando hagas el servicio militar... *allá, te sabrán poner en cintura*» se ha vuelto casi proverbial. De igual forma, el hospital parece tener una función precisa por cumplir: la de curar. En realidad, no se limita únicamente a esa misión: el control que ejerce, es el del cuerpo. Y es, probablemente, por que dicho control es soportado como una muestra de lo intolerable, que han conservado (y que vuelven a tener hoy en día) gran importancia los procedimientos de medicina deshumanizada y, llegado el caso, incluso propios de la charlatanería. En cuanto a la escuela, el enseñar, ya lo hemos visto, no es su única función: «La campana sonó por segunda vez. Los profesores se dirigieron hacia las escaleras. El celador principal permaneció solo en medio del patio, *igual a una gigantesca araña al acecho de los niños*; su mente bullía de castigos, estaba preparando su mezquino y sádico programa del día, se regodeaba por adelantado con la idea de coger *in fraganti* a los alumnos del pequeño liceo, de amedrentarlos. Se decía para sus adentros:

»—Les voy a meter el susto en el cuerpo...

»se sentía *tan enardecido como si se estuviese preparado para ir a acostarse con una mujer.*»³

«Una gigantesca araña al acecho de los niños»: y, en efecto, el controlar la infancia y domarla, también entra en las atribuciones de la escuela. Una vez sentado este punto, ¿por qué esos sobre poderes típicos de los «aparatos de secuestros»? ¿Por qué el cuartel va más allá de lo que es meramente instrucción militar? ¿Por qué el hospital más allá de la que es escuetamente curar? ¿Por qué la escuela va más allá de la enseñanza propiamente dicha? ¿Por qué? Precisamente porque secuestran. Aislando a una parte de la población, sustrayéndole parte de su tiempo (en tanto que la arquitectura y el urbanismo le sustraen parte de su espacio vital), las instituciones de enclaustramiento pueden llegar a erigir como fuerza a esa parte de la población así aislada. De donde se desprende la necesidad perentoria de vincular nuevamente a la colectividad esa parte de población aislada. Y para ella, en concreto, la necesidad de controlarla, de normalizarla.⁴ Abundando en este sentido, la referencia última de esas instituciones es aquella cuya meta confesada es precisamente la de encerrar para tornar «normal», es decir, normalizar: el hospital psiquiátrico.

Dicho en otras palabras, aquello hacia lo que tienden esos aparatos es hacia la creación de una ficción social que sirva de norma. Y hacia esto tienden tanto por la que dicen como por la que hacen; y por la que a la escuela se refiere, tanto en cuanto al saber que importe a derecha e izquierda como en la forma en que lo hace, por la forma especial de represión que ejerce. Razón por la cual se ha denominado, al principio, a esos aparatos: aparatos de ideologización.⁵ Se comprenderá fácilmente que esa ideologización —al igual que todas las demás— tanto necesita de la palabra como de acto: «sácate las manos de los bolsillos» —dice al niño el institutor, él mismo adiestrado a «la costumbre de una cierta compostura.» (Véase *ut supra* la cita de la «Revue Pédagogique» de agosto de 1881.) La ideologización tiene inclusive su símbolo: el banco. Permanecer sentado... Sentado muy doctamente, leyó (las páginas que ya acababa de escribir y que quería conservar impólutas para mí). Yo, cuando se las vi leer, se me demudó el rostro y creí desvanecerme. No podía abalanzarme sobre él debido a que yo estaba sentado y estaba sentado porque también él lo estaba. Nadie sabe como ni por qué el sentarse se convirtió en *algo fundamental y constituye el principal obstáculo*. Me agité inquieto sobre mi asiento sin saber qué hacer. Empecé a mover las piernas con nerviosismo, a morderme las uñas..., en tanta que él, como la cosa más lógica del mundo, seguía sentado impertérrito,

³ Paul Nizan, *Le cheval de trío*, Gallimard Éditour, París, 1968, pág. 51.

⁴ Michel Foucault, en sus conferencias (véase también su *Histoire de la folie*).

⁵ El lector sabe, en efecto, que debida a toda una serie de razones relacionadas con las luchas políticas en Francia (a este respecto se puede leer, por ejemplo, a Joan BORRELL, *Política de la memoria I. L'educador i el príncep (Althusser, La política i La historia)* y el anexo, en «Aïnes, diciembre 1974, Perpiñán, pp. 169 y sig.).

siendo esa posición del todo normal y justificada puesto que estaba leyendo. Esta situación se me antojo durar una eternidad... Él, estaba sentado y seguía sentado de una forma tan asentada, se enraizaba hasta tal extremo sobre sus asentaderas que su sentarse, aun cuando de una insoportable estupidez, rezumaba, sin embargo, pétreo estatismo.»⁶ El permanecer sentado: el niño quieto, es decir, la negación del cuerpo del niño, la represión de su *energía discontinua e instantánea* (y, más adelante, otro tanto en la fábrica). Represión necesaria si se piensa en el encontraste desolador que existe entre la inteligencia radiante de un niño sano y la debilidad mental de un adulto medio... (Freud, *L'Avenir d'une illusion*). Permanecer sentado: y por ende, una distancia, es decir, la no promiscuidad. He aquí justamente el porqué del banco, si es que el banco es ese sistema que permite al institutor el *ver* lo que sucede *debajo*. Siempre el mismo interrogante angustiada por parte del pedagogo: el niño, el adolescente, el alumno ¡en una palabra! ¿se me escapa, escapa a mi control? Y, más concretamente, ¿escapa a mi control a través del placer que proporciona el manoseo? Fiscalización visual de cada instante en un lugar cerrado en el que están reunidos los niños durante la mayor parte del día, sin tener la posibilidad de hacer otra cosa que no sea la de permanecer sentados. Es que, de hecho, el estar sentado es el primer instrumento de separación (el establecimiento de jerarquías vendrá más tarde): de la forma de estar sentado se deriva el estar bien o mal sentado, es decir, el «adaptado» y el «inadaptado», el «normal» y el «anormal». La demás deriva de esto: de esa relación de «normalizador» a «normalizado». Esta es la explicación de la obsesión pedagógica de la represión de los delitos menores, más importante a este respecto que cualquier discurso. Porque esa coerción «*infantiliza*» al niño y esa «*infantilización*» prepara precisamente a la recepción del discurso escolar, es decir, un discurso vacío, abstracto, sin vida (que en esta enseñanza figure el latín o que en ella se trate de Marx o incluso de educación sexual), sin vida porque su objetivo es el examen, un papelucho que otorga al que lo posee un valor seguro y negociable en la bolsa del trabajo, sin vida porque tan solo apunta al examen y no a la vida. Es verdaderamente «una aberración la que consiste en confiar al niño del explotado a los buenos oficios del explotador»⁷ Nada de extraño tampoco si a la opresión y al sometimiento a la disciplina, a la ideología y a las normas de la fábrica capitalista a la que se ve sometido por parte del explotador, *el niño del explotado ofrece resistencia* (y en determinadas ocasiones junto a él, algunos de los hijos del propio explotador...). Así es, por ejemplo, como ha hecho su aparición prácticamente al propio tiempo que la escuela obligatoria, ese binomio bien conocido del institutor-aporreador, institutor-celador, y del niño violento y revoltoso: la vara del primero contra el tintero del segundo (en cuanto el primero ha vuelto la espalda). Binomio que, en parte, ha desaparecido en la escuela primaria, pero siempre actual —y con una violencia «armada» a base de herramientas— en la escuela técnica. Así es como nació el alboroto escolar. Así es como vio la luz una resistencia «pasiva» ante la opresión: es el personaje del estudiante que no da golpe, es, sobre todo, la indiferencia generalizada por parte de los alumnos, el hecho de asistir a la escuela físicamente, pero, *tan solo físicamente*. Exactamente igual que en el cuartel: conseguir que la autoridad se olvide de la existencia de uno y echarse a la bartola... Así pues, es hasta el ansia de saber de lo que descorazona la escuela. En resumidas cuentas, ¡aquellos a quienes hemos denominado «volterianos» no sabían de la misa la mitad! ¡Y sus supuestos «enemigos», los curas, tampoco!

Los primeros no habían comprendido que la escuela transforma —cuando lo consigue— al niño lleno de vida en alumno aséptico, que «*infantiliza*» e higieniza a la infancia. En cuanto a los segundos, éstos no habían comprendido que la célebre «obligación de neutralidad» del educador consistía menos en un ataque antirreligioso que en la neutralización del niño; no habían comprendido que la neutralidad era *la forma pedagógica* de la ideología de las gentes de bien.

Ni los unos ni los otros hablan comprendido que la forma desarrollada de la escuela es el reformatorio —cuyo nombre es el de «*instituto de educación vigilada*»—: educación vigilada, en efecto, tal es el ideal pedagógico. El de la vigilancia universal, el del control universal. Único medio del que dispone el poder burgués para zafarse de la contradicción que le crea la escuela, su propia escuela: imponer un mínima de saber para una labor bien determinada, y, *al propio tiempo*, prohibir toda reflexión y todo planteamiento.

⁶ W. GOMBROWICZ, *Ferdydurke*.

⁷ La fórmula es de Marx. Del mismo, en las *Gloses marginales au programme du parti ouvrier allemand* (en MARX-ENGELS, *Critique des programmes de Gotha at d'Erfurt*, Editions Sociales, París, 1966, pp. 46. 47). «El partido obrero alemán recaba como base intelectual y moral del Estado: La educación general, la misma para todos, del pueblo por el Estado. La obligatoriedad escalar para todos. La instrucción gratuita.

Único medio para el poder burgués de lograr «la cría de una masa asalariada de esclavos»⁸ es decir, el transformar en esclavos bien domados a los trabajadores manuales y en burócratas sin autonomía a los trabajadores intelectuales.

Escuela de la esclavitud, tal es la escuela fabricada por la Tercera República. Y en un doble sentido:

- a) hace de los alumnos esclavos «infantilizados»;
- b) y ella para prepararlos mejor de cara a una esclavitud asalariada.

Y es de dicha escuela que Durkheim —tocamos por fin este tema— se ha erigido en el «teorizante».

El sociólogo y el maestro de escuela

Quién es, pues, ese Émile Durkheim quien, en 1887, enseña pedagogía una hora por semana en la Universidad de Burdeos, quien, en 1902, conoce una primera promoción social al ir a enseñar la misma asignatura en la Sorbonne de París, quien, finalmente, en 1906, conoce el *súmmum* de su carrera de servidor leal de la burguesía al ocupar el puesto dejado vacante por Ferdinand Buisson —aquel mismo que formaba parte del estado mayor de Ferry— en la cátedra de pedagogía de la misma Sorbonne?

Es una verdadera calcomanía de Jules Ferry. Su calco. Ahora bien, él se ocupa primordialmente de la teoría.

Jules forma parte de los «*Versillais*», Émile escribe *De la división del trabajo social*, dilatado intento de justificación «teórica» acerca de la «necesidad» de la división del trabajo, y, como primera providencia, en trabajo manual e intelectual. Con el propósito de dejar bien sentado que no se trata de un pecado de juventud, Durkheim insistirá durante toda su existencia sobre esa supuesta necesidad; por ejemplo, en el artículo *L'éducation, sa nature et son rôle*, escribirá sin la menor vacilación: «No todos nosotros hemos sido creados para reflexionar; es preciso que existan hombres perceptivos y de acción. Inversamente, también es necesario que existan otros cuya misión sea la de pensar.» Tanto para Jules como para Émile, éste es el punto crucial, a partir del cual todo se organiza, para el primero la acción política, para el segundo la acción «teórica» (la práctica teórica «?»). El lector habrá comprendido que «teórica» y política remiten no a una diferencia entre «ciencia» y política, sino, más trivialmente (y más realmente), a centros de poder diferentes. Tanto para Jules como para Émile entonces, la cuestión principal resulta muy simple: ¿cómo hacer aceptar por las de abajo el dominio ejercido por los de arriba? Ya hemos visto anteriormente las respuestas de Ferry: colonialismo y escuela primaria, laica, gratuita, obligatoria. Las respuestas de Durkheim son del mismo género: a la laicidad, da la garantía «teórica» de las *Formes élémentaires de la vie religieuse* (que se puede utilizar también, llegado el caso, en contra de los salvajes de las colonias) y de la *Éducation morale*. Y, puesto que existe gratuidad y obligatoriedad escolares, es decir, dicho en otras palabras, puesto que se trata de una escuela de masas, ¡adelante con la pedagogía!, de ahí, por tanto, esa *Éducation et sociologie*, cuya meta esencial es, con toda evidencia, la de exhibir lo que Mimile⁹ denomina «un cierto fonda común [sic], una «suficiente homogeneidad»: se trata de inculcar a los niños la idea de que toda anda sobre ruedas en el mejor de los mundos, empezando en la mismísima escuela: «La sociedad no puede subsistir más que si entre sus miembros existe una suficiente homogeneidad: *La educación perpetua y refuerza dicha homogeneidad, fijando previamente* en el alma del niño las similitudes esenciales que recaba la vida colectiva» (¡seamos, pues, todos hermanos, oh, Mimile, patronos y obreros todos unidos!). Ahora bien, por otra parte, de no existir *una cierta diversidad*, toda cooperación resultaría imposible: la educación garantiza la persistencia de esa *diversidad necesaria*, diversificándose ella misma y especializándose (si ésta es la educación del pueblo, oh Mimile, no estaría de más el preguntar a los trabajadores lo que ellos piensan acerca de la especialización, porque, Mimile, lo que desean los trabajadores es una educación politécnica; en cuanto a la «diversidad necesaria», ellos la llaman lucha de clases. . .). Finalmente, como siempre los hay

⁸ Edwin Hoerrle (organizador del Movimiento de Niños Proletarios, constituido en Alemania al finalizar la Primera Guerra Mundial), en *Projet de Programme scolaire de la Jeunesse socialiste libre d'Allemagne*. Un programa demasiado poco conocido...

⁹ N. del T. Mimile: diminutivo de Émile. Del mismo modo, al referirse a Jules Ferry escribe «el Jules».

que, por ser frágiles a más solitarios, no pueden soportar esa solapada esclavitud, ese sometimiento a tutela tanto del trabajo como de la vida, y no disponen más que de una única posibilidad de protesta: su propia muerte, esos que la *Éducation morale* no ha podido convencer y a los que no se puede ejecutar para meterlos en cintura, esos también deben, incluso muertos, pasar por el control del saber de Émile y de sus amos: ¡adelante con el análisis del *Suicide!*

Así pues, la ejemplaridad de Mimile reside en ser a la vez reflejo y lacayo del Jules de la escuela obligatoria. Prácticamente, un número de duetistas. Los sociólogos que le sucederán se mostrarán mucho más astutos, incluso harán *como* si, como si pusiesen en tela de juicio el poder (pero no los poderes, y, en particular, el suyo), no pocos son aquellos que han creído, que creen (y, que probablemente creerán) a pies juntillas los cuentos chinos que sueltan la mar de series. No sin que se produzcan algunas interrupciones volcánicas: tal la reacción de Nanterre durante el invierno y la primavera de 1968, estudiantes de sociología, en efecto, ¿pero, cuántos sociólogos profesionales? Ni uno.

La ejemplaridad de Mimile. Y éste es el motivo por el cual se hacía necesario el revelar lo que estaba en juego realmente al amparo de esa patraña de escuela primaria, obligatoria y de laicidad: en ese asunto, Mimile se comporta como funcionario disciplinado y leal al Estado a cuyo servicio está. A cambio de esa lealtad, ese poder al que sirve le echa algún que otro hueso. Y, para empezar, un poder digno de un mandarín en la Sorbonne: esto viene a significar no tan solo el poder que ejerce todo «patrón» universitario sobre su (o sus) departamento, sino también —Sorbona parisiense y centralización obligan— el poder sobre el conjunto de las universidades francesas por todo cuanto atañe a las ideas relativas a la cuestión. Aún más, dada que se trata de pedagogía, esto significa —merced a esa serie de cascadas características que imperan en el orden militar—, discípulos que enseñarán en la Universidad, subdiscípulos que enseñarán en los liceos, y, finalmente, el cuerpo entero de los educadores, lo que viene a entrañar el poder por la que a las ideas que regentan la enseñanza en Francia se refiere, y, de retruque, las carreras universitarias. Un hueso, no cabe duda, pero un succulento hueso, un hueso de tuétano...

Nada tiene pues de extraño entonces si esos cuatro textos son, todos ellos, llamamientos en pro de ía normalización escolar y social.¹⁰ Y si se hace necesario —y se hace necesario, pues esos malditos alumnas se resisten, sobre todo aquellos que proceden de las clases sociales inferiores (ya hemos vista someramente en qué forma la hacen, en el capítulo anterior)—, por tanto, si se hace necesario, un llamamiento a la coerción más descarnada. Leyendo, por ejemplo, la última parte de *L'éducation, sa nature et son rôle*, captará uno rápidamente la idea que de la *forma* de la enseñanza escolar se hace Mimile: «La educación debe ser esencialmente ente de autoridad [...], es preciso que el niño ejerza sobre sí mismo una fuerte contención» (caso de que sea necesario, se le obligará a ella). Y, más adelante: «Para sensibilizar, *tal como conviene*, a las castigos y a los premios», es menester que «la autoridad que sanciona [esté] ya reconocida como siendo legítima.» ¿Y, como será «reconocida como siendo legítima»? No cavilemos demasiado: «De igual forma que el sacerdote es el intérprete de su dios, él [él educador] es el intérprete de los elevados conceptos morales de su tiempo y de su país», «la autoridad del institutor no siendo más que un aspecto de la autoridad del deber y de la razón». Ahora bien, ¿en qué consiste «la autoridad del deber y de la razón»? «La autoridad del deber» remite, ya nos lo podíamos suponer, a la «excelsa alma de la patria»; en cuanto a «la autoridad de la razón», ésta remite a la humanidad. Lo que justifica filosóficamente la represión, es, pues, simplemente la patria y la humanidad. Escucharemos lo que nos dice Mimile: «Esta [la represión] libera la humanidad en nosotros... El ser nuevo que la acción colectiva, por vías de la educación, edifica de esta suerte en cada uno de nosotras representa la que de mejor hay en nosotros, la que en nosotras existe de propiamente humano» y «Así es como hemos ido adquiriendo esa fuerza para resistirnos a nosotros mismos [es decir, para autocensurarnos], ese dominio sobre nuestras inclinaciones que es uno de los rasgos característicos de la fisionomía humana y que está tanta más desarrollado cuanto más plenamente somos hombres»¹¹ De ahí la insoslayable moraleja del autodomínio, principio y fin de toda filosofía que quiere justificar a los ojos de los de abajo el ejercicio del poder por parte de los de arriba: «Es que —dice Mimile—, *precisamente*, la facultad de poder ejercer voluntariamente un dominio sobre sí mismo es una de las características más

¹⁰ *L'éducation, sa nature et son rôle*, y *Nature et méthode de la pédagogie* reproducen los artículos «Education» y «Pédagogie» del *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, publicado bajo la dirección de P. Buisson, París, Hachette, 1911.

¹¹ Datos entresacados de las reverenciosas páginas que el discípulo Paul Fauconnet redactó a guisa de introducción de la edición francesa de *Education et sociologie*.

esenciales del hombre (*L'éducation, sa nature et son rôle*). De ahí también, el llamamiento a la represión en contra de aquéllas que anidasen otro concepto acerca de la escuela y del niño: «No existe escuela —sigue diciendo nuestro insigne sociólogo— que pueda recabar el derecho de impartir, con plena libertad, una educación antisocial». Mediante la cual, todo está dispuesto de como la *tan eficaz costumbre del respeto* para con las instituciones de poder, pero también y ante todo, *el conjunto de los micropoderes no escritos* (familia, «mentalidades», tal como dicen los historiadores, etc...) —y son *esos micropoderes no escritos que son la base y la condición de posibilidad de las instituciones de poder establecidas*—: escuchemos, una vez más a Mimile: «A despecho de todas las disidencias [¿ah sí?, ¿todas?], existen ya desde ahora, en la base de nuestra civilización, un cierto número de principios que, implícita o explícitamente, son comunes para todos, que muy pocos, en cualquier caso, *se atreven a negar abiertamente* [¿con su cuenta y razón!; los tipos de llamamiento lanzados a la represión tal como el citado más arriba bien tendrán algo que ver, ¿no?]: respeto de la razón [mediante lo cual se encierra a los “locos”, cuando no se hace pasar por locos a los contestatarios], de la ciencia [mediante lo cual queda justificada la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual], de las ideas y de los sentimientos que constituyen los cimientos de la moral democrática» (del tipo de sociedad que defiende Durkheim), mediante lo cual se erigen fábricas-presidios, escuelas-cuarteles, cuarteles-prisiones y cárceles, mediante lo cual también la familia se convierte en el centro de opresión de la mujer y del niño, y así el individualismo más ruin y mezquino puede triunfar (llegado el caso, hasta el racismo).

El lector de *Education et sociologie* no podrá, pues, extrañarse al ver que la idea predominante de Durkheim es la de autoridad: referirse, a este respecto, a la utilización del término «disciplina» (todo hace suponer que los propios educadores, teniendo como tienen predilección por dicho término, en sus discusiones, en las salas de profesores o sus reuniones entre ellos, no iban a oponerse a dicha ideología), referirse también a ese concepto que podríamos tildar, cuando menos, de sorprendente acerca de la estadística de los «delitos escolares» y de «criminología del niño» (en *Nature et méthode de la pédagogie*).

Huelga buscar en la obra de Durkheim esas críticas sobre la escuela que han hecho los románticos ingleses, un Dickens, por supuesto, pero asimismo Blake, Wordsworth, Carlyle o, más tarde, James o también, la de Gombrowicz. Todos ellos están en contra de la opresión que ejerce la escuela sobre el niño. En cambio, en la obra de Mimile, la idea directriz es que la educación no debe tener más que una meta: adaptar el alumno a la norma social. «Es a la sociedad a la que se debe sondear, son sus necesidades que se deben conocer puesto que son sus necesidades las que se deben satisfacer» (en *Pédagogie et sociologie* y también en *Nature et méthode de La pédagogie*): «Estas [las prácticas educativas] resultan todas ellas de la acción ejercida por una generación sobre la generación siguiente *con miras a adaptar* a esta última al media social en el cual está llamada a desenvolverse.» Partiendo de esta base, la educación no puede ser considerada más que como una socialización metódica de la joven generación (Durkheim), es decir, una adaptación metódica de la joven generación a las normas vigentes, una normalización a través de la adopción de costumbres «normales» (una «socialización *metódica*», —dice Durkheim). De hecho, el educar, asevera el sociólogo y tras él (¿o anteriormente?) el maestro de escuela, viene a ser en realidad desarrollar tres tipos de costumbres (Mimile dice de «espíritu», véase *La détermination du fait moral*, en el «Bulletin de la Société Française de Philosophie»):

1. La costumbre de la disciplina, fuerza principal de los ejércitos y de las escuelas, como es cosa ya bien sabida.
2. La costumbre de abnegación, otra forma de decir Trabaja y calla.
3. La costumbre del individualismo (al que Mimile denomina por ufermismo «autonomía»). El crear costumbres de sumisión a las normas establecidas, tal es la preocupación primordial de la escuela, tal es la preocupación de la pedagogía según la sociología durkheimiana. Probablemente también sea ésta la preocupación de la propia sociología... Volveremos sobre este particular.

En cualquier caso, lo que si queda bien clara es que *Education et sociologie* es, por tanto, la prosecución del discurso represivo de la función educadora, viene a ser la teoría de dicha práctica, disfrazada para el caso con alguna que otra pincelada sociológico-filosófica, que le permite a nuestro Mimile recrearse con el término de «ciencia», término del que bien sabido es lo muy cómodo que resulta echar mano en el curso de una polémica, porque hace callar al interlocutor (es el propio Mimile quien habla del respeto de la ciencia, y, sobrentendido, de lo científico...). Ciencia? Resultaría sorprendente. Ahora bien, saber, si: el saber que se cambia por poder. Es que poder y saber están íntimamente vinculados el uno con el otro: todo centro de

ejercicio del poder es un centro de formación de saber, y el saber es en sí mismo un tipo de poder. Citaremos una vez más el curso inédito de Foucault en el Collège de France: Foucault explicaba, con respecto a la vigilancia administrativa de las poblaciones, que en la época clásica (siglos XVII y XVIII), dicha vigilancia, que era una función de poder, ha dado lugar a saberes.

1. Un saber de gestión (los funcionarios del poder modelaban un saber: cómo llevar a cabo la tributación? ¿cómo calcular los impuestos? ¿a quién gravar? sobre quién hacer recaer los aranceles aduaneros? ¿adónde reclutar los soldados?, etc...).
2. Un saber de encuesta o de investigación (sobre la riqueza de una región, sobre el movimiento demográfico, sobre las técnicas artesanales, sobre las técnicas agronómicas, etc... En su origen, esas encuestas e investigaciones fueron realizadas partiendo de iniciativas privadas; más adelante, hacia 1760-1770, fueron adoptadas por el Estado).
3. Un saber de inquisición (individual, policíaca). A partir del siglo XIX, todas las técnicas de ese saber de vigilancia son proseguidas bajo un nuevo enfoque basado en los dos principios siguientes:
 - a) Todo agente del poder será, a partir de ese momento y al propio tiempo a un agente de constitución del saber. A toda orden dada deberá corresponder un informe sobre la forma en que dicha orden ha sido cumplida, sus efectos, etc... (de esta manera trabajarán los prefectos, los funcionarios de la policía, los fiscales, etc...). La novedad consiste justamente en esto: la *sistematización del informe*, de esa Devolución de saber como contrapartida del poder. Entonces, toman carta de naturaleza toda una serie de instrumentos específicos de ese tipo de saber (tales como las estadísticas, por ejemplo).
 - b) Al propio tiempo, es el saber *en tanto que* tal al que le es contenido, institucionalmente, un cierto poder: la escuela es la expresión más evidente de ese fenómeno fundamental. A partir del siglo XIX, todo sabio se convierte en profesor, todo médico se convierte en ama y señor de lo normal y de lo patológico. El tipo de sociedad que va tomando forma adopta entonces las tres características siguientes:
 - i. su forma: la secuestación;
 - ii. su meta: el potencial de trabajo;
 - iii. su instrumento: la disciplina, la costumbre. Es, en efecto, a partir de esa época que se deben «adoptar costumbres» (cuando, en cambio, en el siglo XVIII, la costumbre fue un instrumento crítico en contra de la trascendencia (véase a este respecto los análisis de Hume]), es a partir de esa época que es necesario que la gente se someta a la costumbre y que ésta se convierte en la forma cotidiana, insidiosa, de la norma, es decir, la que la sociología va a denominar la «conciencia social». Y, de hecho, es en ese preciso momento que nace la sociología. En ese momento y de ahí: surgiendo de ese poder cotidiano. En el *Suicide*, Mimile dirá muy claramente que *lo social, es la disciplina*. Una manera como otra de decir que la sociedad que estudia la sociología, es la sociedad de la disciplina y que *el discurso del poder, a partir del siglo XIX, es el discurso del que dicta la norma, el discurso «normalizador»*: el discurso del maestro de escuela, del médico, de la asistente social, del psiquiatra, del psicoanalista, del sociólogo, en una palabra, de las ciencias sociales.

Así pues, la sociología nace de la misma forma que la escuela, como respuesta a la violencia obrera: viene a suponer lo que puede permitir *evitar* en el futuro la violencia obrera, evitaría a través de la normalización social. La pesquisa sociológica sucede a la pesquisa policíaca, pero si, tal como la dice el propio Durkheim, «la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia», y si la sociología depende ella misma de la comisaría de policía...

Así pues, si el «salvaje» ha «tenido» al etnólogo después del misionero, ese otro salvaje representado por el niño tiene al maestro de escuela después del cura, y ese tercer salvaje que es el obrero, al sociólogo después del gendarme.

Pues ésta es realmente la cuestión que nos plantea —sin demasiado fundamento de base— el texto de Durkheim: Cabe la posibilidad que exista una sociología que no sea para el obrero lo que la etnología es para

el «salvaje»? Cabe la posibilidad de que exista una sociología que no sea más que un mero y simple control social, una estadística disciplinaria?

A todo ella contestaremos con una anécdota: cuando el sociólogo, para ahondar al máxima en su investigación, vive la misma vida que el objeto de su estudio, apura *su espionaje* hasta llegar a realizar el mismo trabajo que el que es objeto de su estudio, cuando, para comprender a este, llega hasta el extremo de pasar por las mismas alegrías y las mismas penalidades, incluso las mismas exigencias, a bien sigue siendo sociólogo y traiciona al que es objeto de su estudio un día u otro, transformando vidas, alegrías, penalidades y luchas en otros tantos peldaños para su camera individual y en formas de policía para el poder, o bien sigue compartiendo dicha vida, dichas alegrías y dichas penas, dichas luchas sobre todo, pero, entonces, ya no practica la sociología. Esto es lo que acontece a un personaje de una novela corta de Jack Landon,¹² que se pasa al bando de los manifestantes, enfrentándose con la policía, es decir, con la sociología: al norte de San Francisco, en uno de sus barrios residenciales, ejerce el sociólogo Freddie Drummond, observador «científico» de la condición obrera. Al sur, en los barrios populares, vive como camionero y sindicalista baja el nombre de Big Bill Totts. Una huelga, brutalmente reprimida por las autoridades, le hace escoger el bando de los oprimidos. Que el héroe de esta novela lo haga también porque se ha enamorado de una obrera, no reviste mayor importancia que la de hacer más moralizador el desenlace de esta historieta... Ahora bien, ¿acaso existen sociólogos enamorados?

JOAN BORRELL

París-Perpinyà, a 15 de febrero de 1975

¹² Jack **LONDON**, «Au sud de la Fente», en *Les temps maudits*, colección 10/18, París, 1973.

III. PEDAGOGÍA Y SOCIOLOGÍA

Señores,

Representa para mí un gran honor, de cuyo valor soy consciente, suplir en esta cátedra al hombre preclaro y de voluntad indomable a quien Francia debe, en tan gran medida, la renovación de su enseñanza primaria. Por haber estado en estrecho contacto con los maestros de nuestras escuelas desde hace quince años, durante los que he profesado la pedagogía en la Universidad de Burdeos, he podido contemplar muy de cerca la obra a la que el nombre de M. Buisson quedará vinculado para siempre, y, por ende, conozco toda su grandeza. Sobre todo cuando nos trasladamos con el pensamiento al estado en el que se encontraba dicha enseñanza en el momento en que se emprendió su reforma, resulta imposible no admirar la importancia de los resultados obtenidos y la rapidez de los progresos realizados. Las escuelas multiplicadas y materialmente transformadas, métodos racionales sustituyendo las viejas rutinas de antaño, un verdadero auge dado a la reflexión pedagógica, un estímulo general de todas las iniciativas, todo ello constituye, ciertamente, una de las mayores y más oportunas revoluciones que se hayan producido jamás en la historia de nuestra educación nacional. Resultó ser por tanto para la ciencia una feliz circunstancia el que M. Buisson, considerando su tarea rematada, renunciara a sus absorbentes funciones para comunicar al público, por vías de la enseñanza, los resultados de su experiencia sin par. Una práctica tan extensa de las cosas, ilustrada por demás por una amplia filosofía, a la vez prudente y curiosa de todas las novedades, tenía necesariamente que prestar a sus palabras una autoridad que venían a resaltar aún más el prestigio moral que rodea su persona y el recuerdo perenne de los servicios prestados en todas las grandes causas a las que M. Buisson ha consagrado su vida entera.

Yo no puedo presumir de aportarles nada que se asemeje a una competencia tan particular. Por tanto, debería sentirme sumamente atemorizado ante las dificultades que entrañará mi tarea, si no fuese porque me tranquiliza algo el pensar que problemas tan complejos pueden ser estudiados útilmente por mentes diversas y desde puntos de vista diferentes. Siendo como soy sociólogo, es sobre todo en mi calidad de sociólogo que les hablaré acerca de la educación. Por demás, muy lejos de que al proceder de esta guisa se expone uno a ver y a mostrar las cosas a través de un prisma que las deforma, estoy, al contrario, plenamente convencido de que no existe método más adecuado para resaltar su verdadera naturaleza. En efecto, considero como el postulado mismo de toda especulación pedagógica que la educación es un ente eminentemente social, tanto por sus orígenes como por sus funciones, y que, por ende, la pedagogía depende de la sociología más estrechamente que de cualquier otra ciencia. Y puesto que este criterio mío está destinado a influenciar toda mi enseñanza tal como ocurrió ya en el pasado en otra Universidad, me ha parecido que convenía aprovechar este primer contacto con ustedes para evidenciarlo y precisarlo con el fin de que puedan seguir mejor sus ulteriores aplicaciones. No es que quepa la posibilidad de que pueda llevar a cabo una demostración formal en el curso de una sola y única lección. Un principio tan general, y cuyas repercusiones son tan dilatadas, no se puede aquilatar más que progresivamente, a medida que va uno adentrándose en el detalle de los hechos y que se ve cómo dicho principio se aplica a éste. Ahora bien, lo que sí es posible desde este mismo momento es el trazarles un esbozo a grandes rasgos; es el indicarles las principales razones que deben hacerlo aceptar, desde los inicios de la investigación, a título de presunción provisional y bajo reserva de las oportunas verificaciones; es, finalmente, el señalar el alcance al propio tiempo que las limitaciones, y éste será el tema de esta primera lección.

I

Resulta tanto más necesario el llamar de inmediato la atención de ustedes sobre este axioma fundamental, que, por lo general, no es reconocido. Hasta estos últimos años —y las excepciones pueden contarse con los dedos de una mano—¹ los pedagogos modernos estaban casi unánimemente de acuerdo para ver en la educación una cosa eminentemente individual y para hacer, por consiguiente, de la pedagogía un corolario

¹ La idea fue ya expresada por LANCE, en una lección de apertura de curso publicada en los «*Monatshefte der Comeniusgesellschaft*», Bd III, pág. 107. Fue nuevamente comentada por Lorenz VON STEIN en su *Verwaltungslehre*, Bd V. A esa misma tendencia se suman WILLMANN, *Didaktik als Bildungslehre*, 2 vol., 1894; NÁTORP, *Social-paedagogik*, 1899; BERGEMANN, *Soziale Paedagogik*, 1900. Reseñamos igualmente G. Edgard VINCENT, *The social, mind and education*; ELSLANDBR, *L'éducation au point de vue sociologique*, 1899.

inmediato y directo puramente de la psicología. Tanto para Kant como para Mill, para Herbart como para Spencer, la educación tendría ante todo por objeto el realizar en cada individuo, pero llevándolos hasta su mayor grado de perfección posible, los atributos constitutivos de la especie humana en general. Se planteaba como una verdad de evidencia que existe una educación, y tan sólo una, que, con exclusión de cualquier otra, conviene indiferentemente a todos los hombres sean cuales sean los condicionamientos históricos y sociales de los que dependen éstos, y es este ideal abstracto y único que los teorizantes de la educación se proponían determinar. Se admitía que hay *una* naturaleza humana, cuyas formas y propiedades son determinables de una vez para siempre, y el problema pedagógico consistía en investigar de qué forma la acción educacional debe ejercerse sobre la naturaleza humana definida de esta suerte. Sin ningún lugar a dudas, jamás nadie había pensado que el hombre sea de rondón, desde el momento en que nace a la vida, todo cuanto puede y debe ser. Es demasiado evidente que el ser humano no se constituye más que progresivamente, en el curso de un largo devenir que se inicia con el nacimiento para no acabar hasta la madurez. Pero se suponía que ese devenir no hace más que actualizar virtualidades, que sacar a relucir energías latentes que existían, ya completamente preformadas, en el organismo físico y mental del niño. El educador no ten-di-la, por tanto, nada de esencial que añadir a la obra de la naturaleza. No crearía nada nuevo. Su papel se limitaría a impedir que esas virtualidades existentes se atrofiaran debido a la inacción, o se desvíen de sus causas normales, o se desarrollen con demasiada lentitud. Partiendo de esta base, los condicionamientos de tiempo y de lugar, el estado en el que se encuentra el medio social pierden todo interés para la pedagogía. Puesto que el hombre lleva dentro de sí todos los gérmenes de su desarrollo, es a él y únicamente a él a quien se tiene que observar cuando se emprende determinar en qué dirección y en qué forma debe ser dirigido dicho desarrollo. Lo que realmente importa es saber cuáles son sus facultades innatas y cuál es su naturaleza. Y la ciencia que tiene por objeto describir y explicar el hombre individual, es precisamente la psicología. Parece, pues, que deba satisfacer todas las necesidades del pedagogo.

Desgraciadamente, este concepto de la educación se encuentra en total contradicción con todo cuanto nos enseña la historia: en efecto, no hay pueblo alguno en el que haya sido puesto jamás en práctica. Como primera providencia, muy lejos de que exista una educación universalmente válida para todo el género humano, no existe, por así decirlo, sociedad alguna en la que sistemas pedagógicos diferentes no coexistan y no funcionen paralelamente. ¿Que la sociedad está formada de castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no era la misma que la de los plebeyos, la del brahmán no es la misma que la del sudra. De igual forma, en el Medioevo, ¿qué abismo mediaba entre la cultura que recibía el joven paje, debidamente impuesto de todas las artes de la caballería, y la del villano que iba a aprender a la escuela de su parroquia algunos rudimentarios elementos de cómputo, de canto y de gramática! ¿Acaso incluso hoy en día no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o también según los lugares de residencia? La de la ciudad no es la misma que la rural, la del burgués que la del obrero. ¿Acaso se dirá que dicha organización no es moralmente justificable, que no se puede ver en ella más que una supervivencia destinada a desaparecer? La tesis es fácilmente defendible. Resulta evidente que la educación de nuestros hijos no debería depender del azar que les hace nacer aquí y no allá, de tales padres y no de tales otros. Pero, aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiese recibido sobre este punto la satisfacción que espera, la educación no se tornaría por ello más uniforme. Aun cuando la carrera de cada niño no quedara ya más predeterminada, al menos en gran parte, por más de una inexorable herencia, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar en pos suyo una gran diversidad pedagógica. En efecto, cada profesión constituye un medio *sui generis* que recaba para sí aptitudes particulares y conocimientos especiales en el que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de ver las cosas; y dado que el niño debe ser preparado con vista a la función que será llamado a desempeñar, la educación, a partir de determinada edad, no puede seguir siendo la misma para todos los individuos a los que se aplica este es el motivo por el cual vemos cómo en todos los países civilizados tiende cada vez más a diversificarse y a especializarse: y dicha especialización se torna más precoz a cada día que pasa. La heterogeneidad que se produce de esta suerte no se asienta, al igual que aquélla de la que constatábamos anteriormente la existencia, sobre injustas desigualdades; pero no es menor. Para hallar una educación completamente homogénea e igualitaria, tendríamos que remontarnos a las sociedades prehistóricas en cuyo seno no existe diferenciación alguna, y así y todo, esas clases de sociedades no significan otra cosa más que una etapa lógica dentro de la historia de la humanidad.

Ahora bien, es obvio que esas educaciones específicas no están en forma alguna enfocadas con miras a fines individuales. Desde luego, a veces sucede que tienen por efecto el de desarrollar en el individuo aptitudes especiales latentes en él y que tan sólo esperaban la oportunidad de manifestarse: en este sentido, se puede

decir perfectamente que le ayudan a realizarse. Sin embargo, sabemos cuán excepcionales son esas vocaciones marcadamente definidas. Las más de las veces, nuestro temperamento intelectual o moral no nos ha predestinado a una función bien determinada. El hombre medio es un ser eminentemente maleable; puede ser indistintamente utilizado en cometidos muy variados. Así pues, si se especializa —y si se especializa en una rama con preferencia a cualquier otra—, no es debido a razones que le impulsan desde lo más recóndito de su ser; no es incitado a ello por necesidades Inmanentes a su naturaleza. Pero, es la sociedad la que, para poder subsistir, necesita que el trabajo se reparta entre sus miembros y se reparta entre ellos de tal forma y no de tal otra. Este es el motivo por el cual la sociedad se preocupa de preparar, a través de la educación, los trabajadores especializados de quienes está necesitada. Por consiguiente, es para ella y también es por ella que la educación se ha ido diversificando de esta guisa.

Aún hay más. Muy lejos de que esa cultura especializada nos aproxime necesariamente a la perfección humana, por añadidura comporta cierta decadencia parcial, y eso que se halla en armonía con las predisposiciones naturales del individuo. En efecto, no podemos desarrollar con la intensidad necesaria las facultades que implica nuestra función específica, sin dejar que las demás se entumezcan en la inacción, sin abdicar, por consiguiente, de toda una parte de nuestra naturaleza. Por ejemplo el hombre, en tanto que individuo, no está menos hecho para actuar que para pensar. Incluso, puesto que es ante todo un ser viviente y que la vida significa acción, las facultades activas le resultan, quizá, más esenciales que las demás. Y sin embargo, a partir del momento en que la vida intelectual de las sociedades ha alcanzado un determinado grado de desarrollo, hay y debe haber necesariamente hombres que se consagren exclusivamente a dicha vida, que se dediquen únicamente a pensar. Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que apartándose del movimiento, más que replegándose sobre sí mismo, más que alejando de la acción al sujeto que a ésta se entrega. De esta suerte se forman esas naturalezas incompletas en las que todas las energías de la actividad se han convertido, por así decirlo, en reflexión, y que, aun cuando truncadas en cierta manera en determinados aspectos, constituyen los agentes imprescindibles para el progreso científico. Jamás el análisis abstracto de la constitución humana hubiese permitido prever que el hombre era susceptible de alterar de esta guisa lo que pasa por ser su esencia, ni que una educación era necesaria para preparar esas provechosas alteraciones.

Sin embargo, sea cual sea la importancia de esas educaciones especiales, no se podría rebatir el hecho de que no constituyen toda la educación. Incluso, se puede decir que no se bastan a sí mismas; en cualquier parte que se las encuentre, no divergen las unas de las otras más que a partir de un cierto punto más acá del cual se confunden. Se asientan todas ellas sobre una base común. Efectivamente, no hay pueblo en el que no exista un cierto número de ideas, de sentimientos y de prácticas que la educación deba inculcar indistintamente a todos los niños, sea cual sea la categoría social a la que pertenezcan éstos. Es, incluso, esa educación común la que pasa generalmente por ser la verdadera educación. Únicamente ella parece merecer con toda propiedad el ser designada bajo dicho nombre. Se le concede sobre todas las demás una suerte de preeminencia. Por tanto, es de ella sobre todo que importa saber si, tal como se aduce, está implicada por completo en la noción del hombre y si puede ser deducida de ésta.

A decir verdad, ni tan siquiera se plantea la cuestión para todo cuanto respecta a los sistemas educacionales que nos da a conocer la historia. Están tan obviamente vinculados a sistemas sociales determinados que resultan inseparables de ellos. Si, pese a las diferencias que separaban al patriciado de la plebe, había así y todo en Roma una educación común para todos los romanos, dicha educación tenía como característica la de ser esencialmente romana. Implicaba toda la organización de la urbe al propio tiempo que constituía su base. Y lo que decimos de Roma podría muy bien aplicarse a todas las sociedades históricas. Cada tipo de pueblo tiene una educación que le es propia y que puede servir para definirlo al mismo título que su organización moral, política y religiosa. Es uno de los elementos de su fisonomía. Ésta es la razón por la cual la educación ha variado tan prodigiosamente a través de los tiempos y según los países; la razón por la cual, en tal país se acostumbra al individuo a abdicar por completo de su personalidad sometiénolo al Estado, en tanto que en tal otro, al contrario, se aplica a convertirlo en un ser independiente legislador de su propia conducta; la razón por la cual era ascética en la Edad Media, liberal en el Renacimiento, literaria en el siglo XVII, científica hoy en día. No es que, como consecuencia de aberraciones, los hombres se hayan equivocado con respecto a su naturaleza de hombres y con respecto a sus necesidades, sino que sus necesidades han variado, y han variado porque los conocimientos sociales de los que dependen las necesidades humanas no siguen siendo los mismos.

Pero, debido a una inconsciente contradicción, lo que fácilmente se acepta para el pasado, se niega uno a admitirlo para el presente y, aún más, para el futuro. Todo el mundo está presto a reconocer que en Roma, en Grecia, la educación tenía como único objetivo el de formar griegos y romanos y, consecuentemente, era solidaria de todo un conjunto de instituciones políticas, morales, económicas y religiosas. Pero nos gusta hacer la ilusión de creer que nuestra educación moderna se zafa de la ley común, que, de ahora en adelante, es menos directamente dependiente de las contingencias sociales y que está destinada a librarse por completo de ella en el futuro. ¿Acaso no repetimos una y otra vez que queremos hacer de nuestros hijos hombres antes incluso que hacer de ellos ciudadanos, y acaso no parece que nuestra calidad de hombre esté naturalmente protegida de las influencias colectivas, puesto que es lógicamente anterior a éstas?

¿Y, sin embargo, no resultaría como una suerte de milagro el que la educación, tras haber ofrecido durante siglos y en todas las sociedades conocidas todas las características de una institución social, haya podido cambiar tan radicalmente de naturaleza? Semejante transformación parecerá aún más sorprendente si se para uno a pensar que el momento en que se habría realizado es, precisamente, aquel en que la educación empezó a convertirse en un verdadero servicio público: en efecto, es desde finales del siglo pasado que se la ve, no tan sólo en Francia sino en toda Europa, tender a colocarse cada vez más directamente bajo el control y la dirección del Estado. No cabe la menor duda de que los fines que persigue la educación se apartan cada día más de los condicionamientos locales o étnicos que los singularizaban antaño; se tornan más generales y más abstractos. Sin embargo, no dejan de ser por ello menos esencialmente colectivos. ¿Acaso no es la colectividad la que nos los impone? ¿Acaso no es ella la que nos manda desarrollar ante todo en nuestros hijos cualidades que tienen en común con todos los hombres? Aún hay más. No tan sólo ejerce sobre nosotros por vías de la opinión una presión moral para que interpretemos de esta suerte nuestros deberes de educadores, sino que presta tal trascendencia a éstos que, así como acabo de recordarlo, se encarga ella misma de la tarea. Resulta evidente que, si tanto se preocupa por esta cuestión, es que se siente interesada por ella. Y, efectivamente, tan sólo una cultura con amplios ribetes humanos puede proporcionar a las sociedades modernas los ciudadanos que tanto necesita. Debido a que cada uno de los principales pueblos europeos ocupa una inmensa extensión territorial, debido a que su población se recluta entre las razas más diversas, debido a que el trabajo queda repartido al infinito, los individuos que lo componen son tan diferentes los unos de los otros que casi nada tienen ya en común entre ellos, excepción hecha de su calidad de hombre en general. Por consiguiente, no pueden conservar la homogeneidad indispensable a todo *consensus* social más que con la condición de ser tan semejante entre sí como posible sea, a través del único punto de afinidad que tienen, es decir, el mero hecho de ser todos ellos seres humanos. Dicho en otros términos, en sociedades tan diferenciadas, no puede haber prácticamente otro tipo colectivo más que el tipo genérico del hombre. Caso de que pierda algo de su generalidad, caso de que ceda ante algún retorno del antiguo particularismo, se verá cómo esos grandes Estados se disgregan en una multitud de pequeños grupos parcelarios y se descomponen. Así es como nuestro ideal pedagógico se explica a través de nuestra estructura social, de la misma manera que el de los griegos y de los romanos no podía interpretarse más que a través de la organización de sus urbes. Si nuestra educación moderna ha dejado de ser celosamente nacional, es en la constitución de las naciones modernas que se debe ir a buscar la razón de ello.

Y esto no es todo. No tan sólo es la sociedad la que ha elevado el tipo humano al rango de modelo que el educador debe esforzarse en reproducir, sino que también es ella la que lo modela y lo modela según sus necesidades. Pues, es un error pensar que esté incluido por entero en la constitución natural del hombre, que tan sólo baste descubrirlo en ésta a través de una observación metódica, aún cuando tengamos que embellecerlo luego mediante la imaginación, aupando con el pensamiento hasta su punto culminante de desarrollo todos los gérmenes que en él se encierran. El hombre que la educación debe plasmar dentro de nosotros, no es el hombre tal como la naturaleza la ha creado, sino tal como la sociedad quiere que sea; y la quiere tal como lo requiere su economía interna. Lo que prueba tal hecho es la manera en que nuestro concepto del hombre ha ido variando según las sociedades. En efecto, los antiguos, también ellos, creían hacer de sus hijos unos hombres, al igual que nosotros. Si se rehusaban a ver a su semejante en un extranjero, es precisamente porque a sus ojos tan sólo la educación impartida en su urbe podía dar seres verdaderos e intrínsecamente humanos. Ahora bien, ellos concebían a la humanidad a su manera que ya no es la nuestra. Todo cambio de alguna importancia que se produzca en la organización de una sociedad origina como contrapartida un cambio de igual importancia en la idea que se hace el hombre de sí mismo. Dado que baja la presión de la competencia cada vez mayor el trabajo social se fragmenta más y más, dado que la especialización de cada trabajador es, a la par, cada vez más acentuada y más precoz, el círculo de cosas que

abarca la educación común deberá necesariamente restringirse y, consecuentemente, el tipo humano se empobrece en conocimientos. Otrora, la cultura literaria era considerada como un elemento esencial de toda cultura humana; y he aquí que se acerca el día en que ésta no será, quizá, más que una especialidad más. De igual forma, si bien existe una jerarquía reconocida entre nuestras facultades, si bien hay algunas a las que atribuimos una suerte de superioridad y que debemos, por dicha razón desarrollar más que las demás, no es que dicho rango les venga *per se*; no es que la propia naturaleza les haya, desde tiempos inmemoriales, asignado ese rango preeminente, sino que representan para la sociedad una mayor importancia. Por tanto, dado que la escala de valores cambia forzosamente con las sociedades, dicha jerarquía no ha permanecido jamás igual en dos momentos diferentes de la historia. Ayer, era la valentía la que tenía la primacía, con todas las facultades que implican las virtudes militares; hoy en día, es el pensamiento y la reflexión; mañana, será, tal vez, el refinamiento del gusto, la sensibilidad hacia las cosas del arte. Así pues, tanto en el presente como en el pasado, nuestro ideal pedagógico es, hasta en sus menores detalles, obra de la sociedad. Es ella quien nos trae la imagen del hombre que debemos ser, y en esa imagen se reflejan todas las particularidades de su organización.

II

En resumidas cuentas, muy lejos de que la educación tenga por objetivo único o principal al individuo y sus intereses, ante todo es el medio a través del cual la sociedad renueva de continuo los condicionamientos de su propia existencia. La sociedad no puede vivir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente. La educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad inculcando por adelantado en la mente del niño las similitudes esenciales que supone la vida colectiva. Ahora bien, por otra parte, de no existir una cierta diversidad, toda cooperación resultaría imposible. La educación asegura la persistencia de esa diversidad necesaria diversificándose ella misma y especializándose. Consiste, pues, bajo uno u otro de esos aspectos, en una socialización metódica de la joven generación. En cada uno de nosotros, se puede decir, existen dos seres que, aun cuando inseparables, si no es por abstracción, no dejan de ser distintos. Uno está hecho de todos los estados mentales que no se refieren más que a nosotros mismos y a las contingencias de nuestra vida personal. Es la que se podría denominar el ser individual. El otro, es un sistema de ideas, de sentimientos, de costumbres, que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo a los grupos diferentes a los que pertenecemos; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo tipo. Su conjunto constituye el ser social. Crear ese ser en cada uno de nosotros, ésta es la meta de la educación.

Por cierto, es así como quedan mejor patentadas la importancia de su papel y la fecundidad de su acción. En efecto, no tan solo este ser social no surgió ya hecho en la constitución primitiva del hombre, sino que no ha sido fruto de un desarrollo espontáneo. Espontáneamente, el hombre no estaba predispuesto a someterse a una autoridad política, a respetar una disciplina moral, a entregarse, a sacrificarse. Nada había en nuestra naturaleza congénita que nos predispusiese a convertirnos en fieles servidores de divinidades, emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles culto, a privarnos para glorificarlos. Es la propia sociedad quien, a medida que se ha ido formando y consolidando, ha extraído de su seno esas ingentes fuerzas morales ante las que el hombre ha acusado su inferioridad. Y si hacemos abstracción de las confusas e inciertas tendencias que pueden deberse a la herencia, el niño, al entrar en la vida, no aporta más que su naturaleza de individuo. Por tanto, la sociedad se encuentra, por así decirlo, a cada nueva generación, en presencia de una tabla casi rasa sobre la que se ve obligada a edificar partiendo de cero. Es preciso que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer superponga otro capaz de llevar una vida social y moral. En pocas palabras, ésta es la misión de la educación y pueden ustedes percatarse de toda su grandeza. No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido señalado por la naturaleza, a poner de manifiesto fuerzas recónditas que no pedían más que revelarse. Crea en el hombre un ser nuevo y éste está hecho de todo lo que de mejor hay en nosotros, de todo cuanto presta valor y dignidad a la vida. Esa virtud creadora es, por demás, un privilegio especial inherente a la educación humana. Muy diferente es la que reciben los animales, si es que de esta forma se puede denominar el adiestramiento progresivo al que son sometidos por parte de sus padres. Lo único que puede conseguir es el activar la evolución de determinados instintos alentados en el animal; ahora bien, no lo inicia a una vida nueva. Facilita el juego de las funciones naturales, pero no crea nada. Instruida por su madre, la ave aprende a volar antes o a hacer su nido; pero no aprende casi nada de sus padres que no hubiese podido ella descubrir a través de su experiencia personal. Es que los animales o bien viven al margen de todo estado social, o bien forman sociedades

bastante simples que funcionan merced a mecanismos instintivos que cada individuo lleva dentro de sí, ya constituidos, desde el momento de su nacimiento. Por tanto, la educación no puede aportar nada esencial a la naturaleza, puesto que ésta provee a todo, tanto a la vida del grupo como a la del individuo. En el hombre, muy al contrario, las aptitudes de todas clases que exige la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, para así decirlo, en nuestros tejidos, materializarse bajo forma de predisposiciones orgánicas. Es por esta razón que no pueden transmitirse de una generación a otra por vía hereditaria. Es a través de la educación como se realiza la transmisión.

Una ceremonia que se acostumbra a celebrar en un sinnúmero de sociedades pone sobradamente de manifiesto ese perfil peculiar de la educación humana y muestra incluso que el hombre muy pronto tuvo conciencia de ello: es la ceremonia de la iniciación. Ésta tiene lugar una vez que se ha dado la educación por finalizada; inclusive, por lo general cierra una última fase durante la cual los ancianos rematan la instrucción del joven revelándole las creencias más fundamentales y los ritos más sagrados de la tribu. Una vez finiquitada, el individuo a quien le ha sido impartida ocupa un rango en la sociedad; abandona el ámbito de las mujeres al amparo de las cuales se ha desarrollado toda su infancia; ocupa a partir de este momento el lugar que le corresponde entre los guerreros; al propio tiempo, toma conciencia de su sexo del que tiene desde entonces todos los derechos y todos los deberes. Se ha convertido en un hombre y en un ciudadano. Ahora bien, es una creencia universalmente extendida en todos esos pueblos el que el iniciado, por el mismo hecho de su iniciación, se ha convertido en un hombre completamente nuevo; cambia de personalidad, adopta otro nombre y es bien sabido que el nombre no es considerado entonces como una simple manifestación verbal, sino como un elemento esencial de la persona. La iniciación es considerada como un segundo nacimiento. Esa metamorfosis, el espíritu primitivo se la representa simbólicamente imaginando que un principio espiritual, una suerte de alma nueva, ha venido a encarnarse en el individuo. Mas, si se hace abstracción en esta creencia de las formas míticas en las que se arropa, ¿acaso no se encuentra bajo el símbolo esa idea, confusamente presentida, de que la educación ha tenido por efecto el crear en el hombre un ser nuevo? Es el ser social.

Sin embargo, se dirá, si efectivamente se puede concebir que las cualidades propiamente morales, dado que imponen privaciones al individuo y dado que constriñe sus arranques naturales, no pueden ser suscitadas en nosotros más que a través de una acción de procedencia externa, ¿acaso no existen otras que todo hombre desea adquirir y busca espontáneamente? Tales son las cualidades variadas de la inteligencia que le permiten adecuar mejor su línea de conducta a la naturaleza de las cosas. Tales son también las cualidades físicas y todo cuanto contribuye a la fortaleza y a la buena salud del organismo. Para éstas, cuando menos, parece como si la educación, al desarrollarlas, no hiciese más que ir al encuentro del desarrollo mismo de la naturaleza, que llevar al individuo hacia un estado de perfección relativa hacia la que tiende de por sí, aun cuando lo alcance más rápidamente gracias a la colaboración de la sociedad. Pero lo que muestra bien claramente, a pesar de las apariencias que en este caso como en otros muchos, la educación responde ante todo a necesidades externas, es decir, sociales, es que existen sociedades en las que dichas cualidades no han sido cultivadas en absoluto y que, en cualquier caso, han sido interpretadas muy diferentemente según las sociedades. Mucho falta para que las ventajas de una sólida cultura intelectual hayan sido reconocidas por todos los pueblos. La ciencia, el espíritu crítico, que hoy tanto ensalzamos, han sido considerados durante mucho tiempo como sospechosos. ¿Acaso no conocemos una gran doctrina que proclame bienaventurados a los pobres de espíritu? Y hay que guardarse muy mucho de creer que esa indiferencia para con el saber haya sido impuesta artificialmente a los hombres yendo en contra de su naturaleza. De por sí, no experimentaban por aquellos entonces ningún anhelo hacia el saber, sencillamente porque las sociedades de las que formaban parte integrante no sentían en manera alguna la necesidad de ello. Para poder seguir viviendo necesitaban tener ante todo tradiciones arraigadas y respetadas. Ahora bien, la tradición no despierta, sino que tiende más bien a excluir, el pensamiento y la reflexión. Ocurre otro tanto con las cualidades físicas. Que el estado del medio social oriente la conciencia pública hacia el ascetismo, y la educación física se vera automáticamente relegada a segundo plano. Algo así ocurrió en las escuelas de la Edad Media. Así también, según las corrientes de la opinión, esa misma educación será interpretada en los sentidos más diferentes. En Esparta, tenía sobre todo por objeto el aguerrir a los hombres; en Atenas, su objetivo era el de crear cuerpos armoniosos y gratos a la vista; en los tiempos de la caballería, se esperaba de ella que formase guerreros ágiles y resistentes; hoy en día, su misión es meramente higiénica y se preocupa sobre todo de contrabalancear los peligrosos efectos de una cultura intelectual demasiado intensa. Así pues, incluso esas

cualidades que parecen, a primera vista, tan espontáneamente deseables, el individuo no las persigue más que cuando la sociedad le incita a ello, y trata de alcanzarlas de la forma en que ésta se lo indica.

Como pueden ustedes apreciar, la psicología tomada aisladamente no es más que un recurso insuficiente para el pedagogo. No tan solo, como ya les indicaba inicialmente, es la sociedad la que traza al individuo el ideal que éste debe realizar a través de la educación, sino también que en la naturaleza individual, no existen tendencias determinadas, estados definidos que sean como una primera aspiración hacia dicho ideal, que puedan ser contemplados como su forma interior y anticipada. Desde luego, no es que no existan en nosotros aptitudes muy generales sin las cuales dicho ideal sería evidentemente irrealizable. Si el hombre puede aprender a sacrificarse, es que no es incapaz de sacrificio; si ha podido someterse a la disciplina propia de la ciencia, es que entraba dentro de su naturaleza. Por el mero hecho de ser parte integrante del universo, nos importa algo más que nosotros mismos; hay de esta forma en nosotros una impersonalidad inicial que prepara al desinterés. Igualmente, por el mero hecho de que pensamos, nos sentimos inclinados en cierta manera a saber. Pero, entre esas vagas y confusas predisposiciones, mezcladas por cierto con toda clase de predisposiciones contrarias, y la forma tan definida y tan particular que adoptan a influjos de la sociedad, media un abismo. Resulta imposible incluso para el análisis más penetrante el columbrar por adelantado en esos gérmenes indistintos lo que son llamados a ser una vez que la colectividad los haya fecundado, pues ésta no se limita a prestarles un realce del que estaban faltos; les brinda algo más. Les incorpora su energía propia y gracias a esto los transforma y saca de ellos unos frutos que no existían primitivamente. Así pues, aun cuando la conciencia individual no tuviese ya para nosotros secreto alguno, aun cuando la psicología fuese una ciencia completa, no sabría orientar al educador sobre los fines hacia los cuales debe tender. Tan solo la sociología puede, bien sea ayudarnos a comprenderlos, vinculándolos a los estados sociales de los que dependen y que expresan, bien sea ayudarnos a descubrirlos cuando la conciencia pública, turbada y confusa, ya no sabe cuáles deben ser.

III

Ahora bien, si el papel de la sociología resulta preponderante en la determinación de los fines que la educación debe perseguir, ¿tiene acaso la misma importancia por lo que se refiere a la elección de los medios?

En este caso, no cabe la menor duda de que la psicología recobra sus derechos. Si bien el ideal pedagógico expresa ante todo necesidades sociales, no puede, sin embargo, realizarse más que en y por individuos. Para que sea algo más que una simple concepción del espíritu, una vana orden expresa de la sociedad a sus miembros, se debe encontrar la fórmula de ajustar a éste la conciencia del niño. Ahora bien, la conciencia tiene sus leyes propias que se deben conocer para poderla modificar, cuando menos si se quiere uno ahorrar los tanteos empíricos que la pedagogía tiene precisamente por objeto reducir al mínimo. Para poder estimular la actividad a desarrollarse en una dirección determinada, aún es necesario saber cuáles son los resortes que la mueven y cuál es la naturaleza de éstos; pues, es con esta condición que será posible aplicar, con conocimiento de causa, la acción que más conviene. ¿Se trata de despertar el amor por la patria o el sentido de la humanidad, pongamos por caso? Sabremos tanto mejor orientar la sensibilidad moral de nuestros alumnos en uno u otro sentido, que tendremos nociones más completas y más precisas sobre el conjunto de fenómenos llamados tendencias, costumbres, anhelos, emociones, etc., sobre los diversos condicionamientos de los que dependen, sobre la forma que adoptan en el niño. Según que se vea en las tendencias un fruto de las experiencias agradables o desagradables que ha podido vivir la especie, o bien, al contrario, un hecho primitivo anterior a los estados afectivos que acompañan su funcionamiento, deberá uno actuar de maneras muy diferentes para regular su evolución. Ahora bien, es a la psicología y, más especialmente, a la psicología infantil a la que compete resolver estas cuestiones. Si bien, por tanto, resulta incompetente para fijar los fines de la educación, no es menos cierto que tiene un papel útil por desempeñar en la constitución de los métodos. Incluso, dado que ningún método puede aplicarse de igual forma a todos los niños, también sería la psicología la que debería ayudarnos a orientarnos en medio de la diversidad de inteligencias y de caracteres. Desgraciadamente, bien sabido es que aún estamos lejos del momento en que estará verdaderamente en condiciones de satisfacer ese *desideratum*.

Así pues, no podría pasarnos ni remotamente por la imaginación el volver la espalda a los servicios que puede prestar a la pedagogía la ciencia del individuo, y sabemos reconocer el lugar que le corresponde. Y sin

embargo, en ese tipo de problemas para los que puede ilustrar inútilmente al pedagogo, mucho dista de que pueda prescindir del concurso de la sociología.

Ante todo, dado que las fines de la educación son sociales, los medios a través de los cuales dichos fines pueden ser logrados deben tener, necesariamente, el mismo carácter. Y, en efecto, entre todas las instituciones pedagógicas quizás no exista ni una sola que no sea análoga a una institución social de la que reproduce, de forma reducida y extractada, las características principales. Existe una disciplina tanto en el seno de la escuela como en el de la urbe. Las reglas que fijan sus deberes al escolar son comparables a las que prescribe su conducta al hombre hecho y derecho. Los castigos y las recompensas que van ligados con las primeras guardan mucha similitud con los premios y castigos que sancionan las segundas. ¿Acaso enseñamos a los niños la ciencia ya hecha? Ahora bien, la ciencia que se hace se enseña ella también. No queda emparedada en el cerebro de aquellos que la conciben, sino que no es verdaderamente eficaz más que a condición de que sea comunicada a los demás hombres. Y, esa comunicación, que pone en funcionamiento toda una red de mecanismos sociales, constituye una enseñanza que, aún cuando vaya dirigida al adulto, no difiere gran cosa de la que el alumno recibe por parte de su educador. ¿Acaso no se dice que los sabios son unos maestros para sus contemporáneos y no se da acaso el nombre de escuelas a los grupos que se forman en torno suyo?² Se podrían multiplicar los ejemplos. Es que, en efecto, dado que la vida escolar no es más que el germen de la vida social, al igual que ésta no es más que la continuación y la floración de aquella, resulta imposible no encontrar en la una los principales procedimientos mediante los cuales funciona la otra. Es natural suponer, pues, que la sociología, ciencia de las instituciones sociales, nos ayude a comprender lo que son o a conjeturar lo que deberían ser las instituciones pedagógicas. Cuanto mejor conozcamos la sociedad, mejor podremos darnos cuenta de todo cuanto sucede en ese microcosmos que es la escuela. En cambio, pueden ustedes percatarse de la prudencia y de la mesura, incluso cuando se trata de la determinación de los métodos, con que conviene utilizar los datos proporcionados por la psicología. Por sí sola no podría darnos los elementos necesarios para la elaboración de una técnica que, por definición, tiene su arquetipo, no en el individuo, sino en la colectividad.

Por demás los estados sociales de los que dependen los fines pedagógicos no limitan a esto su acción. Intervienen también en la concepción de los métodos: pues la naturaleza de los fines implica en parte la de los medios. Caso de que la sociedad, por ejemplo, se oriente en un sentido individualista, todos los procedimientos de educación que pueden tener como efecto el hacer violencia al individuo, el hacer caso omiso de su espontaneidad interna, serán considerados como intolerables y, consecuentemente, reprobados. Al contrario, caso de que, bajo la presión de circunstancias duraderas o pasajeras, experimente la necesidad de imponer a todos un conformismo más riguroso, todo cuanto puede provocar en demasía la iniciativa de la inteligencia quedara proscrito. De hecho, cada vez que el sistema de los métodos educacionales ha sufrido una profunda transformación, ha sido bajo la influencia de alguna de esas grandes corrientes sociales cuya acción ha repercutido en todo el ámbito de la vida colectiva. No ha sido como consecuencia de descubrimientos psicológicos que el Renacimiento ha contrapuesto todo un conjunto de métodos nuevos a los que practicaba la Edad Media. Pero es que, como consecuencia de los cambios acontecidos en la estructura de las sociedades europeas, un nuevo concepto del hombre y del lugar que ocupaba en el mundo había acabado por despuntar. De igual forma, los pedagogos que, a finales del siglo XVIII y en los albores del XIX, emprendieron la tarea de substituir por el método intuitivo el método abstracto, eran ante todo eco de las aspiraciones de su época. Ni Basedow, ni Pestalozzi, ni Fröebel eran grandes psicólogos. Lo que expresa sobre todo su doctrina es ese respeto por la libertad interna, esa repulsa a todo constreñimiento, ese amor por el hombre y, consecuentemente, por el niño lo que constituye la base de nuestro individualismo moderno. Así pues, sea cual sea el prisma bajo el cual se contempla la educación, ésta se presenta siempre a nosotros con el mismo carácter. Que se trate de los fines que persigue o de los medios que utiliza, siempre responde a necesidades sociales; son ideas y sentimientos colectivos lo que expresa. Sin ningún género de duda, el propio individuo queda beneficiado. ¿Acaso no hemos reconocido de forma expresa que es a la educación que debemos lo mejor de nosotros mismos? Pero, es que ese «lo mejor de nosotros mismos» es de origen social. Por tanto, es siempre al estudio de la sociedad que debemos referirnos; es únicamente ahí donde el pedagogo puede hallar los principios de su especulación. La psicología podrá indicarle perfectamente cuál es el mejor procedimiento que se deba adaptar para aplicar al niño esos principios una vez que han sido planteados, pero, en cambio, lo que no podrá es hacérselos descubrir.

² V. Willmann, op. cit., I, pág. 40.

Añadiré, para terminar, que si alguna vez hubo una época y un país en que el punto de vista psicológico se impusiera de una forma especialmente urgente a los pedagogos, es, con toda seguridad, en nuestro país y en nuestra época. Cuando una sociedad se halla en un estado de estabilidad relativa, de equilibrio temporal, tal como la sociedad francesa del siglo XVII, por ejemplo; cuando, por consiguiente, se ha establecido un sistema educacional que, también por un tiempo, no es discutido por nadie, las únicas cuestiones apremiantes que se plantean son problemas de aplicación. No se suscita ninguna duda grave ni sobre los fines que se pretenden lograr, ni sobre la orientación general de los métodos; no puede, pues, existir controversia más que sobre la mejor manera de ponerlos en práctica, y éstas son dificultades que la psicología puede resolver por sí misma. No les enseñaré nada nuevo si les digo que esa seguridad intelectual y moral no reza con nuestro siglo; es, a la par, tanto su infortunio como su grandeza. Las transformaciones profundas que han sufrido a que están sufriendo Las sociedades contemporáneas exigen transformaciones paralelas en la educación nacional. Ahora bien, si bien sentimos la necesidad de cambios, no sabemos exactamente cuáles deben ser éstos. Sean cuales puedan ser las convicciones particulares de los individuos a de los partidos, la opinión pública queda indecisa y ansiosa. Por consiguiente, el problema pedagógico no se plantea a nosotros con La misma serenidad que para los hombres del siglo XVII. Ya no se trata de poner en ejecución ideas ya sentadas, sino de encontrar ideas que nos guíen. ¿Como descubrirlas si no nos remontamos hasta la fuente misma de la vida educativa, es decir, hasta la sociedad? Es, por tanto, a la sociedad a quien se debe interrogar, son sus necesidades las que se deben conocer, puesto que son sus necesidades las que se deben satisfacer. El limitarnos a contemplarnos de forma introvertida, vendría a ser como desviar nuestras miradas de la realidad misma que nos proponemos alcanzar; sería colocarnos en la imposibilidad de comprender algo en la corriente que arrastra al mundo en torno nuestro y a nosotros con él. Por consiguiente, no creo obedecer a un simple prejuicio ni ceder a un amor inmoderado hacia una ciencia que he cultivado durante toda mi vida, diciendo que jamás ha sido más necesario al educador una cultura sociológica. No es que la sociología pueda ponernos entre las manos procedimientos ya completamente elaborados y de los cuales tan solo nos reste servirnos. Por demás, ¿acaso los hay de esta clase? Pero, la sociología, en realidad, puede más y puede mejor. Puede proporcionarnos aquello de la que más urgentemente estamos necesitados, quiero decir con ella un conjunto de ideas directrices que sean el alma de nuestra práctica y que la apoyen, que presten un sentido a nuestra acción, y que nos unan estrechamente a ella; la que es condición necesaria para que esta acción resulte fecunda.

IV. LA EVOLUCIÓN Y EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN FRANCIA¹

1. Mi papel, caballeros, no es el de enseñarles la técnica de su oficio: no se la puede aprender más que por la práctica y es por la práctica que la aprenderán ustedes el año próximo.² Pero, una técnica, sea ésta la que sea, degenera rápidamente hacia un vulgar empirismo si el que la utiliza no ha sido jamás aleccionado para reflexionar acerca de los fines que persigue dicha técnica así como acerca de los medios que ésta emplea. Orientar la reflexión de ustedes hacia las cosas de la enseñanza y enseñarles a utilizarla con método, en esto precisamente consistirá mi tarea. En efecto, una enseñanza pedagógica debe proponerse, no el comunicar al futuro educador un cierto número de procedimientos y de fórmulas, sino el darle plena conciencia de su función.

Ahora bien, precisamente porque esa enseñanza tiene necesariamente un carácter teórico, algunos ponen en tela de juicio que pueda ser útil. No es que se llegue hasta el extremo de aseverar que la rutina pueda bastarse a sí misma y que la tradición no tenga necesidad de ser guiada por una reflexión documentada y experimentada. En una época en que, en todas las esferas de la actividad humana, se ve la ciencia, la teoría, la especulación, es decir, en suma, la reflexión, adentrarse cada vez más en la práctica e ilustrarla, resultaría harto insólito que únicamente la actividad del educador constituyese una excepción. No cabe la menor duda de que se presta a crítica el uso que demasiados pedagogos han hecho de su raciocinio; se puede considerar con razón que sus sistemas, tan artificiales, tan abstractos, tan pobres en comparación con la realidad, no tienen más que escasa utilidad práctica. Sin embargo, éste no es un motivo suficiente como para proscribir para siempre la reflexión pedagógica y para negarle toda razón de ser; en efecto, todos estamos de acuerdo en reconocer que esta conclusión pecaría por exceso. Lo que pasa es que se estima que por el mero hecho de ser profesor de liceo, éste no tiene necesidad alguna de estar especialmente entrenado y ejercitado en esa forma particular de reflexión. ¡Aún pase, dícese, para los maestros de nuestras escuelas primarias! Debido a la cultura más limitada que les ha sido impartida, quizás sea necesario incitarlos a meditar acerca de su profesión, explicarles las razones de los métodos que emplean, con el fin de que puedan aplicarlos con discernimiento. Ahora bien, con un maestro de enseñanza secundaria cuya mente ha sido, primero en el liceo, más tarde en la Universidad, agudizada de todas las maneras posibles e imaginables, adiestrada en todas las magnas disciplinas, todas esas precauciones son baladíes y se pueden considerar como tiempo perdido. En cuanto se le ponga frente a sus alumnos, el potencial de reflexión que ha ido adquiriendo en el curso de sus estudios se verterá automáticamente sobre su clase, aun cuando no se hubiese sometido a una educación previa.

Sin embargo, hay un hecho que no parece testimoniar demasiado en favor de esa aptitud innata para la reflexión profesional que se suele prestar al profesor de liceo. En todas las formas de la conducta humana en las que entra la reflexión, se puede comprobar cómo, a medida que se desarrolla ésta, la tradición se torna más maleable y más accesible a las novedades. La reflexión es, en efecto, el antagonista natural, el enemigo por antonomasia de la rutina. Tan sólo ella puede impedir que las costumbres se petrifiquen adoptando una forma inmutable, rígida, que las sustrae a cualquier cambio; tan sólo ella puede mantenerlas en suspenso, conservarlas en el estado de agilidad y de flexibilidad requerido para que las costumbres puedan variar, evolucionar, adaptarse a la diversidad y a la movilidad de las circunstancias y de los ambientes. Inversamente, a menor reflexión, mayor inmovilismo. Ahora bien, se da la circunstancia que la enseñanza secundaria se hace notar precisamente, no por una apetencia desmesurada de novedades, sino por un verdadero misoneísmo. En efecto, veremos cómo en Francia, en tanto que todo ha ido cambiando, en tanto que el régimen político, económico, moral, se ha ido transformando, ha habido sin embargo algo que ha permanecido relativamente inmutable: son las concepciones pedagógicas que se hallan en la base de lo que se ha dado en llamar enseñanza clásica. Excepción hecha de algunos aditivos que no interesaban en el fondo, los hombres de mi generación han sido educados todavía según un ideal que no difería mucho de aquél en que se inspiraban los

¹ A esta lección de apertura le habla precedido una primera sesión en el curso de la cual el rector M. Liard, M. Lavissee y M. Longlois, director del Museo pedagógico, habían puesto los estudiantes al corriente de las medidas adoptadas para organizar su preparación profesional. La alocución de M. LANGLOIS ha sido publicada en la «Revue bleue», número del 25 de noviembre de 1905.

² Durante su segundo año de preparación, los candidatos a la agregación hacen un *stage* en los Liceos de París.

colegios de jesuitas en tiempos del gran rey. Esto viene a demostrar que no ha habido nada que permita pensar que el espíritu crítico y analítico haya desempeñado en nuestra vida escolar un papel muy importante.

Es que, efectivamente, es falso que sea uno apto para reflexionar acerca de un orden determinado de hechos, por la sencilla razón de que tiene uno la ocasión de ejercitar su reflexión en un campo de cosas diferentes. Numerosos son los sabios eminentes que han dado gran brillo a su ciencia y que, no obstante, para todo cuanto se sale de su especialidad, son como niños. Esos audaces novadores se comportan, por demás, como simples seres rutinarios que no piensan ni actúan de forma diferente a la del vulgar ignorante. La razón de ello reside en que los prejuicios que traban el desarrollo de la reflexión difieren según el orden de cosas a los que se refieren; puede, por tanto, ocurrir que unos hayan cedido, en tanto que los demás conserven toda su fuerza de resistencia, que una misma mente se haya liberado en algún aspecto, en tanto que en otro siga esclavizada. He conocido a un insigne historiador, del que conservo fiel y respetuosamente el recuerdo, y que, en materia de enseñanza, había quedado estancado, o casi, en el ideal de Rollin. Por otra parte, cada clase de hechos requiere ser reflexionada a su manera, según métodos que le son propios; y esos métodos no se improvisan, sino que deben aprenderse. Por consiguiente, no basta con haber reflexionado sobre las sutilezas de las lenguas muertas, o sobre las leyes de las matemáticas, o sobre los acontecimientos de la historia, bien sea antigua, bien sea moderna, para estar *ipso facto* en condiciones de reflexionar metódicamente acerca de las cosas de la enseñanza. Sino que esa forma determinada de reflexión constituye una especialidad que requiere una previa iniciación; este curso que iniciamos hoy será muestra palpable de ello.

2. No tan sólo nada justifica el privilegio que se quiere conferir de esta guisa a los educadores de la enseñanza secundaria; no tan sólo no se ve el motivo por el cual resultaría inútil el despertar en ellos la reflexión pedagógica a través de una cultura apropiada, sino que, bajo ciertos aspectos, dicha cultura les es más imprescindible que a otros.

En primer lugar, la enseñanza secundaria es una institución infinitamente más compleja que la enseñanza primaria. Y, cuanto más complejo es un ser y cuanto más compleja es la vida que lleva, tanto más necesita de la reflexión para trazar su línea de conducta. En una escuela elemental, cada clase, al menos en principio, está a cargo de un solo y único maestro; consecuentemente, la enseñanza que imparte disfruta de una unidad completamente natural y muy simple; es la unidad misma de la persona que enseña. Como ese educador tiene una vista general de toda la enseñanza, le resulta relativamente fácil reservar a cada disciplina la parte que le corresponde, encajarlas las unas en las otras y hacerlas converger todas hacia una misma meta. Sin embargo, lo que sucede en los liceos es completamente distinto, pues las diversas disciplinas aprendidas simultáneamente por un mismo alumno, son enseñadas generalmente por profesores diferentes. En este caso, existe una verdadera división del trabajo pedagógico, y que a cada día que pasa va en aumento, modificando la vieja fisonomía de nuestros liceos y suscitando un grave problema del que en una próxima ocasión nos ocuparemos. ¿A santo de qué podría resultar la unidad de semejante diversidad? ¿En qué forma esas enseñanzas podrían compaginarse las unas con las otras, completarse de manera que constituyeran *un todo*, si los que las imparten no tienen conciencia de ese todo y de la manera en que cada uno de ellos debe aportar su grano de arena? Aun cuando actualmente no estemos en condiciones de definir los fines de la enseñanza secundaria —tema que no podrá ser tratado útilmente hasta finales de curso— sí podemos, sin embargo, decir que en el liceo no se trata de hacer ni matemáticos, ni literatos, ni naturalistas, ni historiadores, sino de formar mentes a través de las letras, de la historia, de las matemáticas, etc. Pero, ¿cómo podría cada profesor cumplir con su misión, con la parte que le corresponde en la obra total, si no sabe exactamente en qué consiste esa obra, en qué forma sus diversos colaboradores participan con él en ella, de manera que sus esfuerzos se sumen a los de ellos?

Bien es verdad que muy a menudo se razona como si todo eso cayese por su propio peso, como si esa meta común no entrañase complejidad alguna, como si todo el mundo supiese lo que significa el formar una mente. Pero, en realidad, esta vaga fórmula está vacía de todo contenido positivo; y éste es el motivo por el cual podía yo utilizarla hace un momento sin por ello prejuzgar en absoluto los resultados que nos proporcionarán nuestras investigaciones ulteriores. Todo cuanto enuncia, es que no se debe especializar las mentes; pero, con esto no nos indica sobre qué patrón hay que modelarlas. La manera en que se modelaba una mente en el siglo XVII en ningún caso podría convenir hoy en día; claro que también se forma la mente en la escuela primada, pero siguiendo una pauta diferente que en el liceo. Así pues, en tanto que los maestros no tengan otras fuentes

donde beber que puntos de referencia tan imprecisos, resultará inevitable que sus esfuerzos se dispersen y se paraliquen como consecuencia de dicha dispersión.

Y nuestros liceos nos ofrecen demasiado a menudo ese espectáculo. Cada uno de los educadores profesa en ellos su especialidad como si ésta constituyese un fin en sí misma, cuando, en realidad, no es más que un medio con miras a una meta con la cual debería ser en todo momento cotejada. En mis tiempos de profesor de liceo, un ministro, para tratar de paliar esa fragmentación anárquica, instituyó asambleas mensuales a las que todos los profesores de un mismo establecimiento docente debían asistir para discutir acerca de las diferentes cuestiones que les atañían a todos. Desgraciadamente, esas asambleas no fueron nunca más que vanos formulismos. Acudamos con toda puntualidad y deferencia, pero pronto pudimos constatar que nada teníamos que decirnos, dado que todo objetivo común nos era ajeno. ¿Cómo podría ser de otra manera mientras en la Universidad cada grupo de estudiantes reciba su enseñanza predilecta en una suerte de compartimiento estanco? La única posibilidad de evitar ese estado de división, es la de incitar a todos esos colaboradores futuros a reunirse y a examinar conjuntamente su labor común. Es necesario que en un momento determinado de su preparación, se les ponga en condiciones de poder abarcar con la vista, en toda su extensión, el sistema escolar en cuya vida deberán participar más adelante; tienen que percatarse de lo que constituye su unidad, es decir, cuál es el ideal que tiene por misión realizar, y en qué forma todas las partes que lo componen deben converger hacia esa meta final. Ahora bien, esa iniciación no puede llevarse a cabo más que a través de una enseñanza de la que determinaré en otro momento tanto el planteamiento como el método.

3. Pero, aún hay más. La enseñanza secundaria se encuentra hoy en día en unas condiciones muy especiales que hacen que esa cultura se torne excepcionalmente urgente. Desde la segunda mitad del siglo XVIII, la enseñanza secundaria atraviesa una crisis muy grave que aún no ha llegado a su desenlace. Todo el mundo se da perfecta cuenta que no puede seguir siendo lo que en el pasado fue: sin embargo, lo que ya no se ve con la misma claridad es en lo que está llamada a convertirse. De ahí esas reformas que, desde hace cerca de un siglo, se van sucediendo periódicamente, atestiguando, a la vez, tanto la dificultad como la urgencia del problema. Ciertamente, no se podría, sin pecar de injustos, no reconocer la importancia de los resultados logrados: el antiguo sistema ha entreabierto sus puertas a ideas novedosas; se va estructurando un sistema nuevo que se nos antoja lleno de juventud y de entusiasmo. Ahora bien, ¿resultaría acaso excesivo el decir que se busca aún a sí mismo, que no tiene de sí más que una conciencia todavía insegura, y que el antiguo sistema se ha ido atemperando, gracias a afortunadas concesiones, mucho más que renovando? Un hecho muestra de forma patente el desconcierto que, a este respecto, priva actualmente en nuestras ideas. En todos los períodos anteriores de nuestra historia, se podía definir con una palabra el ideal que los educadores se proponían realizar en los niños. En el Medioevo, el maestro de la Facultad des Arts quería ante todo hacer de sus alumnos unos dialécticos. Después del Renacimiento, los jesuitas y los regentes de nuestros colegios universitarios se dieron como meta la de hacer *humanistas*. Hoy en día, carecemos de toda expresión para caracterizar el objetivo que debe perseguir la enseñanza que se imparte en nuestros liceos; es que no tenemos más que una idea muy confusa de lo que debe ser ese objetivo.

¡Y que no creamos solventar la dificultad, aseverando que nuestro deber es simplemente el de convertir a nuestros alumnos en hombres! La solución es tan sólo verbal, pues de lo que se trata precisamente es de saber qué idea debemos hacernos nosotros del hombre, nosotros europeos, o, más especialmente todavía, nosotros, franceses del siglo XX. Cada pueblo tiene, en cada momento de su historia, su concepto propio del hombre; la Edad Media ha tenido el suyo, el Renacimiento ha tenido el suyo, y el problema estriba en saber cuál debe ser el nuestro. Por demás, ese problema no es privativo de nuestro país. No hay Estado europeo importante donde no se plantee y, además, en términos casi idénticos. Por doquier, tanto pedagogos como hombres de Estado tienen plena conciencia de que los cambios acontecidos en la organización material y moral de las sociedades contemporáneas exigen transformaciones paralelas y no menos profundas en esa parte especial de nuestra institución escolar. ¿Por qué motivo es sobre todo en la enseñanza secundaria que se ceba la crisis con semejante intensidad? Esta es una cuestión que algún día deberemos examinar; por el momento, me limito a constatar el hecho, que es por demás incuestionable.

Y, para zafarnos de esa era de confusiónismo y de incertidumbre, no se puede contar únicamente con la eficacia de los decretos y de los reglamentos. Cualquiera que sea la autoridad que los ampara, los reglamentos y los decretos no pasan de ser meras palabras que no pueden convertirse en realidades más que con la colabora-

ción de aquéllos que son encargados de aplicarlos. Por tanto, si ustedes, que tendrán por misión el hacerles cobrar vida, no los aceptan más que a regañadientes, si se someten a su autoridad aun cuando no comulguen con ellos, no pasarán de ser letra muerta y sus resultados serán estériles; además, según la manera en que los interpreten, podrán producir efectos completamente diferentes o, incluso, opuestos. No dejan de ser meros proyectos cuya suerte final dependerá siempre de ustedes y de su estado de opinión. Consecuentemente, se percatarán ustedes de lo mucho que importa que se pongan en condiciones de hacerse una opinión lúcida. En tanto que la indecisión more en los espíritus, no existirá decisión administrativa alguna que pueda poner término a ella. No se decreta el ideal, es necesario que sea comprendido, amado, querido por todos aquellos que tienen por misión realizarlo. Hace falta, en una palabra, que la gran labor de refección y de reorganización que se impone sea obra del cuerpo mismo que es llamado a reconstruirse y a reorganizarse. Así pues, hace falta que se le proporcione todos los medios necesarios para que pueda tomar conciencia de sí mismo, de lo que es, de las causas que le impulsan a cambiar, de aquello en lo que debe querer convertirse. Se concibe fácilmente que para lograr tal resultado no basta con adiestrar a los futuros educadores en la práctica de su oficio; es necesario, ante todo, provocar por su parte un enérgico esfuerzo de reflexión que deberán proseguir durante toda su carrera, pero que deberá iniciarse aquí, en la Universidad; pues, tan sólo aquí, encontrarán los elementos de información sin los cuales sus reflexiones sobre la materia no pasarían de ser meras construcciones ideológicas y elucubraciones sin ninguna eficacia.

Y será con esta condición que lograremos despertar, sin recurrir a ningún procedimiento artificial, la vida algo lánguida de nuestra enseñanza secundaria. Pues, y resulta imposible no darse cuenta de ello, la enseñanza secundaria, debido al desconcierto intelectual en el que se encuentra inmersa, indecisa entre un pasado que fenece y un futuro aún incierto, no manifiesta ya la misma vitalidad ni el mismo afán de vivir que antaño. Se puede hacer libremente esta observación, pues no implica crítica alguna que ataña a las personas; el hecho que constata es el fruto de causas impersonales. Por una parte, el antiguo entusiasmo por las letras clásicas, la fe que inspiraban han quedado quebrantados irremisiblemente. Por descontento, no se trata aquí de dejar caer en olvido el glorioso pasado del humanismo, los servicios que ha prestado y sigue, incluso, prestando; sin embargo, difícil resulta sustraerse a la impresión de que se sobrevive en parte a sí mismo. Pero, por otro lado, ningún credo nuevo ha venido aún a reemplazar el que desaparece. De todo ello resulta que el educador a menudo se pregunta con no poca desazón de qué sirve y hacia dónde tienden sus esfuerzos; no queda claro para él en qué forma sus funciones se vinculan a las funciones vitales de la sociedad. De ahí, cierta tendencia al escepticismo, una suerte de desencanto, un verdadero malestar moral, en una palabra, que no se desarrollará sin crear cierto peligro. Un cuerpo docente sin fe pedagógica, viene a ser un cuerpo sin alma. El primer deber de ustedes así como su primer interés estriba, pues, en recrear un alma al cuerpo en el que deben ustedes integrarse; y tan sólo ustedes lo pueden conseguir. Por supuesto, para ponerles en condiciones de cumplir esa labor, no bastará con un curso de unos pocos meses. A ustedes corresponderá laborar en este sentido durante toda su vida. Sin embargo, así y todo, se debe empezar por estimular en ustedes la voluntad de emprender este camino y por dotarles de los medios más imprescindibles para llevar a buen fin esa tarea. Este es el propósito de la asignatura que hoy inicio en esta aula.

4. Ya conocen ahora la meta que desearía alcanzar conjuntamente con ustedes. Quisiera plantear ante ustedes y en su totalidad el problema de la enseñanza secundaria, y esto por dos razones: en primer lugar, para que se puedan hacer una opinión de en lo que debe convertirse dicha educación; en segundo lugar, para que de esa investigación hecha en común, se desprenda un sentir colectivo que facilite, el día de mañana, la cooperación entre ustedes. Y ahora que ha quedado bien determinada la meta, busquemos juntos el método a través del cual puede ser alcanzada.

Un sistema escolar, sea cual sea éste, está constituido por dos clases de elementos. Por una parte, hay todo un conjunto de acomodos definidos y estables, de métodos establecidos, en una palabra, de instituciones; pues existen instituciones pedagógicas de igual forma que existen instituciones jurídicas, religiosas o políticas. Sin embargo, y al propio tiempo, en la máquina así constituida, existen ideas que la conturban y que la incitan a cambiar. Salvando, quizá, breves momentos de apogeo y de estancamiento, existe siempre, incluso en el sistema más asentado y mejor definido, un movimiento tendente hacia algo diferente de lo ya existente, una inclinación hacia un ideal más o menos claramente presentido. Vista desde el exterior, la enseñanza secundaria se nos aparece como un conjunto de establecimientos cuya organización material y moral está bien determinada; pero, por otra parte, esa misma organización alberga en su seno aspiraciones que tienden a realizarse. Tras esa vida asentada, consolidada, hay una vida latente que, no por quedar más oculta es menos

trascendente. Al amparo del pasado aún vigente siempre hay alguna novedad que surge y que tiende a realizarse. Frente a esos dos aspectos de la realidad escolar, ¿cuál deberá ser nuestra actitud?

Del primero, los pedagogos, por lo general, se desinteresan por completo. Poco les importan esos diversos acomodos que nos han sido legados: el problema, tal como se lo plantean ellos, les exime de atribuirle importancia alguna. Al tener como tienen una mente eminentemente revolucionaria, cuando menos la gran mayoría de ellos, la realidad presente no reviste ningún interés a sus ojos; no la soportan más que con mucha impaciencia y anhelan verse libres de ella para poder edificar, partiendo de cero, un sistema escolar totalmente nuevo en el que se realice adecuadamente el ideal al que aspiran. Partiendo de esta base, ¿qué importancia pueden dar a las prácticas, a los métodos y a las instituciones que existían en tiempos pasados? Es hacia el futuro que dirigen sus miradas, y se imaginan poder crearlo de la nada.

Pero, hoy en día, sabemos cuán quiméricos e, incluso peligrosos, resultan ser esos ímpetus iconoclastas. No es ni posible ni deseable que la organización actual se desmorone en un abrir y cerrar de ojos; tendrán ustedes que vivir con ella y prolongar su vida. Pero, para ello, hay que conocerla. Y también es necesario conocerla a fondo para estar en condiciones de modificarla. Pues las creaciones *ex nihilo* resultan imposibles de llevar a la práctica tanto en el orden social como en el orden físico. El futuro no se improvisa; no se le puede edificar más que partiendo de los materiales que nos ha legado el pasado. Las más de las veces, nuestras innovaciones más fecundas consisten en llenar con ideas nuevas moldes antiguos, que bastará con modificar parcialmente para armonizarlos con su nuevo contenido. De igual manera, la mejor forma de realizar un nuevo ideal pedagógico es la de utilizar una organización ya establecida, aun cuando se la tenga que retocar en parte, caso de que sea necesario, para adaptarla a los fines nuevos a los que debe servir. ¡Cuán fáciles resultan muchas modificaciones, sin que por ello se tengan que desquiciar los programas y los cursos! Basta con saber sacar provecho de los que están vigentes, insuflándoles un espíritu nuevo. Ahora bien, para poder aprovechar de esta guisa las instituciones pedagógicas de que disponemos, todavía hace falta no ignorar en qué consisten. Tan sólo se puede influir eficazmente sobre las cosas cuando se conoce su naturaleza. Únicamente se puede dirigir correctamente la evolución de un sistema escolar si se sabe lo que significa, en qué consiste, cuáles son los conceptos sobre los que se basa, las necesidades a las que responde, las causas que lo han suscitado. Y así, todo un estudio científico y objetivo, pero cuyas consecuencias prácticas no resultan difíciles de percibir, se revela como siendo imprescindible.

Bien es verdad que, normalmente, dicho estudio no parece deber ser muy complejo. Dado que una larga práctica nos ha familiarizado con las cosas de la vida escolar, éstas se nos antojan muy simples y como no debiendo suscitar ningún problema que exija, para ser resuelto, un gran despliegue de investigaciones. Desde hace muchas décadas se ha conocido bajo el nombre de secundaria una enseñanza intermedia entre la escuela primaria y la Universidad; hemos visto siempre en nuestro entorno colegios y, en los colegios, diferentes grados, y, consecuentemente, nos sentimos inclinados a creer que todos esos acomodos caen por su propio peso y que no hay necesidad de estudiarlos muy detenidamente para saber de dónde proceden y a qué necesidades responden. Pero, cuando en vez de contemplar las cosas en el presente, se las considera en el contexto histórico la ilusión se desvanece. Esta jerarquía escolar trigradual no ha existido siempre, incluso en nuestro país; se puede decir que data de ayer; basta hacer muy poco, la enseñanza secundaria era indistinta de la enseñanza superior; hoy en día, la solución de continuidad que la separaba de la enseñanza primaria tiene tendencia a desaparecer. Los colegios, con su sistema de grados, no se remontan más allá del siglo XVI y veremos, incluso, que durante la época revolucionaria hubo un momento en que ese sistema desapareció. ¡Muy lejos están de corresponder a una suerte de necesidad perenne! Por tanto, es que estas instituciones son consecuencia, no de necesidades universales del hombre aupado hasta un cierto grado de civilización, sino de causas definidas, de estados sociales muy concretos que, únicamente, puede revelarnos el análisis histórico. Y será tan sólo en la medida en que logremos determinarlas, que averiguaremos verdaderamente en qué consiste dicha enseñanza. Pues saber lo que es, no es simplemente el conocer su forma externa y superficial; es conocer su significación, el lugar que ocupa, el papel que desempeña en el contexto de la vida nacional.

Guardémonos, pues, muy mucho de creer que basta con un poco de sentido común y de cultura para resolver de pasada cuestiones como la siguiente: «¿qué es la enseñanza secundaria, qué es un colegio, qué es un grado?» Podemos perfectamente, a través de un análisis mental, evidenciar con bastante facilidad la idea que nos hacemos personalmente de una u otra de esas realidades. Pero, ¿qué interés puede revestir ese concepto del todo subjetivo? Lo que sí necesitamos desentrañar, es la naturaleza objetiva de la enseñanza secundaria,

las corrientes de ideas de las que es consecuencia, los imperativos sociales que le han hecho cobrar vida. Ahora bien, para averiguar cuáles son éstos, no basta con auscultarnos a nosotros mismos; dado que es en el pasado que han producido sus efectos, es en el pasado también que debemos buscar su evolución. Muy lejos de tener el derecho de considerar como evidente la noción que llevamos en nuestra mente, debemos, muy al contrario, tenerla por sospechosa; porque, al ser fruto de nuestra experiencia limitada de ente humano y al ser función de nuestro temperamento personal, esa noción no puede estar más que troncada y ser engañosa. Debemos, pues, hacer tabla rasa de ella, constreñirnos a una duda metódica, y mirar ese mundo escolar, que se trata de explotar, como miraríamos una tierra desconocida donde se deben llevar a cabo verdaderos descubrimientos. Se impone el mismo método para todos los problemas, incluso los más especiales, que puede suscitar la organización de la enseñanza. ¿De dónde procede nuestro sistema de emulación (pues resulta verdaderamente demasiado sencillo hacer recaer toda la responsabilidad sobre los jesuitas)? ¿De dónde procede nuestro sistema de disciplina (pues sabemos que ha ido evolucionando a través de los tiempos)? ¿De dónde proceden nuestros principales ejercicios escolares? Otros tantos interrogantes a cuyo lado se pasa sin siquiera sospechar su existencia, en tanto que se encierra uno en el presente, y cuya complejidad no se hace patente más que cuando se los estudia en el contexto de la historia. Por ejemplo, veremos cómo el lugar ocupado y conservado en nuestras clases por la interpretación de los textos, bien sean antiguos, bien sean modernos, es consecuencia de una de las características esenciales de nuestra mentalidad y de nuestra civilización; y es al estudiar la enseñanza medieval que nos veremos llevados a hacer esa constatación.

5. Sin embargo, no basta con conocer y comprender nuestro mecanismo escolar tal como está actualmente organizado. Puesto que está llamado a evolucionar de continuo, se deben poder aquilatar las tendencias al cambio que lo conturban; se debe poder decidir, con pleno conocimiento de causa, en lo que se debe convertir en el futuro. Para resolver esta segunda parte del problema, ¿acaso es igualmente imprescindible el método histórico y comparativo?

Puede parecernos, a primera vista, superfluo. ¿Acaso toda reforma pedagógica no tiene por objetivo final conseguir que los alumnos sean en mayor medida hombres de su tiempo? Ahora bien, para saber lo que debe ser un hombre de nuestro tiempo, se objeta ¿de qué puede servirnos el estudio del pasado? No es ni a la Edad Media, ni al Renacimiento, ni al siglo XVII o XVIII que recurriremos en busca del modelo humano que la enseñanza de hoy en día debe tener por meta conseguir. Son los hombres de hoy en día a quienes debemos tener en cuenta; es de nosotros mismos que debemos tomar conciencia; y, en nosotros, es sobre todo el hombre de mañana que debemos tratar de vislumbrar y de desentrañar.

Ahora bien, en primer lugar, resulta muy difícil saber cuáles son las exigencias de la hora presente. Las necesidades que experimenta una dilatada sociedad como la nuestra son múltiples y sumamente complejas, y una simple ojeada, por muy aguda que fuese ésta, en nosotros y en torno nuestro, no bastaría para hacémoslas descubrir en toda su integridad. Desde la pequeña esfera en la que vivimos cada uno de nosotros, no podemos percatarnos más que de las que nos atañen directamente, de aquéllas que nuestro temperamento y nuestra educación nos permiten comprender mejor. En cuanto a las demás, al no percibir las más que de lejos y de forma harto confusa, no repercuten en nosotros más que muy superficialmente y nos sentimos inclinados, consecuentemente, a no tenerlas en cuenta. Si somos hombres de acción y nos desenvolvemos en el mundo de los negocios, nos sentiremos incitados a hacer de nuestros hijos hombres pragmáticos. Si nos sentimos inclinados hacia la reflexión, ensalzaremos las virtudes de la cultura científica, etc. Al razonar de esta suerte, se llega fatalmente a conceptos unilaterales y exclusivistas que se rehuyen mutuamente. Si no queremos caer en ese exclusivismo, si queremos hacernos de nuestra época una idea algo más completa, tenemos que abrirnos a todas las opiniones, debemos ensanchar nuestros horizontes y emprender una serie de investigaciones con miras a interpretar esas aspiraciones tan diversas que experimenta la sociedad. Afortunadamente, a poco que sean intensas, se manifiestan exteriormente bajo un aspecto que hace que se las pueda observar. Toman cuerpo en esos proyectos de reformas, en esos planes de reconstrucción que inspiran. Ahí es donde se las debe ir a analizar. He aquí, precisamente, en qué nos pueden ayudar las doctrinas elaboradas por los pedagogos. Son instructivas, no en tanto que teorías, sino en tanto que hechos históricos. Cada escuela pedagógica corresponde a una de esas corrientes de opinión que tanto interés tenemos en conocer, y nos la revela. Se hace, pues, necesario todo un estudio que tendrá por objetivo el compararlas, clasificarlas e interpretarlas.

Sin embargo, no basta con conocer esas corrientes; es preciso poderlas apreciar; es preciso poder decidir si resulta oportuno seguirlas u oponerse a ellas, y, caso de que convenga hacerles sitio en la realidad, bajo qué forma. Ahora bien, resulta claro que no estaremos en condiciones de aquilatar su valor por el mero hecho de que las conoceremos en la letra de su expresión más reciente. No se las puede juzgar más que con respecto a las necesidades reales, objetivas, que las han provocado, y a las causas que han suscitado dichas necesidades. Según lo que sean esas causas, según tengamos o no razones de creerlas vinculadas a la evolución normal de nuestra sociedad, deberemos ceder ante su empuje u oponemos. Por tanto, son esas causas las que debemos analizar. Pero, ¿cómo conseguirlo si no es reconstruyendo la historia de esas corrientes, remontándonos hasta sus orígenes, investigando de *qué* forma y en función de qué factores se han ido desarrollando? Así pues, para poder anticipar las transformaciones que debe sufrir el presente, así como también para poder comprenderlo, debemos hacer abstracción de él y volver los ojos hacia el pasado. Podrán ustedes ver, por ejemplo, cómo, para darnos cuenta de la tendencia que nos impulsa hoy en día a estructurar un tipo escolar diferente del tipo clásico, deberemos remontarnos, haciendo caso omiso de recientes controversias, hasta el siglo XVIII e, incluso, hasta el siglo XVII. Y ya por el mero hecho de dejar bien sentado que ese movimiento de ideas dura desde hace cerca de dos siglos, que, desde el mismo momento en que surgió, ha ido tomando cada vez más fuerza, demostrará mejor su necesidad de lo que lo podríamos hacer todas las controversias dialécticas habidas y por haber.

Por demás, para poder conjeturar el futuro con un margen mínimo de error, no basta con tan sólo abrirse a las tendencias reformadoras y tomar metódicamente conciencia de ellas. Pues, a despecho de las ilusiones que alimentan demasiado a menudo los reformadores, no es posible que el ideal del día de mañana sea original hasta en sus menores detalles; por el contrario, con toda seguridad entrará a formar parte de él no poco de nuestro ideal de ayer que, consecuentemente, tenemos todo interés en conocer. Nuestra mentalidad no va a cambiar por completo de la noche a la mañana; es preciso, pues, averiguar lo que ha sido en la historia y, de entre las causas que han contribuido a crearla, cuáles de ellas son las que siguen influyendo. Es tanto más necesario proceder con esa cautela, que un ideal nuevo se presenta siempre como en un estado de antagonismo natural con el ideal antiguo al que aspira a sustituir, aun cuando no sea, de hecho, más que su continuación y su evolución. E, inmerso en ese antagonismo, siempre es de temer que el ideal de antaño zozobre por completo; pues las ideas novedosas, al tener la fuerza y la vitalidad de la juventud, avasallan fácilmente los antiguos conceptos. Veremos cómo un aniquilamiento de ese tipo se produjo cuando el Renacimiento, cuando se estructuró la enseñanza humanística: de la enseñanza medieval, casi no ha quedado nada, y es muy posible que esa exclusión total haya dejado un vacío irremediable en nuestra educación nacional. Es de suma importancia que adoptemos toda clase de precauciones para no recaer en el mismo error, y que si el día de mañana se impone dar por finalizada la era del humanismo, sepamos conservar de ella lo que interesa no dejar caer en olvido. Así pues, sea cual sea el punto de vista desde el cual nos situemos, no podemos saber a ciencia cierta el camino que nos queda por recorrer si no es examinando con todo detenimiento el que dejamos atrás.

6. Ahora comprenderán ustedes el significado del título que he dado a este curso. Si me propongo estudiar con ustedes la forma en que se ha formado y se ha ido desarrollando nuestra enseñanza secundaria, no es en absoluto para entregarme investigaciones puramente eruditas, sino para lograr alcanzar resultados prácticos. Por descontado, el método que aplicaré será exclusivamente científico; es el utilizado para las ciencias históricas y sociales. Si antes hablé de fe pedagógica, no es en absoluto porque tenga la intención de predicar alguna; mi intención es la de proceder como un hombre de ciencia. Lo que pasa es que creo que la ciencia de las cosas humanas puede servir para encarrilar ventajosamente la conducta humana. Para comportarse correctamente, dice un viejo adagio, se debe empezar por conocerse bien a sí mismo. Pero hoy sabemos que para conocerse bien a sí mismo no basta con fijar nuestra atención sobre la parte superficial de nuestra conciencia; pues los sentimientos, las ideas que afloran en ella, no son ni mucho menos, las que con más eficacia repercuten sobre nuestra conducta. A lo que se debe llegar, es a las costumbres, a las tendencias que se han ido estructurando poco a poco en el transcurso de nuestra vida pasada, o que nos ha legado la herencia; éstas son las auténticas fuerzas que nos guían. Ahora bien éstas se ocultan en los repliegues del subconsciente. Por tanto, no podemos llegar a descubrirlas más que reconstituyendo nuestra historia personal y la historia de nuestra familia. De igual forma, para poder cumplir como es de menester nuestra misión en un sistema escolar, sea éste el que fuere, se debe conocerlo, no desde fuera, sino desde dentro, es decir, a través de la historia, pues únicamente la historia puede penetrar más allá del revestimiento superficial que lo recubre en el momento presente; únicamente

ella está capacitada para analizarlo; únicamente ella puede mostrarnos de qué elementos se compone, de qué condiciones depende cada uno de ellos, de qué manera se han imbricado los unos sobre los otros; en una palabra, únicamente ella puede ilustrarnos sobre la larga concatenación de causas y de efectos de la que el sistema escolar es la resultante.

Tal será, caballeros, la enseñanza que aquí se les impartirá. Será, en el sentido propio de la palabra, una enseñanza pedagógica, pero que, debido al método aplicado, diferirá no poco de lo que se suele denominar corrientemente bajo este nombre, puesto que los estudios de los pedagogos serán para nosotros, no modelos por imitar, no fuentes de inspiración, sino documentos sobre la mentalidad de la época. Confío, pues, en que la pedagogía, renovada de esta suerte, logrará al fin levantar cabeza del descrédito, en parte injusto, en el que había caído; confío en que sabrán hacer caso omiso de un prejuicio que ya ha perdurado por demasiado tiempo, que comprenderán tanto el interés como la novedad de la empresa, y que me prestarán, por ende, la colaboración activa que les solicito y sin la cual me sería imposible desarrollar una labor enjundiosa.