

EMILE DURKHEIM

HISTORIA
DE LA EDUCACION
Y DE LAS DOCTRINAS
PEDAGOGICAS

LA EVOLUCION PEDAGOGICA EN FRANCIA

Presentación de Félix Ortega

Traducción
María Luisa Delgado y Félix Ortega

LA 691
D8718

«Genealogía del poder»,
colección dirigida por
Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría

Título original:
L'évolution pédagogique en France

Diseño y cubierta:
Roberto Turégano

1.ª edición 1982
2.ª edición 1992



BIBLIOTECA
CENTRO DE ESTUDIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD
U.N.A.M.

© de la versión original:
Presses Universitaires de France

© las Ediciones de la Piqueta

© de la presente edición: Ediciones Endymiión
C/ Cruz Verde, 22
28004 Madrid
I.S.B.N.: 84-7731-103-X
Depósito Legal: M-24812-1992
Impreso en: Fasprint, S. A.
Avda. del Petróleo, 16
28917 Madrid

INDICE

Presentación de la edición castellana, por <i>Félix ORTEGA</i>	7
Introducción, por <i>Maurice HALBWACHS</i>	18

PRIMERA PARTE

Desde sus orígenes hasta el Renacimiento

CAP. 1. La Historia de la enseñanza secundaria en Francia. Interés pedagógico del tema	27
CAP. 2. La Iglesia primitiva y la enseñanza	41
CAP. 3. La Iglesia primitiva y la enseñanza (fin). Las escuelas monacales hasta el Renacimiento carolingio	55
CAP. 4. El Renacimiento carolingio	69
CAP. 5. El Renacimiento carolingio (fin). La enseñanza de la gramática	83
CAP. 6. La Universidad. Sus orígenes	99
CAP. 7. La génesis de la Universidad. La <i>inceptio</i> . La <i>licentia docendi</i>	113
CAP. 8. El sentido de la palabra <i>Universitas</i> . El carácter semieclesiástico, semilaico de la Universidad. La organización interior (Naciones y Facultades)	127

CEU

015904

-5

15904

✓ CAP. 9.	La Facultad de Artes. Organización interior. Los Colegios	141
✓ CAP. 10.	Los Colegios (fin)	155
✓ CAP. 11.	La enseñanza en la Facultad de Artes. Los grados. Los cursos de estudios	169
✓ CAP. 12.	La enseñanza dialéctica en las Universidades	183
✓ CAP. 13.	La dialéctica y la disputa	197
CAP. 14.	Conclusión sobre la Universidad. El Renacimiento	211

SEGUNDA PARTE

Desde el Renacimiento hasta nuestros días

✓ CAP. 1.	El Renacimiento. Rabelais o la corriente enciclopédica	227
✓ CAP. 2.	El Renacimiento (continuación). La corriente humanista. Erasmo	243
✓ CAP. 3.	La pedagogía del siglo XVI. Comparación de ambas corrientes, humanista y erudita ...	257
✓ CAP. 4.	La pedagogía del Renacimiento (conclusión).	271
— CAP. 5.	Los Jesuitas	285
— CAP. 6.	Los Jesuitas (continuación). Su organización exterior. Su enseñanza	301
— CAP. 7.	El sistema de los Jesuitas y el de la Universidad	317
— CAP. 8.	Conclusión sobre la cultura clásica	333
CAP. 9.	La pedagogía realista. Sus orígenes. Comenius. Roland. La Revolución	347
CAP. 10.	La Revolución. Las Escuelas centrales	363
CAP. 11.	Las variaciones del plan de estudios en el siglo XIX. Definición de la enseñanza secundaria	381
CAP. 12.	Conclusión. La enseñanza del hombre	397
CAP. 13.	Conclusión (continuación y fin). La enseñanza de la naturaleza: las ciencias. La cultura lógica por medio de las lenguas	413

PRESENTACION
DE LA EDICION CASTELLANA

Esta obra de Durkheim no requeriría de presentación alguna si la misma no fuese prácticamente desconocida para la inmensa mayoría de los sociólogos españoles, atacados en su conjunto por el síndrome funcionalista made in Usa. Las ideas europeas, aun las de los autores clásicos, desembarcan en nuestros corrillos y mentideros sociológicos de la mano de los pares norteamericanos, de manera tal que quedan muchísimo mejor las referencias en lengua inglesa que las hechas en la lengua original de los diversos autores europeos; nos aproximamos así a la peligrosa situación en donde un texto sólo parece adquirir relevancia si es o previamente ha sido anglosajonizado. No me cabe la menor duda de ser éste el caso de Durkheim, y más en concreto de su obra *L'évolution pédagogique en France*. Editada por vez primera en 1939, no llegó a tiempo de que el recolector Parsons la incluyese en su *La estructura de la acción social*; consiguientemente, nuestros fieles seguidores funcionalistas simplemente la han ignorado.

Y, sin embargo, estamos ante uno de los estudios más consistentes de Durkheim, importante no sólo para la Sociología de la educación, sino para la teoría sociológica general. Tal vez por ello mismo se le ha preterido, pues su

cabal comprensión rompe con los manidos esquemas de ese Durkheim funcionalista de la versión norteamericana; de un Durkheim cuya aportación a la Sociología parece agotarse en los paradigmas fácilmente cuantificables de *Las reglas del método sociológico* y de *El suicidio*.

I

Originalmente escrita para un curso de pedagogía en la Sorbonne, *L'évolution pédagogique en France* (EPF) se sitúa cronológica y epistemológicamente entre *De la división del trabajo social* y *Las formas elementales de la vida religiosa*. Efectivamente, este curso, desarrollado en 1904-1905 y retocado en años posteriores, integra el evolucionismo primerizo con el posterior funcionalismo para dar paso a una teoría y a una metodología abiertamente históricas. La historia es para Durkheim bastante más que un mero instrumento auxiliar; es la ciencia social misma. Este varapalo al funcionalismo ramplón explica una parte de la sombra que durante tanto tiempo ha cubierto a la EPF.

Mas conviene no autonomizar esta obra del resto de la producción durkheimiana. De hecho, la visión histórica es inseparable del corpus teórico del sociólogo galo. En otros escritos (*Las reglas del método sociológico*, *Física de las costumbres y del derecho*, *Educación y Sociología*) establece casi como un axioma que la Sociología es la ciencia de las instituciones, de su génesis y de su funcionamiento. Pues bien, el desarrollo minucioso de este paradigma referido a la institución educativa es el contenido de la EPF.

Durkheim atribuye un papel decisivo a la historia en la explicación de los hechos sociales. Estos resultan ininteligibles sin antes haber establecido el *medio* en el que surgen y las causas y necesidades a que responden. Cualquier fenómeno del presente tiene su origen, por lo demás, en un pasado —generalmente remoto—, y a él hay que retornar si se quiere entender la concreta configuración que el presente adopta. De ahí que epistemológicamente la Sociología de la educación abarque dos objetivos mutuamente complementarios: por un lado, la constitución histórica de los sistemas educativos, de cuya comprensión se desprenden las causas que los originaron y los fines que cumplen;

por el otro, la forma en que funcionan en las sociedades contemporáneas¹.

La realidad presente es compleja; su intelección sólo es posible mediante el desmenuzamiento de sus partes componentes. Ahora bien, esos elementos se han ido gestando en un proceso histórico en el que por acumulación progresiva se ha llegado a la complejidad actual. Es necesario retroceder en la historia hasta llegar a descubrir el núcleo inicial de la institución en cuestión. «Todas las veces, pues, que se trata de explicar una cosa humana, tomada en un momento determinado del tiempo (...), hay que comenzar por remontarse hasta su forma más primitiva y más simple, tratar de explicar los caracteres por los que se define en este período de su existencia, luego mostrar cómo se ha desarrollado y complicado poco a poco, cómo se ha transformado en lo que es en el momento considerado»².

Este método genético³ proporciona a la vez el análisis y la síntesis del hecho educativo, ya que al mostrar cómo se constituye históricamente revela los elementos que se le van incorporando, así como las consecutivas fusiones que de ellos se van haciendo. Además, de este modo se explicitan las condiciones de las que dependen los elementos nuevos y las sucesivas transformaciones de la institución educativa.

Para poder proceder a investigaciones de esta índole, el sociólogo ha de descartar la experimentación directa y recurrir a la indirecta o método comparativo. Y, dentro de éste, el procedimiento a seguir es el de las variaciones concomitantes: si dos fenómenos varían regularmente y del mismo modo, es porque entre ellos existe una relación. Hay que averiguar si tal relación no es causada por un tercer fenómeno no percibido hasta entonces; si así fuese, este fenómeno sería la causa; si entre los dos fenómenos iniciales existe un vínculo directo, estaríamos ante una ley de causalidad⁴.

¹ E. DURKHEIM, *Lecciones de Sociología. Física de las costumbres y del derecho*, Schapire, Buenos Aires, 1947, pág. 7.

² E. DURKHEIM, *Las formas elementales de la vida religiosa*, Schapire, Buenos Aires, 1968, pág. 9.

³ E. DURKHEIM, *Las reglas del método sociológico*, Morata, Madrid, 1974, pág. 143.

⁴ *Las reglas...*, cit., pág. 136 y sigs.

Esto permite, dadas las múltiples variaciones de la vida colectiva, compensar la no viabilidad del método propiamente experimental en Sociología. Pues «la vida social es una serie ininterrumpida de transformaciones que son paralelas a otras transformaciones en las condiciones de la existencia colectiva (...)»⁵.

Las comparaciones han de extenderse a todas las sociedades precedentes y a todas las especies sociales. Mas esta tesis de Durkheim no puede interpretarse en términos evolucionistas, como si pretendiera construir modelos generales y universales (con lo que se estaría negando la historia misma). Durkheim rechaza explícitamente los paradigmas evolucionistas, limitados a la elaboración de grandes síntesis intemporales⁶. Las comparaciones a que él se refiere son de otra naturaleza: en primer lugar, permiten descomponer analíticamente un todo que se nos presenta como ya constituido, como una totalidad que tendemos a ver desligada de un proceso histórico y generativo anterior. En segundo lugar, la historia que permite desmenuzar una institución social determinada es una historia no de la especie humana, sino de cada *sociedad nacional*. Hay que explicar sociedades concretas, aun cuando para hacerlo se requiera tener en cuenta fases y especies sociales que les han precedido. Durkheim llega a la conclusión de que toda institución social *concreta* está marcada por algún rasgo del carácter *nacional*. Como escribe refiriéndose al tema educativo: «Historia de la pedagogía y etología colectiva están, en efecto, estrechamente ligadas»⁷.

Estamos ahora en condiciones de calibrar la trascendencia que para Durkheim tiene el estudio de la génesis y evolución de los sistemas educativos. De él se desprenden las consecuencias siguientes:

1. La historia de la enseñanza proporciona los elementos irreductibles, las invariantes estructurales de la institución educativa. La génesis histórica de la misma revela su naturaleza y por ello mismo los com-

⁵ *Las reglas...*, cit., pág. 140.

⁶ *Ibidem*, pág. 134 y sigs.

⁷ E. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, París, 1969, 2.ª edición, pág. 25.

ponentes básicos de los que la educación no puede prescindir. /

2. La historia de la institución educativa pone de manifiesto el carácter no convencional de toda forma histórica de educación, puesto que todas ellas surgen para satisfacer necesidades sociales profundamente sentidas. De ahí les viene su carácter normal, ya que al estar extendidas en la generalidad del cuerpo social contribuyen a fortalecerlo.
3. La educación tiene, en consecuencia, un carácter específico, que le hace funcionar de acuerdo con las exigencias de cada etapa social, y ello sin renunciar al pasado, pues el presente no supone corte alguno con lo precedente sino su continuación. Las sociedades no pueden prescindir de lo que en un momento fue respuesta a necesidades hondas, si bien al enfrentarse a nuevas demandas ha de ir metamorfoseando la estructura legada por el pasado para mejor adaptarse a aquéllas.
4. La historia de la educación revela la autonomía relativa de que goza el sistema educativo, lo cual le posibilita tener una cierta existencia por encima de las contingencias económicas, políticas e ideológicas.
5. La historia de la educación ha de ser nacional, porque, a partir del instante en que se han formado las sociedades nacionales, es su específica estructura social la que engendra necesidades determinadas a las que ha de responder la educación.

Hay, en definitiva, en la historia de la enseñanza, intereses que desbordan el afán erudito o ilustrado. Es ese estudio del pasado el que va a posibilitar comprender el presente y anticipar el futuro. Precisamente de la conciencia de los diversos tipos de enseñanza que se han sucedido se desprende el postulado de que todo cambio educativo implica una modificación de la estructura social. Las innovaciones educativas no surgen *a priori*, sino directamente de las condiciones objetivamente determinables que operan en la sociedad. Y estas condiciones, entre las que se incluye el sistema educativo, no son producto del azar, sino del pasado. «El futuro no se improvisa; no se le puede edificar más que partiendo de los materiales

que nos ha legado el pasado»⁸. El presente y el futuro, por sí mismos, desvinculados del pasado, pierden toda su significación.

Durkheim otorga a la historia de la enseñanza un alto contenido moralizador. Sirve para controlar y embridar las aspiraciones e ideales de cada momento. La relevancia que adquiere lo inmediato puede llevar a relegar a un plano secundario necesidades que son vitales para el conjunto de la sociedad. Y para combatir eficazmente la fuerza de lo perentorio y fugaz, no hay otro camino que hacer explícitas las exigencias que tan larga y hondamente han preocupado a los hombres. Piensa Durkheim, desde presupuestos muy afines a los de Burke, que lo importante no es la efímero ilusión o la contingente utopía revolucionaria, sino dar cumplida cuenta de los requisitos funcionales que permiten a un todo social estructurado y reproducirse y adaptarse.

Mas el interés de la historia de la enseñanza no termina en el papel que ocupa para la comprensión del presente; gracias a ella es posible también poner en marcha mecanismos preventivos: el conocimiento de los errores del pasado debe evitarlos en el presente o corregirlos si continúan vigentes. Porque si como regla general Durkheim sostiene que son los más aptos los que sobreviven, hay, no obstante, hechos necesarios que han desaparecido y otros que perduran sin justificación alguna⁹. Comprensión del presente, revisión del pasado y previsión del futuro son, en la teoría durkheimiana, dimensiones inseparables de cualquier estudio histórico.

Historia que para Durkheim es un arma eficaz contra los iconoclastas defensores a ultranza de todo lo nuevo: ella demuestra que las ideas y prácticas que fueron en el pasado no han periclitado; que las ideas nuevas descienden directamente de las que se niegan por anacrónicas, y que son éstas precisamente las que moldean y configuran todo el actual sistema de enseñanza por su capacidad para irse adaptando a los sucesivos cambios sociales.

En cada etapa social tienen lugar, por tanto, procesos de *adaptación* y de *innovación*. El pasado, al que se está

⁸ E. DURKHEIM, *Educación y Sociología*, Península, Barcelona, 1975, pág. 127.

⁹ *L'évolution pédagogique en France*, cit., pág. 24.

ineludiblemente vinculado, no puede permanecer fijo e inalterado si las condiciones sociales que le dieron vida han variado; requiere acomodarse a nuevas exigencias, remodelarse en aquello necesario para sobrevivir. Durkheim se aproxima en este punto a la teoría de Marx. «Lo que enseña la historia, escribe Durkheim, es que el hombre no cambia arbitrariamente; no se metamorfosea a voluntad por la voz de profetas inspirados; porque toda transformación, al chocar con el pasado adquirido y organizado, es dura y laboriosa; sólo se realiza, por consiguiente, bajo el imperio de la necesidad. Para reclamar un cambio, no basta con entreverlo como deseable, es necesario que haya en las condiciones diversas de las que depende la humanidad transformaciones que lo impongan»¹⁰. Marx, por su parte, sostiene que «Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen arbitrariamente bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente dadas y heredadas del pasado»¹¹. Esta no es, desde luego, la única coincidencia entre positivismo y marxismo. Queda por analizar para otro lugar la muy distinta perspectiva de uno y otro: legitimación de la sociedad burguesa en un caso, crítica y subversión de la misma en el otro. Pero conviene tener en cuenta aquella convergencia teórica, pues cuando el marxismo abandona su dimensión crítica y revolucionaria en muy poco se diferencia del positivismo.

II

Si la *EPF* es un texto fundamental para comprender la concepción histórica de Durkheim, resulta absolutamente imprescindible a la hora de enfrentarse con su teoría sociológica de la educación. Puesto que ésta es definida por Durkheim como la ciencia de las instituciones educativas, de su génesis y de su funcionamiento, la *EPF* es el desarrollo concreto y exhaustivo de aquella idea.

Aun a riesgo de esquematizar un tanto una obra tan rica en matices y en material histórico, voy a subrayar una de las proposiciones que me parece central en el pensa-

¹⁰ *L'évolution pédagogique...*, pág. 377.

¹¹ K. MARX, *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, Ariel, Barcelona, 1971, pág. 11.

miento durkheimiano: aquella que establece que el sistema educativo es un *mecanismo productivo*. Suele ser frecuente atribuir a Durkheim un planteamiento mecánico de la educación; ésta se limitaría, según tal interpretación, a reproducir el sistema social. Se trata, sin duda, de una versión apoyada en la sola (y rápida) lectura de *Educación y Sociología*; mas resulta muy poco apropiada para captar el pensamiento durkheimiano al respecto. Ciertamente, el autor de la *EPF* es muy conservador, y por ello mismo está interesado en que la tradición sobreviva por encima de contingencias y revoluciones; pero ello no significa que la educación sea sin más ese instrumento mecánico que reproduce el pasado en el presente. Entre otras cosas, porque Durkheim está firmemente convencido de que el orden social sólo puede mantenerse si se trabaja activamente sobre los sujetos; si sobre la materia informe que son, se crea y produce un determinado tipo de individuo que la sociedad exige. Es decir, que en cada nueva generación la educación no reproduce a secas la anterior, sino que crea otra en la que se han integrado los patrones culturales del pasado, adaptándolos a las nuevas exigencias, individualizándolos y, en suma, produciendo un orden social nuevo, más funcional y eficaz que el precedente. Por ello, la Sociología de la educación durkheimiana es una auténtica economía política de los sujetos. Por otra parte, en épocas críticas y conflictivas, allí donde el orden social ha sido alterado y se está a caballo entre un pasado denostado y un incierto futuro, la educación es la institución social cuyo cometido específico es producir ese nuevo y necesario orden social.

El punto de partida de Durkheim, a la hora de construir su teoría de la educación como mecanismo productivo, es el principio cristiano de la *conversión*. En ésta, es una realidad exterior al sujeto la que posibilita su transformación en un nuevo ser. De igual modo, la educación es un proceso de conversión, ya que la acción educativa se realiza de fuera a dentro, y donde —a diferencia de la conversión cristiana— la realidad externa es la sociedad. La educación no es nunca, para Durkheim, desarrollo autónomo de aptitudes y capacidades intrínsecas o específicas del individuo, sino que es siempre un proceso heterónomo de creación social del sujeto. Donde hay educación, hay imposición y coacción.

Mas por tener esta característica, la educación no puede comprenderse en abstracto, de igual manera que tampoco es válido hablar del hombre en general. Lo que hay son instituciones educativas concretas, ligadas firmemente a su medio social, que producen tipos humanos diferentes en función de las necesidades de cada uno de dichos medios. Así es como Durkheim establece tres fases o estadios del sistema educativo francés, a cada uno de los cuales corresponde un sujeto humano distinto: Escolástica (buen cristiano), Renacimiento (personalidad individualizada de los humanistas) y Realismo (científicos y trabajadores industriales).

La consecuencia de este planteamiento es doble: de un lado, acaba con la mística esencialista y psicologista de las teorías de las capacidades, las aptitudes y los dones específicos del hombre; éste, sostiene Durkheim, sólo es y tiene aquello que la sociedad de su tiempo le presta. Pero no es menos cierto, de otra parte, que aceptar las tesis de sociólogo francés implica la ruptura con los postulados liberales de la igualdad de oportunidades. Son los distintos medios sociales —y no la valía personal de los alumnos— quienes determinan los resultados finales de los procesos educativos. Una Sociología de la educación que hunda sus raíces en Durkheim no tiene por menos que criticar todas las ideologías de los igualitarismos formales, las escuelas abiertas y las moviidades meritocráticas. Conviene subrayar bien esto: que una concepción sociológica de la educación que tenga algo que ver con Durkheim y la tradición posterior a que ha dado lugar, resulta crítica por igual para la pedagogía como para la sociología funcionalista anglosajona.

El hecho de que Durkheim afirme que a cada etapa social corresponde un diferente tipo humano no ha de ser entendido como una solución de continuidad en la transmisión histórica del orden social. Se trata de una cosa bien distinta. Si el presente es continuación del pasado, ello indica que en cada momento la educación, para estar llena de sentido, ha de descifrar toda la serie antecedente; esto es, que una teoría y una práctica educativas son eficaces si asumen todo lo anterior, bien sea mejorarlo o para cambiarlo. Este requisito durkheimiano es otro duro golpe para la práctica funcionalista, para ese empirismo pedestre

a que tan aficionada es la infantería sociológica norteamericana (o aquella otra entrenada en sus cuarteles).

Pieza clave del edificio escolar durkheimiano es la *disciplina*. Disciplina moral medieval, disciplina jesuita, disciplina realista (científica) son los pilares en los que sucesivamente van asentándose los diversos tipos de educación. No hay educación posible sin disciplina, pues ésta es la esencia del orden social y del sujeto socializado. Nada de sorprendente tiene, pues, que la *EPF* dedique tanto cuidado al análisis del sistema de enseñanza de los jesuitas —maestros en disciplinas—, ni que en él vea Durkheim prefigurado el aparato escolar apropiado para la sociedad industrial. En esta institución, abanderada de la contrariforma, encuentra el mejor dispositivo para formar individuos obedientes. Disciplina que no tiene por función primordial corregir, sino prevenir y encauzar; acompañar en todo momento y lugar, silenciosa pero eficazmente, la modelación del sujeto moral. Como Durkheim escribe, no sin cierta admiración, el de los jesuitas es «este sabio método de involucramiento insinuante por el cual modelan el alma del niño sin que éste pueda resistir a la lenta e insensible acción que se ejerce sobre él»¹².

Esa radical desconfianza hacia la naturaleza humana que calvinistas y tridentinos habían puesto en circulación, vamos a encontrarla operando en todo, o casi todo, el pensamiento moderno. Hobbes, Rousseau o Durkheim son buenos ejemplos de ello. Para esta tradición, el hombre, abandonado a sus propios impulsos, es un ser egoísta, amoral, insociable y bárbaro. Se necesita de una intervención firme y decidida que elimine esas tendencias para dar paso al buen ciudadano, responsable y respetuoso. Pero mientras Hobbes y Rousseau se inclinan preferentemente por soluciones políticas, centradas en torno al Estado, Durkheim está más próximo a la fórmula de los jesuitas: el orden social no se asegura creando una instancia externa y por encima del propio orden; debe ser dentro de éste, en los sujetos que le dan vida y en los intercambios que mantienen, donde funcionen los controles mismos. Si el orden social es indistinguible de los sujetos que lo encarnan, difícilmente habrá sitio para la revuelta o el enfrentamiento

¹² *L'évolution pédagogique en France*, cit., pág. 305.

to (como sucede con el Estado). Mas, ¿cómo lograrlo? Actuando sobre los individuos para que lleguen a ser sujetos cuya personalidad no sea otra cosa que la parcela social que la educación les ha cultivado. Despojados de sus adherencias eclesiales, el sistema educativo racional y laico es instrumento privilegiado para conseguirlo.

La legitimación social y el poder son para Durkheim una y la misma cosa que su Sociología de la educación. La dominación es el conjunto de dispositivos que posibilita, internamente, la regularidad social. Es la disciplina educativa que conduce a cada sujeto a desempeñar un papel social la fuente principal de legitimidad; pero que también controla y corrige gracias a la vigilancia y a las sanciones que implica. El punto de mira durkheimiano, a la hora de fijar los presupuestos legitimadores, no se dirige a la esfera de lo político o de lo ideológico, sino a los sujetos que han de obedecer. Parece estar, en este punto, en las mismas coordenadas de Weber: la autoridad y la disciplina son inseparables, y ambas persiguen la obediencia pronta, útil y automática¹³.

La Sociología de Durkheim se cifra en su teoría de la educación, esto es, en la economía política de los sujetos sobresocializados y moralizados, en los mecanismos que históricamente han posibilitado poner a disposición del orden social el producto humano más idóneo. No es por ello aventurado afirmar que la Sociología de Durkheim es una teoría del poder disciplinario¹⁴.

Félix ORTEGA

Madrid, julio de 1981

¹³ MAX WEBER, *Economía y Sociedad*, FCE, México, 1969, vol. I, página 43.

¹⁴ Cfr. FÉLIX ORTEGA, «La Sociología de Durkheim, teoría del poder disciplinario», *Negaciones*, núm. 7, verano 1979. Puede encontrarse en este artículo un análisis de Durkheim a partir del Foucault de *Vigilar y castigar*.

INTRODUCCION

La obra que presentamos a los lectores es la reproducción de un curso sobre la *Historia de la enseñanza en Francia*, dado por Durkheim en 1904-1905 y repetido los años siguientes hasta la guerra. Se había decidido, en el momento de la reforma de 1902, organizar en las facultades un cursillo pedagógico teórico para todos los candidatos a la agregación. A Durkheim se le confió la dirección de este cursillo en la Universidad de París.

Es un hecho, que hay que recordar sin insistir más, que la sociología no fue admitida de entrada en la Sorbona, pero que se introdujo en ella por la puerta estrecha de la pedagogía. Durkheim fue nombrado en 1902 como suplente; después, en 1906, como sucesor de Ferdinand Buisson, y encargado de enseñar la Ciencia de la Educación. Estaba, además, preparado para ello, por su enseñanza en Burdeos, de la cual, una gran parte, un tercio, siempre había dedicado a esta disciplina. Hay que remitirse a la lista de los escritos pedagógicos de Durkheim, reproducida más abajo. Se verá que este curso sólo en parte era una improvisación. Viene después de muchos años durante los cuales no había cesado de ocuparse de los problemas de la educación y de la enseñanza. Educación moral, psicología del niño, historia de las doctrinas pedagógicas: Durkheim se ha colocado sucesivamente en estos tres puntos de vista,

que son los de la pedagogía clásica. Apenas hay aspectos de este ámbito que no haya explorado. No solamente para cumplir una tarea impuesta. Sino que es una parte, y también una de las aplicaciones prácticas esenciales de la ciencia del hombre, que le parecía merecer el esfuerzo que le dedicaba.

Todo esto penetró en el *Curso sobre la enseñanza en Francia*, se integró en él. Pero en él se encuentra además otra cosa. Durkheim nos dio aquí el ejemplo y el modelo de lo que podría ser un estudio de las instituciones de enseñanza en un marco histórico, hecho por un gran sociólogo. Igual que hay una sociología religiosa, una sociología política, etc., hay, en efecto, una sociología pedagógica que no es menos importante. Porque la educación es el medio más eficaz del que dispone una sociedad para formar sus miembros a su imagen. Ciertamente, la familia toma primero al niño todo entero, lo envuelve por todas partes y lo moldea a su manera. Pero hay que pensar en la revolución que acontece en él cuando va por primera vez a la escuela o al instituto. Cambia de manera de ser y, casi, de naturaleza. A partir de este momento, hay en él una verdadera dualidad. Cuando vuelve a su casa, sus padres perciben que les pertenece cada vez menos. Padres e hijos: la diferencia entre las generaciones se determina ahora. Sometido a la disciplina del medio escolar, el niño, el hombre joven descubre progresivamente todo un mundo social exterior a la familia, en el cual no tendrá un lugar más que a condición de someterse a él, de incorporarse a él. La misma familia se modifica poco a poco.

Como todas las grandes funciones sociales, la enseñanza tiene un espíritu, expresado en los programas, las materias enseñadas, los métodos, y un cuerpo, una estructura material, que, en parte, expresa el espíritu, pero que también reacciona sobre él, que deja algunas veces su huella sobre él y le opone temporalmente sus límites. De las escuelas catedrales a las universidades medievales, de éstas a los colegios de jesuitas y después a nuestros institutos, ha habido, ciertamente, bastantes transformaciones. Es que los órganos de la enseñanza están, en cada época, relacionados con las demás instituciones del cuerpo social, con las costumbres y las creencias, con las grandes corrientes de ideas.

Pero también tienen una vida propia, una evolución que es relativamente autónoma, en el curso de la cual conservan bastantes rasgos de su antigua estructura. A veces se defienden contra las influencias que se ejercen sobre ellos desde fuera, apoyándose en su pasado. No se comprendería, por ejemplo, la división de las universidades en facultades, los sistemas de exámenes y de grados, el internado, las sanciones escolares, si no nos remontáramos muy lejos, hacia atrás, hasta el momento en que se construía la institución cuyas formas, una vez nacidas, tienden a subsistir a través del tiempo, bien por una especie de fuerza de inercia, bien porque logran adaptarse a las nuevas condiciones. Vista desde esta perspectiva, la organización pedagógica nos parece como más hostil al cambio, más conservadora y tradicional quizás que la misma iglesia, porque tiene por función transmitir a las nuevas generaciones una cultura que hunde sus raíces en un pasado alejado. Pero, por otra parte, ha estado también sometida, en ciertas épocas, a cambios más radicales, a verdaderas revoluciones, que a veces han ido más allá de su meta. Como ha señalado Durkheim, los hombres del Renacimiento, por hostilidad hacia la escolástica, no conservaron de la enseñanza medieval lo que merecía conservarse, la preocupación por una cultura lógica fuerte, y abrieron así las vías a una cultura puramente literaria, grecolatina, que busca formar sobre todo escritores disertos, maestros de elocuencia, conversadores mundanos.

Historia agitada y compleja, muy vasta también, puesto que abarca todo el período que se extiende desde la época carolingia hasta el final del siglo XIX. Ciertamente, Durkheim no era un historiador profesional. Pero conocía bien los métodos históricos modernos, habiendo sido alumno, y un alumno muy apreciado, de Fustel de Coulanges en la Escuela Normal. Se remitió a las fuentes, por ejemplo, leyó a Alcuino en el original. Un historiador tan enterado como Christian Pfister, que conocía sus dos lecciones sobre el Renacimiento carolingio, no encontró en ellas nada que reprochar. Se documentó tan sólidamente como pudo: a la mayor parte de sus lecciones se adjuntaban las bibliografías que testimonian vastas lecturas, y que no hemos reproducido simplemente porque ya no estaban, por supuesto, al día.

Pero, sobre todo, hay que ver cuál era la intención de Durkheim. Cuando aceptó dar este curso, había especificado bien que no trataría los problemas pedagógicos de forma doctrinal, como psicólogo o moralista. Mostraría, más bien, cómo se plantearon en los hechos, bajo la presión de las circunstancias y del medio social, qué soluciones prevalecieron, cuáles fueron las consecuencias y qué enseñanzas debemos sacar de todo ello. Buscó en el pasado las lecciones que debía aprovechar el presente. Por eso la historia fue para él materia de reflexión sobre una cierta cantidad de grandes experiencias pedagógicas, cuyo marco y grandes líneas nos presenta. Le fue preciso evocarlas, imaginarlas, volverlas a vivir en el pensamiento y, sobre todo, comprenderlas e interpretarlas en sus relaciones y su desarrollo. Como decía Augusto Comte del positivismo, la sociología sabe rendir plena justicia a las concepciones que la precedieron y que se cree destinada a reemplazar. Durkheim reconoció las lagunas, las exageraciones, los vicios congénitos de los sistemas pedagógicos antiguos. Pero también ha percibido y entendido lo que aportaron de nuevo y fecundo y cuáles fueron las razones legítimas de su éxito más o menos prolongado.

Todo esto es lo que se encontrará en este fresco amplio y audaz que corre a lo largo de diez siglos de historia, en esta especie de discurso continuo sobre los progresos del espíritu humano en Francia, que sólo Durkheim era capaz de componer.

Creemos servir bien a su memoria dando a conocer esta cara de su pensamiento, de su actividad espiritual. Sus adversarios le han representado a veces como un espíritu escolástico, estrecho, alimentado de abstracciones, incapaz de ver nada más allá de su sistema. Se le ha reprochado también, ateniéndose a una parte de su obra, tan extensa y diversa sin embargo, la atención demasiado exclusiva que hubiera prestado a las sociedades salvajes y arcaicas. A los que lean este libro, les parecerá tal como fue en realidad, como un espíritu libre de toda idea preconcebida, sometido ante todo al control de los hechos y que se mueve, además, con facilidad en un amplio horizonte. También verán cómo, para él, la historia de la enseñanza en Francia está iluminada continuamente por la historia del pensamiento francés y europeo desde hace

más de diez siglos. ¿Hay algo más real, más actual, que esté más próximo a nosotros y que nos afecte más que esto?

Además, una nueva razón se añade a las precedentes y que nos ha decidido, en ese mismo momento, a no dejar dormir y desaparecer de vetustez a esta obra, como tantos otros manuscritos olvidados. Responde directamente a las cuestiones que se nos plantean hoy con más urgencia que nunca, y que conviene, pues, volver a poner en el transcurso de la vida actual, en la atmósfera de los debates y las polémicas que son su medio natural.

Este curso se emprendió inmediatamente después de la gran encuesta parlamentaria sobre la enseñanza, en la cual representantes cualificados de todos los medios, de todas las profesiones, de todos los partidos y todas las escuelas fueron a declarar como testigos y que condujo a la reforma de 1902. Aparece en el momento en que se prepara otra reforma de la enseñanza secundaria, o, como se dice ahora, del segundo grado. Durkheim describió, en una de sus últimas lecciones, las variaciones de los planes de estudios a lo largo del siglo XIX. No se hubiera extrañado de que, en el primer tercio del XX, estas idas y venidas incesantes, algo desordenadas y contradictorias, de un sistema a otro, de una concepción a otra, de un polo a otro, se hayan prolongado. Pero, por otra parte, él estimaba que esto no era más que un estado de incertidumbre que no podía durar indefinidamente, que en seguida se estaría entre la espada y la pared, y que en lugar de reformas tímidas, incompletas, que no iban al fondo de las cosas, habría que emprender una reorganización integral de nuestra institución de enseñanza. En ese momento, habría que retomar el problema pedagógico en su conjunto, y es para precisar bien los términos, con el fin de indicar las vías por las que se debían buscar las soluciones a ello, a lo que Durkheim quería ayudar, cuando al concluir este largo estudio histórico, escribió dos largos capítulos de doctrina. Allí distinguió los dos grandes objetos de la enseñanza, el hombre y las cosas, y examinó sucesivamente qué partido se podría sacar, a este respecto, del estudio de las ciencias, del estudio de la historia y del estudio de las lenguas. Estas páginas contienen toda una doctrina pedagógica, a la vez positiva y sistemática, bien adaptada a las necesidades del

momento. La sometemos con plena confianza a los que tienen la responsabilidad de las reformas de estructura que pide nuestro viejo edificio escolar y universitario, tanto como al conjunto de profesores y maestros de todos los grados. Estos últimos, en particular, ayudarán tanto mejor a hacer realidad estas reformas cuanto que se representarán mejor la parte de la curva correspondiente a la evolución cumplida hasta aquí. Así, sabrán, al menos, cómo se constituyó poco a poco el organismo escolar del que forman parte, de dónde viene, si no dónde va, y qué principios se desprenden de una reflexión bien conducida sobre un período ya largo de la historia pedagógica en Francia.

MAURICE HALBWACHS

He aquí la lista de estudios, artículos y cursos hechos por Durkheim sobre diversos temas de pedagogía, publicados o manuscritos, y que hemos encontrado, completamente redactados, entre sus papeles. M. Paul Fauconnet ha hablado de ellos, en la introducción de 33 páginas titulada: *La obra pedagógica de Durkheim*, que ha colocado al comienzo de *Éducation et sociologie*, París, Alcan, 1922, reimpresión únicamente de los estudios pedagógicos que el mismo Durkheim había publicado (los artículos *Éducation* y *Pédagogie*, y dos lecciones de apertura en la Sorbona).

Artículos «Éducation», «Pédagogie» y «Enfance» (éste en colaboración con Buisson), en el *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (bajo la dirección de Buisson, París, Hachette, 1911). *L'éducation morale à l'École primaire*, curso elaborado en Burdeos (1894-1902), en 18 lecciones, continuado en la Sorbona en 1902-1903 y publicado en 1925, con el título: *L'éducation morale* (París, Alcan). *L'éducation intellectuelle* (cultivo general de la memoria, cultivo de las percepciones, las diferentes especies de representaciones, cultivo de las principales facultades, atención, juicio y razonamiento, evolución de la inteligencia en el niño, las disciplinas, la historia, etc.), curso hecho en Burdeos, después en París. De otra parte, una *Histoire de l'éducation et des doctrines pédagogiques* (la educación griega, romana; Rabelais; Montaigne; Comenius; Port-Royal y los Jansenistas; Locke; Fénelon; Mme. de Maintenon; Rousseau; Pestalozzi y su escuela; la educación en Alemania en el siglo XVIII; Kant; Herbart; Spencer), curso hecho en Burdeos. Un curso, de un año igualmente, sobre *Pestalozzi et Herbart*, en 1903-1904. Un plan desarrollado de lecciones sobre «Émile de J. J. Rousseau», publicado en la *Revue de métaphysique et de morale*, en 1919. Por último, el presente curso, sobre la *Évolution et le rôle de l'enseignement secondaire en France*, en 26 lecciones. Tenemos de él dos redacciones. Esta que publicamos es de 1904-1905: es la primera (la lección de apertura del mismo curso, reproducida en *Éducation*

et sociologie, es de 1905 y difiere ligeramente de la del año precedente) y la única completa. La segunda redacción (no fechada, pero posterior) no comprende más que las doce primeras lecciones: ella se asemeja extremadamente a la precedente, a la que nos hemos atenido por esta misma razón*.

M. H.

PRIMERA PARTE

Desde sus orígenes hasta el Renacimiento

* Algunos de los artículos y cursos de los que hace mención M. Halbwachs han sido reimpresos o editados por primera vez en la recopilación efectuada por V. Karady con el título E. DURKHEIM, *Textes*, Minuit, París, 1975, 3 vols. (interesa en este caso el volumen 3, donde aparecen el artículo «Enfance» y el plan de lecciones sobre «La 'Pédagogie' de Rousseau»).

Por lo que se refiere a las ediciones en castellano de las obras de Durkheim sobre temas educativos, son las siguientes:

Educación y sociología, Península, Barcelona, 1975, «Epílogo» de Joan Volker. (Existe otra edición de Schapire, Buenos Aires.)

La educación moral, Schapire, Buenos Aires, 1972.

Educación como socialización, Sígueme, Salamanca, 1976. (Se trata de la versión de una edición italiana —dato éste que se escamotea al lector— que contiene textos de *Education et sociologie*, *L'éducation morale* y *Sociologie et philosophie*).

Dado que la mayor parte de la obra durkheimiana era material inédito a su muerte, conviene que el lector interesado recurra a las hasta ahora más completas recopilaciones bibliográficas sobre nuestro autor; se trata de la obra de S. LUKES, *Emile Durkheim. His life and work: A historical and critical study*, Allen Lane-The Penguin Press, London, 1973, y de la «Bibliographie» que Karady ha añadido a la mencionada edición de *Textes* (N. T.).

algunos de ellos, al menos. Erasmo se propone vulgarizar los cursos de educación en su *De Civilitate*; nos lo advierte desde el comienzo de su tratado. El joven Eudémon, ese producto de la nueva educación, se nos presenta como un pajecillo. Y, ¿qué es la abadía de Thélème sino una sociedad de damas y caballeros, pero en la que la nobleza intelectual está en pie de igualdad con la nobleza de sangre? Incluso si consideramos el lugar que allí ocupan las conversaciones relativas a los sentimientos tiernos, es una verdadera corte de amor.

Ahora bien, ¿por qué medio se podía alcanzar el objetivo al que se dirijan? ¿Cómo liberar a los hombres de su rudeza y de su grosería, cómo hacerles adquirir el refinamiento del gusto y la delicadeza necesarios para esa existencia más noble que ambicionaban, si no era haciéndoles vivir en íntimo trato con las literaturas, donde el genio de los pueblos más letrados, más refinados, más civilizados que hasta entonces conociera la historia ha venido a expresarle, y donde lo encontramos todavía hoy? Desde esta perspectiva, los pueblos antiguos y, sobre todo, los grandes escritores debían aparecer, naturalmente, como los maestros más indicados. Es de ahí de donde hay que partir cuando se quiere apreciar esta pedagogía, cosa que haremos en el próximo capítulo.

CAPITULO 3

LA PEDAGOGIA DEL SIGLO XVI

Comparación de ambas corrientes, humanista y erudita

Hemos determinado, sucesivamente, las dos grandes corrientes pedagógicas que nacieron en el siglo XVI. La primera, cuyo representante es Rabelais, se caracteriza por una necesidad de ampliar la naturaleza humana en todos los sentidos, pero, sobre todo, por un gusto intemperante por la erudición, por una sed de saber que nada consigue apaciguar. La segunda corriente, personificada por Erasmo, no tiene esta amplitud y no manifiesta tan altas ambiciones: por el contrario, reduce lo principal de toda la cultura humana a la cultura literaria solamente, y hace del estudio de la Antigüedad clásica el instrumento casi único de esta cultura. El arte de hablar y escribir tiene aquí el lugar que ocupaba el saber en la pedagogía rabelesiana. El objeto esencial de la educación sería ejercitar al alumno en el gusto por las obras maestras de Grecia y Roma y en imitarlas con inteligencia. De este modo, el formalismo pedagógico, del que parecíamos estar a punto de liberarnos con Rabelais y los grandes eruditos del siglo XVI, vuelve a asaltarnos con Erasmo, bajo una forma nueva. Al formalismo gramatical de la época carolingia, al formalismo dialéctico

de la escolástica, sucede ahora un formalismo de nuevo tipo: el formalismo literario.

Después de haber caracterizado así esta segunda corriente, debemos intentar explicarla. El tema es tanto más importante cuanto que hay relaciones evidentes entre estas concepciones pedagógicas, en apariencia tan lejanas, y las que están todavía en el fondo de nuestra enseñanza clásica. Por lo tanto, saber de dónde proceden y a qué necesidades respondían tiene un gran interés.

En el momento mismo en que se manifiesta esta tendencia pedagógica nueva, se estaba produciendo en las costumbres un cambio cuya importancia difícilmente se puede exagerar: se trata de la formación de una sociedad culta. Indudablemente, como ya hemos dicho, el mundo de la nobleza, el mundo de los castillos había constituido siempre un medio especial donde, bajo la influencia predominante de las mujeres, las costumbres y los modales estaban impregnados de una elegancia y de una cortesía que no se encontraban en otra parte. Pero en el siglo XVI, esta necesidad de cortesía, de refinamiento, este gusto por los placeres más delicados de la sociedad, se intensifican a la vez que se generalizan. En el libro de M. Bourciez: *Les Moeurs polies et la littérature de cour sous Henri II*, se puede ver cómo, en este momento, a los torneos, a las grandes cabalgatas, a las largas cacerías, donde la caballería, en tiempos de paz, encontraba distracciones, suceden los círculos y los salones, donde la mujer ocupa todavía el papel preeminente.

Lo que prueba, además, que esta necesidad era muy viva, es que, cuando los medios de satisfacerla por vía normales faltaban, se ingeniaban artificios. Los letrados, dispersos por toda la superficie de Europa, al no poder comunicarse oralmente, reemplazaban los placeres de la conversación por los de la correspondencia. Al no poder hablar, escribían. La literatura epistolar tomó entonces una importancia y un desarrollo completamente excepcionales. Petrarca nos dice que se había pasado una buena parte de su vida escribiendo cartas. Estas cartas no eran simples mensajes familiares como los que escribimos hoy, y cuya finalidad es informar a un ausente de lo que hacemos y de lo que es de nosotros. Eran fragmentos literarios, donde se trataba algún tema de interés general, algún problema

de moral, algunos asuntos literarios, como se hubiera podido hacer en un salón. No se dirigían, además, a un solo correspondiente, sino que, en forma de copias, circulaban, pasaban de mano en mano. El conjunto de letrados de Europa formaba así una especie de sociedad de mentes selectas que, aun estando dispersas en todos los puntos del continente, desde Nápoles a Rotterdam, desde París a Leipzig, no dejaba de tener su unidad, debido al cuidado especial que ponían sus miembros en mantenerse relacionados y en contacto a pesar de la distancia.

Ahora bien, está muy claro que la escolástica no tenía nada de lo necesario para satisfacer estos nuevos gustos a los que, por el contrario, no podía más que vejar. Como no concedía importancia alguna a la forma, no temía someter brutalmente la lengua a todas las necesidades del pensamiento, ni preocuparse en absoluto por su pureza o por su armonía. A consecuencia del puesto tan considerable que otorgaba a la discusión, no desarrollaba el gusto por las ideas delicadas, matizadas, mesuradas, sino al contrario, por las ideas firmes, con ángulos rectos, con aristas salientes, capaces de oponerse claramente unas a otras, y las disputas violentas que nacían de estas oposiciones, sólo podían favorecer una rudeza de hábitos parecida a aquella que los torneos y demás ejercicios análogos mantuvieron durante tanto tiempo en los caballeros nobles. El estudiante de la Edad Media estaba preocupado por aplastar a su adversario bajo el peso de sus argumentos, pero sin cuidarse en absoluto por complacerle o seducirle. La negligencia de su aspecto, la rusticidad de su actitud y de sus modales, traducían un estado de ánimo paralelo.

Esto es lo que explica el horror —la palabra no es nada exagerada— que los hombres de la nueva generación experimentaron hacia la escolástica y sus métodos. La violencia de sus invectivas parecía desentonar, a primera vista, debido a su exageración en una querrela puramente pedagógica. Pero, en realidad, la cuestión era más amplia. El siglo XVI no reprocha solamente a la escolástica el haber empleado tales o cuales procedimientos escolares discutibles o lamentables, sino el haber sido una escuela de barbarie y de grosería. De ahí las expresiones de *barbarus*, de *stoliditas*, de *rusticitas* que ocuden sin cesar a la pluma de Erasmo. Para esas mentes delicadas, un escolástico es li-

teralmente un bárbaro (recordemos el título del libro de Erasmo: *Antibarbaros*) que habla un lenguaje apenas humano, con sonidos ásperos, con formas poco elegantes, a quien sólo complacen las disputas, gritos ensordecedores, batallas de palabras y demás cosas, que ignora, en una palabra, todas las ventajas de la civilización, todo lo que da encanto a la vida. Entenderemos fácilmente los sentimientos que este sistema de enseñanza podía inspirar a unos hombres cuyo objetivo era hacer una humanidad más suave, más cultivada, más elegante.

El único medio de conseguir este objetivo, despojar a las mentes de su grosería, cultivarlas y refinarlas, era haciéndoles vivir en contacto y en trato familiar con una civilización elegante, refinada, de la que pudieran penetrarse. La única que cumplía entonces esta condición era la de los pueblos clásicos, tal como estaba expresada y conservada en las obras de los grandes escritores, poetas, oradores, etc.; era, pues, muy natural que se considerase a éstos como los maestros necesarios de la juventud. «¿Quién, dice Erasmo, quién pudo, pues, inducir a esos hombres rudos de la edad de piedra a una vida más humana, a un carácter más suave, a costumbres más cultivadas? ¿No fueron las letras? Estas forman la mente, moderan las pasiones, someten los impulsos indomables del temperamento.» Ahora bien, para alcanzar esto, no estaba constituida y desarrollada otra literatura que la de Roma y Grecia.

Con todo lo que quedaba de esta literatura había que componer el medio moral donde, desde esta perspectiva, debía formarse el niño. De ahí procede el puesto tan considerable que los monumentos de la civilización greco-latina ocuparon entonces en la atención pública. Si se les estima, si se les admira y si se intenta imitarlos, no es porque hayan sido exhumados en ese momento y porque, al revelarse, hayan inculcado súbitamente a los hombres el gusto por las bellas letras. Por el contrario, se convirtieron de repente en objeto de un piadoso entusiasmo porque acababa de nacer el gusto por una civilización nueva; porque pareció que eran, y con razón, el único medio de que se disponía para satisfacer esa necesidad nueva. Si esta vasta literatura había estado descuidada hasta entonces, no es porque fuera ignorada —hemos visto que sus obras principales eran conocidas—, sino porque no se apreciaban sus

virtudes, porque no respondían a ninguna necesidad de su tiempo. Si, por el contrario, tomaron entonces a los ojos de la opinión, o al menos de cierta opinión, un valor incomparable, es porque se estaba formando una nueva mentalidad que sólo podía realizarse en su escuela. E incluso podemos preguntarnos si la mayor frecuencia de hallazgos, de exhumaciones, que se llevaron a cabo en esta época no procede de que, como en este momento el valor de esos descubrimientos era más apreciado, se las ingeniaron mucho más para provocarlos. Para encontrar, hay que buscar, y no se busca a no ser que se esté interesado en encontrar.

De este modo, la pedagogía humanista no es producto de un accidente; se debe, por el contrario, a un hecho cuya influencia en la historia moral de nuestro país es muy difícil de exagerar; me refiero a la formación de una sociedad culta. Si, en efecto, Francia se convirtió, a partir del siglo XVI, en un centro de vida literaria, de actividad intelectual, fue porque en ese momento se formó en nosotros una sociedad selecta, una sociedad de gente instruida a la cual se dirigieron nuestros escritores. Tradujeron las ideas, los gustos de esa sociedad; para ella escribieron, para ella pensaron. De esta forma, en ese medio particular, se elaboró lo principal de nuestra civilización del siglo XVI hasta mediados del XVIII. Ahora bien, el objeto de la educación, tal como la concibió Erasmo, era formar al hombre de esa sociedad especial y restringida.

En eso mismo reside la característica esencial, a la vez que el vicio fundamental, de esta pedagogía. Se trata de que ésta es esencialmente aristocrática. La sociedad que tiene por objeto formar ha tenido siempre su centro en la corte y se ha reclutado siempre en los medios de la nobleza, o, al menos, en los medios acomodados. En efecto, es ahí, y solamente ahí, donde podía nacer esa delicada flor de elegancia y educación que se trataba ante todo de dar a luz y de desarrollar. Ni Erasmo ni Vives perciben que más allá de ese pequeño mundo, brillante pero limitado, existen grandes masas de las que la educación tendría que preocuparse, cuyo medio intelectual y moral debería levantar y cuya condición material debería mejorar.

Si esta idea llega a pasarseles por la imaginación, es rápidamente y sin que juzguen necesario examinarla ampliamente. Como se dan cuenta de que esta educación costosa

no está hecha para todo el mundo, Erasmo se pregunta qué harán los pobres; la respuesta que da a la objeción no es nada complicada: «Preguntas, dice, qué podrán hacer los pobres. ¿Cómo podrán, aquéllos que apenas pueden alimentar a sus hijos, darles una educación adecuada y mantenerla? A esto sólo puedo responder con las palabras del autor cómico: "No se puede exigir que nuestro poder vaya tan lejos como nuestro querer." Mostramos la mejor manera de formar al niño, no podemos dar los medios para realizar este ideal.» Se limita a desear que los ricos acudan en ayuda de las inteligencias bien dotadas que estarían imposibilitadas, a causa de la pobreza, para desarrollar sus aptitudes. Ni siquiera parece percibir que, aun cuando esta educación fuera puesta a disposición de todos, la dificultad no se resolvería: porque esta educación generalizada no respondería a las necesidades de la mayoría. La mayoría, en efecto, necesita ante todo vivir, y lo que se necesita para vivir no es saber hablar con arte, es saber pensar correctamente, de forma que se sepa actuar. Para luchar eficazmente contra las cosas y contra los hombres, se necesitan armas sólidas y no esos brillantes ornamentos con los que los pedagogos humanistas tan ocupados están adornando la mente.

¡Cuánto estaba la escolástica, a pesar de sus abstracciones, animada de un espíritu más práctico, más realista y social! La dialéctica, en efecto, respondía a necesidades reales. El conflicto entre las mentes, la competencia de ideas constituye un elemento, y un elemento importante, de la vida. Además, la fuerza, el nervio adquirido por el pensamiento, gracias a esta fuerte gimnasia, podían ser utilizados en muchos usos sociales. También hay que guardarse de creer que las escuelas medievales sólo hayan servido para formar soñadores, abstractores de la quintaesencia. Por el contrario, en ellas se formaron los hombres de Estado, los dignatarios eclesiásticos, los administradores de la época. Aquella cultura, tan desacreditada, formaba hombres de acción. Esta educación, recomendada por Erasmo, no prepara en modo alguno para la vida. La retórica ocupa en ella el lugar de la dialéctica. Ahora bien, si la retórica tenía su razón de ser en la educación de los pueblos antiguos, cuando la elocuencia era una carrera, e incluso la carrera por excelencia, ya no ocurría lo mismo en el siglo XVI, don-

de sólo tenía un sitio pequeño en la vida sería. Una pedagogía que hacía de la retórica la principal disciplina escolar sólo podía, pues, desarrollar cualidades de lujo, sin relación con las necesidades de la existencia.

Pero este primer vicio implica otro. Si esta educación es una educación de lujo, se debe a que sólo cultiva cualidades literarias, es decir, estéticas. Ahora bien, una cultura exclusivamente o esencialmente estética contiene en sí misma un germen de inmoralidad o, al menos, de menor moralidad. En efecto, el arte, por definición, se mueve en el ámbito de lo irreal, de lo imaginario. Aun cuando los seres representados por el artista son tomados de la realidad, no es su realidad lo que hace su belleza. Poco me importa que el personaje que el poeta hace vivir en sus cantos haya existido en la historia; si le admiro se debe a que es bello, y mi admiración no disminuiría nada si fuera completamente provocada por la imaginación del artista. Ni siquiera cuando la ilusión es demasiado completa y nos hace tomar por real la escena que nos representa, se desvanece el placer por lo bello. Sólo lo apreciamos si somos conscientes de que los acontecimientos de que somos testigos no son susceptibles de afectar verdaderamente los destinos humanos, de hacer sufrir a hombres como nosotros, en su cuerpo o en su alma; si podemos ver las cosas que se nos describen con otra mirada distinta de cuando se nos presentan en la vida real. En una palabra, sólo podemos experimentar plenamente la impresión estética, cuando perdemos de vista la realidad.

La moral, por el contrario, pertenece al ámbito de la acción, que sólo puede, o afectar a objetos reales, o perderse en el vacío. Obrar moralmente, es hacer el bien a seres de carne y hueso, es cambiar algo en la realidad. Pero, para experimentar el deseo de cambiarla, de transformarla, de mejorarla, no hay que abstraerse de ella, por el contrario, hay que mantenerse en ella, hay que amarla, a pesar de sus fealdades, de sus pequeñeces, de sus mezquindades. No hay que volverse para poner la mirada en un mundo imaginario, sino que, por el contrario, hay que tener los ojos fijos en ella. Por eso, una cultura estética intemperante, al desviarnos del mundo real, reduciría el dinamismo de la actividad moral. No se enseña a cumplir con el deber enseñando a combinar ideas, o a disponer de

forma armoniosa frases, sonidos o colores. Y el arte puede hacer tanto mal, bajo esta perspectiva, cuanto más hábil sea para ocultarse a sí mismo sus insuficiencias. Porque puede elegir por materia de sus creaciones a la moral misma y, al poner ante nuestros ojos espectáculos ideales de alta moralidad, hacernos vivir idealmente una existencia que, salvo que es imaginaria y ficticia, tiene el aspecto externo de una vida realmente moral. Ahora bien, tomamos en serio, de buen grado, este simple juego del espíritu. Estamos dispuestos a creernos piadosos porque sabemos alabar la piedad con elocuencia o porque oímos con placer alabarla elocuentemente; nos creemos hombres rectos porque sabemos hablar del deber con propiedad, o porque nos gustan los desarrollos bien conducidos donde se habla de él. ¿Es necesario decir que esto es sólo una falsa verdad? Porque la verdad, en su esencia, consiste en actuar, en gastarse, en poner algo de sí fuera de sí, y no en construir en el silencio del espíritu bellos cuadros, figuras emocionantes que se contemplan interiormente. La virtud del gran letrado es sólo, con demasiada frecuencia, una virtud imaginaria.

Pero, si este vicio es inherente a toda cultura exclusivamente literaria y estética, en la cultura particular, cuyo plan nos trazan los humanistas del siglo XVI, había algo especial que agravaba este peligro. En efecto, ¿de qué se trataba? De poner al niño en presencia de la civilización antigua, no simplemente para que la conociera en plan de erudito, para que supiera de qué estaba hecha, sino para que se penetrara de ella, para que «embebiera sus humores», como diría más tarde Montaigne, puesto que debía servir para formarle. Debe vivirla: puesto que sus principales ejercicios consisten en hacer hablar a los antiguos, tiene que asimilar su manera de pensar. Ahora bien, ¿no es una verdadera monstruosidad histórica y pedagógica pretender formar a un hombre del siglo XVI por medio de una civilización que había alcanzado su apogeo quince siglos antes? ¿No podía realmente la moral a que aspiraba el siglo XVI, aquélla que necesitaba verdaderamente, ser otra cosa que una moral pagana restaurada y revivificada? Pero, entonces, habría que considerar al cristianismo como una especie de entremés histórico, de desviación laboriosa, pero inútil, que habría tomado la humanidad puesto que

iba a llevarla finalmente a su punto de partida. No es necesario demostrar lo que esta concepción tiene de inadmisibile. La verdad es que la gran evolución que, desde la caída del Imperio romano, se había seguido a todo lo largo de la Edad Media, había tenido como resultado dar a luz cierta cantidad de ideas morales, hasta entonces desconocidas, y que, aunque éstas mismas estaban destinadas a evolucionar, a transformarse (porque no hay nada inmutable, ni siquiera en moral), podían ser, sin embargo, consideradas como ganadas para la humanidad. La principal, aquella que puede considerarse como característica de esta nueva ética, que ha llegado a ser la nuestra, es la idea del deber.

Los moralistas de Grecia y Roma la habían ignorado, o, en todo caso, la percibían de forma muy oscura y muy débil; porque ni en latín ni en griego existe ninguna palabra que refleje la idea del deber, ninguna expresión que ocupe su lugar. No concebían la moral bajo la forma de una ley imperativa que ordena y a la cual hay que obedecer porque ordena, sino como un ideal seductor que atrae y hacia el cual la voluntad tiende espontáneamente en cuanto logra vislumbrarlo. Para ellos, el problema moral se planteaba en los siguientes términos: ¿cuál es el bien soberano, es decir, el bien supremamente deseable? Se representaban el camino de la felicidad bajo formas diferentes, pero concebían la virtud como inseparable de la beatitud, y por eso, todas sus doctrinas, incluso las más elevadas, incluso la de los estoicos, están impregnadas de un eudemonismo del que nunca pudieron deshacerse.

Bajo esta perspectiva, contrastan, del modo más notable, con esa moral que nació del cristianismo, pero que estaba destinada a sobrevivirles, y tras la cual, cualquier consideración relativa a la felicidad, no solamente se despoja de todo carácter moral, sino que, además, sólo puede alterar y disminuir el valor moral de nuestros actos. El ideal de la vida cristiana, es el deber cumplido por ser el deber; es la regla practicada por ser la regla; es el hombre elevándose por encima de la naturaleza, liberándose de ella, dominándola, sometiéndola a las leyes del espíritu. Es, en una palabra, la santidad. El ideal de la Antigüedad, es, por el contrario, la complacencia en la naturaleza; se pregunta a la naturaleza, se le pide la ley de la vida. *Sequere natu-*

ram, ζῆν ὁμολογουμένως τῆ φύτει. Estoicos y epicúreos se ponen de acuerdo para hacer de este principio la base de su sistema.

Ahora bien, aunque durante esos tiempos duros de la Edad Media el ideal cristiano se impregne de un exceso de severidad y de ascetismo, aunque se le pueda reprochar haber ido demasiado lejos en su desprecio por la carne y por los sentidos, aunque esta dureza resulte inútil, al menos ahora que los mismos tiempos se hacen menos duros; sin embargo, es cierto que al humanizarse, al hacerse más suave, más tierna respecto a los hombres, a sus debilidades y sus miserias, la moral moderna, nuestra moral laica, no está en modo alguno destinada a disminuir este alto ideal. También para nosotros, la moral comienza donde empiezan el esfuerzo, la lucha, el sacrificio y el desinterés. También para nosotros, vivir moralmente no es simplemente seguir a nuestra naturaleza física, empírica, bajar siempre por la pendiente más fácil, sino que es, por el contrario, añadir a ésta con nuestras propias manos, una naturaleza más alta y más rara que es la única característica verdadera de la humanidad, una naturaleza espiritual cuyos obreros podemos ser nosotros, pero cuya construcción cuesta tantos esfuerzos que no sería siquiera intentada si no nos sintiéramos moral y socialmente obligados a ello.

Si, en un medio totalmente impregnado de educación antigua, como era necesariamente el medio escolar cuya organización nos describe Erasmo, había dos morales muy diferentes e incluso opuestas, haciendo vivir al niño en él, sólo se podía perturbar su conciencia moral. Sólo se podía hacer de él un ser moralmente híbrido, dividido contra sí mismo, repartido entre el presente y el pasado, y debilitado por estas divisiones. Esto es, además, lo que presentaban, más o menos claramente, los doctores de la Iglesia que denunciaban los peligros de una cultura exclusivamente pagana. Yuxtapuestas en el corazón de los alumnos, estas concepciones divergentes de la vida sólo podían debilitarse una a la otra y dejar al agente moral en un verdadero desorden.

De hecho, en ese momento se observa una especie de repliegue general indiscutible del sentimiento moral. Sólo dará una prueba de ello, debida principalmente a este carácter estético de la cultura. ¿Cuál era el gran resorte de

la actividad para los humanistas? ¿Qué les impulsaba a leer, a instruirse, a producir? ¿Eran el amor a la patria, o a la humanidad, o el sentimiento del deber que tiene el hombre de cultivar su espíritu? ¿Era algún entusiasmo generoso? De ningún modo. Se trata de un móvil pagano, de un móvil que había sido omnipotente en los corazones de la Antigüedad, pero que no tiene nada de moral, y cuyo papel, antaño preponderante, se había esforzado en reducir el cristianismo, por esta razón; es el gusto por la fama, el amor a la gloria. Su objetivo supremo es tener un nombre que corra en boca de los hombres. Ya Petrarca nos confiesa que el amor a la gloria le arrancó del nido doméstico y le hizo emprender la carrera literaria:

*Implumen tepido praeceps me gloria nido
Expulit et coelo jussit volitare remoto,*

y, después de haber sido coronado como el príncipe de los poetas:

*est mihi fama
Immortalis honos et gloria sueta laborum.*

Igualmente, en el prefacio del *Antibarbaros*, Erasmo nos informa de su veneración por todos los que habían llegado a hacerse algún nombre en las letras: *Qui in his (litteris) aliquid opinionis sibi parassent, eos ceu numina quaedam venerabar ac suspiciebam*. Los consideraba como dioses y su sueño era imitarlos. Este premio de gloria era lo único que le parecía que podía compensar y explicar los esfuerzos que el escritor debe imponerse: *Quid tantas tamque diuturnas vigilias adiret, si nihil magni sibi promitteret?* Esta pasión era incluso tan intensa y, al mismo tiempo, tan ajena a toda consideración moral, que la vemos provocar, a veces, actos abominables: «Más de una vez, dice Burckhardt, al contar alguna formidable empresa, hay historiadores serios que señalan como móvil el ardiente deseo de hacer algo memorable.» Este es el caso de Lorenzino de Médicis, quien, puesto en la picota por un edicto de Molza por haber mutilado estatuas antiguas en Roma, asesinó a su padre y soberano para hacer olvidar este castigo infamante por medio de una acción brillante que perpetuase

su nombre para siempre. Y el mismo historiador cita varios ejemplos del mismo tipo.

Si he creído que debía insistir en este aspecto de las costumbres, no es solamente porque sea ilustrativo y arroje una luz bastante clara sobre la mentalidad de la época, sino también porque tuvo una repercusión importante y directa en pedagogía. En efecto, la vida escolar no puede diferir en naturaleza de la vida de los adultos de la que sólo es una miniatura; por consiguiente, el móvil de la actividad, el resorte de la conducta, no puede ser diferente aquí y allá. Si lo que hace actuar a los hombres es el amor a la gloria, debería parecer natural recurrir a este mismo estimulante para hacer actuar a los niños. Esto es, efectivamente, lo que recomienda Erasmo. A la disciplina de las escuelas escolásticas, opone otra completamente nueva, que debía dirigirse únicamente al amor propio, al sentimiento del honor, al gusto del niño por la alabanza. «El filósofo Lycon, dice, estima que hay dos poderosos medios para estimular la actividad de los niños: el sentimiento del honor y la alabanza... La alabanza es la madre de todas las artes. Sirvámonos, pues, de estos dos acicates.» Y como el elogio sólo tiene valor por vía de comparación, no habrá que tener miedo de matizarlo, de graduarlo, de forma que provoque la emulación. El maestro deberá «al comparar los progresos hechos por los alumnos, estimularles, excitar una cierta emulación entre ellos, *aemulatione quadam inter eos excitata*. Incluso estará bien traducir esas alabanzas de forma material, ostensible, por medio de premios prometidos previamente a los concursantes afortunados, *praepositis praemiolis*». De este modo hizo su aparición el sistema de premios, de concursos, la disciplina de la emulación, desconocida, como ya hemos visto, en la Edad Media. Es importante señalar su fecha al mismo tiempo que determinar claramente el estado moral y social del que es solidaria.

Al lado de esta pedagogía literaria y aristocrática, la doctrina de Rabelais aparece como animada de una inspiración moral mucho más elevada y poderosa. El humanista, el letrado, apenas sueña más que con brillar, con complacer, con gustar, con hacer admirar su talento. Raramente se pierde de vista a sí mismo. Está, ante todo, sediento de alabanzas y el gusto por la alabanza es un sentimiento

estrechamente egoísta. ¡Cuánto más generosa es esa sed de saber que Rabelais siente y que querría despertar en su alumno! Esta ciencia integral, absoluta, que trata de llevar a cabo, es un alto ideal que nadie puede lograr y que, al estar muy alto, obliga a los hombres a mirar más allá y por encima de ellos mismos. En esta persecución de la ciencia, el sabio se absorbe hasta el punto de que se olvida completamente de sí, y ¿no es a ese completo olvido de sí, a esa alienación de la personalidad que simboliza esta embriaguez mística, a lo que Rabelais condiciona la beatitud suprema? Por otra parte, para llegar a conocer las cosas, hay que, necesariamente, salir de sí, de ese mundo interior de imágenes en el que se complacía el letrado puro; hay que entrar en contacto con la realidad que nos rodea, vivir en familiaridad con ella; hay, pues, que mantenerse en ella, hay que amarla y amarla toda entera, sin despreciar nada. Es preciso que nada de lo que encierra nos deje indiferentes. Recordemos esta recomendación de Gargantúa a su hijo Pantagruel: «Que no haya mar, río, ni fuente, cuyos peces no conozcas; todos los pájaros del aire, todos los árboles, arbustos y frutos de los bosques, todas las hierbas de la tierra... que nada sea desconocido para ti.» Y porque el hombre se hace, de esta forma, una idea más justa, una representación más exacta de lo que es el Universo, también se da mejor cuenta del lugar que ocupa en él; al compararse con ese mundo inmenso que le rodea, comprende que él no es el todo, sino una pequeña parte solamente. Ya no está expuesto a considerarse el centro con el que todo debe relacionarse, sino que vislumbra que pertenece a un sistema que le rebasa infinitamente y que tiene su centro fuera de él.

¿No expone, efectivamente, Rabelais este sentimiento en un célebre pasaje que, como sabemos, debía recoger Pascal posteriormente, y donde pone al hombre frente al infinito, frente a «esa esfera intelectual cuyo centro está en todas partes y cuya circunferencia en ninguna»? ¿No significan eso también las perpetuas invocaciones que sorprendentemente encontramos a cada instante en esa novela humorística y aparentemente libertina? «Por Dios, dice en algún lugar uno de sus héroes, nunca hacemos nada sin que su muy sagrado nombre sea primeramente alabado.» Esta piedad se manifiesta bajo todas sus formas. Tan pron-

to es la ingenua gratitud del vientre: «Sin falta alguna debemos alabar a Dios, nuestro creador, restaurador, conservador, quien, por este buen pan, por este vino bueno y fresco, por estas buenas carnes, nos cura de todas las perturbaciones tanto del cuerpo como del alma, además del placer y voluptuosidad que tenemos comiendo y bebiendo.» Como es la percepción de la grandeza y de la omnipotencia divina lo que traduce en términos de alta elocuencia: «Pon todo tu pensamiento en Dios, dice Pantagruel a un prisionero de guerra al que deja en libertad, y jamás te abandonará. Porque yo, aunque sea poderoso como puedes ver... no confío ni en mi fuerza ni en mi industria, sino que toda mi confianza está en Dios, mi protector, que nunca abandona a los que han puesto en él su esperanza y su pensamiento... Vete en la paz del Dios vivo.» Ahora bien, no creo que se altere el pasaje de Rabelais diciendo que para él, Dios no es más que otro nombre dado a la naturaleza inmensa, infinita, a la naturaleza pura y buena que nos nutre y de la que dependemos. ¿No llega hasta hacer decir a la sacerdotisa Bacbuc que a esta esfera inmensa cuyo centro está en todas partes y cuya circunferencia en ninguna, la llamamos Dios? Esta piedad, esta percepción de la grandeza de la divinidad, es, pues, sólo una forma distinta del sentimiento de dependencia que experimentamos frente a ese gran todo que nos rodea, que nos envuelve, que nos domina, pero que es, al mismo tiempo, la fuente de donde sacamos y alimentamos nuestra vida.

Estamos, pues, muy lejos de la frívola vanidad del humanista ocupado en complacer y en hacerse aplaudir. Este sentimiento de dependencia moral, de cualquier forma que se exprese en la conciencia, es un sólido muro contra el egoísmo. Y, sin embargo, como Rabelais es del siglo XVI, encontramos en él, aunque más veladas, algunas de las tendencias que encontramos en Erasmo. Aunque haya una cierta oposición, en algunos aspectos, entre esta pedagogía y la de las letras puras, hay, sin embargo, entre ellas semejanzas importantes de las que tenemos que ser conscientes; porque, como no se deben, evidentemente, a tal o cual mentalidad particular, sino al espíritu mismo del siglo XVI, nos ayudarán a entenderlo mejor.

CAPITULO 4

LA PEDAGOGIA DEL RENACIMIENTO (Conclusión)

Al final del último capítulo, comenzamos a comparar entre sí las dos grandes corrientes pedagógicas del siglo XVI. No solamente se oponen en que una otorga al saber, a la erudición, un puesto que la otra reserva casi exclusivamente a las bellas letras; sino que, además, proceden de una inspiración moral totalmente distinta. Su diferente forma de concebir la educación intelectual nos ayuda a entender la idea que se hacen de la educación moral. En efecto, una cultura científica tiene la enorme ventaja de obligar al hombre a salir de sí mismo para entrar en contacto con las cosas; y, precisamente por eso, le hace tomar conciencia del estado de dependencia en que se encuentra con respecto al mundo que le rodea. No es posible que nos hagamos una representación, aunque sea imperfecta y confusa, de lo que es el Universo, de su inmensidad, sin darnos en seguida cuenta de que no somos su centro. Ahora bien, lo que está en la base de la vida moral, es el sentimiento de que el hombre no se pertenece a sí mismo por completo. Todo lo que nos da alguna percepción de lo impersonal nos abre las vías al espíritu de sacrificio y abnega-

ción; porque, para que el hombre se entregue, se sacrifique a algo distinto de sí mismo, es preciso que responda a algo distinto de sí mismo, y que lo perciba.

Hemos visto que este sentimiento está presente y vivo en la obra de Rabelais. Por el contrario, el letrado, el humanista puro, en los pasos de su entendimiento, no llega a tropezar con nada resistente a lo que pueda aferrarse y con lo que se sienta solidario; porque se mueve en un mundo de ficciones, de imágenes que se ha construido, que son las que él quiere que sean, que se disponen en su mente según la forma que ha querido darles: lo que abre la puerta a un diletantismo más o menos elegante, pero que deja al hombre abandonado a sí mismo, sin vincularle a ninguna realidad externa, a ninguna tarea objetiva. Ahora bien, en los humanistas del siglo XVI, este peligro está todavía agravado por el trato íntimo y continuo con la moral antigua, que sólo podía mantener este sentimiento de independencia, esta tendencia al aislamiento y al egoísmo, puesto que hace de esta independencia condición de la felicidad. Cuando Epicuro nos aconseja buscar nuestro placer individual, cuando los estoicos nos prescriben extirpar las pasiones que nos vinculan a los diversos seres que nos rodean, unos y otros nos recomiendan, en definitiva, en formas distintas, liberarnos del medio y aislarnos en nosotros mismos.

Y, sin embargo, por muy real que sea, bajo esta perspectiva, la oposición entre las dos doctrinas, no dejan de presentar semejanzas que atestiguan que, en el fondo, tienen un origen común, que han nacido en el mismo medio social del cual expresan aspectos diferentes.

Antes observamos en la moral del humanismo una especie de relajamiento del sentimiento del deber. Lo que mueve al humanista, no es el respeto desinteresado por la regla que ordena, sino una pasión egoísta, aunque pueda inspirar grandes cosas: el gusto por el elogio, la pasión por la fama; cosa que en pedagogía tenía como consecuencia hacer de la emulación el recurso esencial de la disciplina. Ahora bien, el sentimiento del deber no está menos ausente de la moral y de la pedagogía rabelesiana. Ya vimos antes el horror que siente Rabelais por todo lo que sea regla: recordemos que en la abadía de Thélème no existe reglamentación de ningún tipo: «Toda su vida estaba empleada, no

por leyes, estatutos o reglas, sino según su voluntad y franco arbitrio.» Los telemitas no actúan, pues, por deber, porque el deber es el prototipo de toda regla; es la regla por excelencia. Pero entonces, ¿cómo es que sus voluntades, que de este modo son libres de seguir cada una su propia dirección, no chocan unas contra otras? La abadía de Thélème es una sociedad, y una sociedad no marcha sin un cierto orden moral. Si este orden moral no resulta de una disciplina común que domine los egoísmos, ¿cómo se ordenan éstos y se armonizan juntos? Lo que hace este aparente milagro es un sentimiento que todo telemita posee por naturaleza y que Rabelais llama honor: «Personas libres, dice, bien nacidas, bien instruidas, que conversan en compañías honestas, tienen por naturaleza un instinto y acicate que siempre les impulsa a hechos virtuosos y al abandono del vicio; lo cual llamaban honor.» Ahora bien, el sentimiento del honor es pariente próximo de aquél que desempeñaba en los humanistas un papel considerable, de la pasión por el elogio y por la fama.

En efecto, lo que constituye el honor, es la estima y la consideración de que disfrutamos, es la opinión que los demás tienen de nosotros; ahora bien, también la gloria es cosa de opinión. El honor es el diminutivo de la fama. La fama, la gloria, tienen por base la opinión que los hombres en general tienen de nosotros, en cualquier sociedad, en cualquier condición social a la que pertenezcan; el honor, es más bien la opinión de los hombres que forman parte de nuestro medio inmediato. Hemos perdido nuestro honor cuando estamos mal considerados a los ojos de nuestros próximos, de nuestros pares, de nuestros iguales, de la gente de nuestra clase, de nuestra profesión, etc. El honor, igual que la gloria, pone a los hombres en competencia. Porque, cualquiera que desee ser honrado no quiere ser menos honrado que sus iguales; de ahí el esfuerzo para no dejarse adelantar por los demás y para adelantarles a ellos si es preciso. Esto ocurría en Thélème, según Rabelais: «Por esta libertad (los telemitas) entraban en laudable emulación haciendo todos lo que veían que complacía a uno solo.» De este modo, el estímulo de la acción es el mismo en Rabelais y en Erasmo: es en el fondo la emulación.

Al mismo tiempo, la naturaleza de este móvil demuestra

que hay otro aspecto en el que estas dos pedagogías se parecen. En efecto, no es necesario demostrar que el honor es un sentimiento que tiene, por sí mismo, algo de aristocrático. Como dice Montesquieu, «la naturaleza del honor es pedir preferencias y distinciones», y, si hace de él el principio fundamental del gobierno monárquico, es precisamente porque ese gobierno «supone preeminencias, rangos e incluso una nobleza de origen». ¿No nació, además, el sentimiento del honor en el seno mismo de la aristocracia feudal? Y, si a Rabelais le pareció tan natural atribuir tal imperio a ese sentimiento sobre el alma de los telemitas, es porque, en definitiva, Thélème es para él el mundo ideal, el ejemplar perfecto de la sociedad noble. Porque, en efecto, el honor es sobre todo una cosa de clase; cada clase tiene su honor, y cuanto más elevado es el rango que ocupa una clase en la escala social, más precio tiene el honor. El noble era mucho más sensible a todo lo relativo a su honor que el simple plebeyo; de este modo, en los medios aristocráticos este estimulante moral ha alcanzado siempre su máxima acción.

De este modo, la pedagogía de Rabelais, no deja de estar también orientada en un sentido aristocrático. Por otra parte, esto resulta de la misma concepción que se hace del ideal pedagógico. Quiere llamar ante todo a su alumno sabio, erudito. Pero ¿con qué objetivo? ¿Acaso porque la ciencia puede servir en la práctica para la vida, porque el hacernos conocer las cosas nos permite adaptarnos mejor a ellas? Pero está claro que, al menos en una multitud de casos, la erudición que recomienda está desprovista de toda utilidad práctica. Para saber cómo debemos conducirnos en la vida, no es necesario que conozcamos qué dijeron de las cosas Plinio, Ateneo, Dioscórides, Julio Pólux, Galeno, Porfirio, y tanto otros. ¿Es, pues, porque la ciencia sirve de disciplina intelectual para informar a la mente, para ejercitar y desarrollar de forma general nuestras facultades de juzgar y de razonar? Rabelais ni siquiera parece dudar de que la ciencia puede ser empleada como un instrumento de cultura lógica. Evidentemente, para él, lo que da valor al saber, es el saber mismo, y no los efectos que pueda tener. Considera que hay que saber por saber, porque es bueno conocer, incluso cuando la ciencia no sirva para nada en la vida. Tiene su valor en sí misma; es un

absoluto, un fin propio y no un medio con vistas a otro fin. Esto explica el lugar tan considerable que concede a los ejercicios de memoria en su plan de estudios. En cada momento, Gargantúa está ocupado aprendiendo, recitando, revisando, recapitulando las lecciones aprendidas. Se cuentan hasta ocho revisiones o recapitulaciones en su jornada escolar. Pero entonces, la ciencia, así entendida, no se refiere a ningún fin útil, sea el que sea. Es, pues, una cosa de lujo, en cierto sentido, igual que la elegancia y la cortesía del humanista. Del mismo modo que para Erasmo está feo hablar una lengua poco elegante, para Rabelais está feo ignorar. Para él, la ciencia desempeña un papel análogo al que desempeña el arte de escribir para los humanistas; no es un instrumento de acción destinado a servir para la vida seria, sino un adorno con el que es bonito adornar la mente. La cultura científica se entiende, de este modo, como una especie de cultura estética.

Así, después de haber señalado en qué se oponen estas dos corrientes pedagógicas, vemos ahora el punto en que se encuentran y a partir del cual se bifurcan. Por una parte y por otra, se considera al niño y por consiguiente al hombre, como un objeto de arte que hay que adornar, embellecer; mucho más que como una fuerza útil que hay que desarrollar con vistas a la acción. Por una parte y por otra, el objetivo de la educación no es suscitar en el alumno energías productivas, no es armar su espíritu para la lucha, sino adornarle ya con una riqueza lujuriosa de conocimientos, ya con las gracias seductoras que comunican las bellas letras. Por una parte y por otra, da la impresión de que se han perdido de vista las necesidades inmediatas de la vida y la urgencia que hay en poner al niño previamente en condiciones de hacerles frente.

Da, pues, la impresión de que, de forma general, en el siglo XVI, al menos en toda la superficie de esa sociedad culta cuyas ideas y sentimientos han llegado hasta nosotros a través de la literatura—porque de lo que pensaba y sentía el resto del país no sabemos nada— se concebía como realizable, incluso como haciéndose ya, una vida libre de todas esas preocupaciones, liberada de todas esas obligaciones y servidumbres, un tipo de vida donde la actividad no estaría constreñida a subordinarse a fines estrictamente utilitarios, a canalizarse, aacompañarse para adap-

tarse a lo real, sino donde, por el contrario, se prodigaría por el único placer de prodigarse, por la gloria y belleza del espectáculo que se da a sí misma cuando se despliega en completa libertad, sin tener que contar con la realidad y sus exigencias. Se acaba de salir de la Edad Media; se acaban de atravesar esos largos siglos durante los cuales los individuos y las sociedades han tenido tantas dificultades para sustituir el estado caótico, convulso, precario a que había dado lugar la disolución del Imperio carolingio, por una organización más estable y armónica. Y ahora, cuando los hombres sienten el suelo más firme bajo sus pies, cuando las funciones sociales se han regularizado, cuando la existencia material se ha hecho más fácil, más abundante, se diría que, en contraste con el sombrío y laborioso período precedente, la humanidad experimenta una impresión de alivio y júbilo. La atmósfera parece que pesa menos sobre los hombros, se respira con más libertad; parece moverse en un medio menos resistente, menos rebelde a los deseos humanos. De ahí, esa sensación de poder, de autonomía, de independencia, de actividad fácil, que nada detiene y que basta con abandonar a sí misma.

Con vistas a esta existencia fácil, libre, exenta de toda escasez y de todo apremio, existencia que se cree no solamente posible, sino actual, se quiere formar al niño. Esto es lo que dio lugar a esos dos diferentes sistemas pedagógicos, dirigidos ambos a los niños de una aristocracia privilegiada, para los que las dificultades de la vida sería no existen.

Ahora, a partir de este punto de salida común, los espíritus se orientan en direcciones distintas, y ya hemos visto cuáles eran esas direcciones. Unos iban a buscar esta existencia libre en el contacto con los espíritus bellos tanto del presente como del pasado; los otros, preferentemente (porque no se trata de algo exclusivo), en la práctica de la ciencia y de la erudición. Para unos, se intentaba satisfacer, ante todo, las exigencias de un gusto delicado; para los otros, de apaciguar sin molestias la curiosidad ardiente que les atormenta. Y, no cabe la menor duda de que esas diferencias de opinión no son algo secundario ni de poco valor; no es indiferente pedir la materia de esta educación a las ciencias o a las letras. En efecto, se haga lo que se haga, incluso cuando la ciencia se considera un lujo que

se busca sin que se le pida expresamente ser útil, es difícil que no sirva para nada, a pesar de todo, aunque se quiera, precisamente porque se refiere a la realidad; es difícil, a pesar de todo, que no se pueda sacar algún provecho de conocimientos relativos a las cosas reales y, precisamente por hacernos vivir en contacto con ellas, la ciencia nos arma con mucha más eficacia para la lucha y nos hace percibir lo serio de la vida mucho más fácil y naturalmente. De este modo, incluso cuando sólo se considera el saber como un noble ornato, hay algo en él que resiste a este carácter aristocrático y estético, que lo corrige y que atenúa sus consecuencias.

Esto explica la mayor inspiración moral que anima la doctrina de Rabelais. Hacer consistir esta vida de lujo a la que se aspira en el saber es algo más elevado y fecundo que en el arte de escribir. Y, sin embargo, no deja de haber un grave peligro en el hecho de entender y rebajar de este modo la cultura científica al rango de cultura estética: porque no hay nada más opuesto a su verdadera naturaleza. La opinión pública sólo puede apreciar la ciencia si ésta, directa o indirectamente, sirve para esclarecer la acción y si se tiene conciencia de tal cosa. Cuando está, de este modo, desviada de su verdadero objetivo, hay que temer que, una vez pasado el primer momento de entusiasmo y embriaguez en el cual se está lleno de la alegría de conocer libremente, de satisfacer esta curiosidad, esta sed de saber recién nacida, ya no se mire más allá; hay que temer que, pasado ese primer momento, no se despierte la reflexión, que no se pregunte por el alcance de esta erudición que se vanagloria de ser inútil y de lujo, que, por consiguiente, se ponga en duda su razón de ser y su utilidad educativa. Hay que temer que se estén preparando, de esta forma, las vías para una especie de escepticismo pedagógico. Y lo que prueba que este peligro no tiene nada de imaginario, es la existencia en este mismo siglo XVI de una pedagogía que no es la de Rabelais, ni la de Erasmo, ni la de los eruditos, ni la de los humanistas, pero que francamente presenta la característica que acabo de decir: es la pedagogía de Montaigne.

Montaigne escribió aproximadamente cincuenta años después de Erasmo y de Rabelais. Conocía, pues, sus ideas; incluso las había visto aplicadas en el colegio de Guyena

donde terminó su infancia y donde las doctrinas pedagógicas del Renacimiento empezaban a ponerse en práctica. Ahora bien, muestra la misma indiferencia, tanto para unas como para otras.

Montaigne, mente práctica y de sentido común, se da cuenta en seguida de que la cultura literaria no es suficiente por sí misma y de que no vale los esfuerzos que cuesta. No es que sea insensible a los encantos del lenguaje bello, sino que se niega a hacer de él lo principal de la educación: «Esto no quiere decir, escribe, que no haya cosa tan bella y buena como el hablar bien, pero no tanto como se le ha querido hacer.» Y lamenta todo el tiempo que le dedica: «Me contraría que nuestra vida se ocupe por completo en esto.» La lengua es el vestido de la idea, pero es un vestido cuyo papel consiste en dejar transparentarse lo que recubre. Su principal cualidad, la única que tiene un verdadero valor, es la transparencia. La palabra sólo es útil, sólo cumple su oficio cuando deja aparecer la idea claramente, y va contra su objetivo cuando quiere brillar con un resplandor profuso que atraiga toda la atención sobre ella: «la elocuencia injuria a las cosas que se apartan de ella... Quiero que las cosas dominen y llenen de tal forma la imaginación del que escucha, que éste no se preocupe en absoluto por las palabras». Puesto que es la idea lo esencial, ésta es la que se tiene que mover; la palabra sólo es su prolongación y, por consiguiente, someter la facultad verbal, la facultad de la expresión, a una cultura especial está fuera de lugar. Que sea el pensamiento seguro, claro, y las palabras le seguirán así: «Las palabras deben servir y seguir, y si el francés no lo consigue, que lo haga el gascón.» «Que nuestro discípulo esté bien provisto de cosas (de ideas), las palabras no tardarán en sucederse, ya las arrastrará si no quieren seguir.» Es evidente que, en estas condiciones, no concede una importancia muy grande al estudio de las lenguas antiguas. Indudablemente, espíritu poco revolucionario, no llega a despreciarlas, pero la forma en que habla de ellas no da cuenta de un gran entusiasmo. «El griego y el latín son, sin duda, una buena adquisición, pero que se compra demasiado cara.» Querría que, por lo menos, les dedicaran menos tiempo. Le parece que es mucho más útil, incluso, conocer la lengua nacional y las lenguas extranjeras. Según él, ha-

bría que empezar por ellas: «Querría antes saber bien mi lengua y las de mis vecinos con quienes tengo habitualmente más trato.»

Pero entonces, una vez descartada la cultura literaria, ¿va a ser indudablemente reemplazada por la cultura científica? En modo alguno. Partiendo de la misma noción que los pedagogos de la época, me refiero a los más favorables a la ciencia, se hacen de ésta, saca una conclusión que está lógicamente implicada en ella, a saber, que no tiene utilidad pedagógica.

Lo que ni siquiera se le ocurre a Montaigne es que, antes de nada, pueda servir para hacer más felices, para evitar o atenuar las miserias inherentes a nuestra condición humana. Y, en efecto, si la ciencia consiste principalmente en saber lo que los antiguos dijeron de las cosas, de la salud y de la enfermedad, ¿cómo podría esta vana erudición —sea cual sea— disminuir la parte de dolor que hay en este mundo? «¿Qué provecho podemos estimar que sacaron Varrón y Aristóteles con saber tantas cosas? ¿Les eximieron de las incomodidades humanas? ¿Les liberaron de los accidentes que preocupan a un mozo de cuerda? ¿Sacaron de la lógica algún consuelo para la gota? ¿Por saber que este humor se aloja en las coyunturas lo sintieron menos? ¿Se ha encontrado que la voluptuosidad y la salud resultan más sabrosas al que sabe astrología y gramática?... En mis tiempos veo a cientos de artesanos y labradores que son más sabios y felices que los rectores de la Universidad.» Lo único que importa es saber soportar esas miserias inevitables, es saber gozar de los placeres que la naturaleza nos otorga en compensación. Ahora bien, esto no se aprende. Un campesino sabe morir tan valerosamente como un filósofo: «¿Hubiera muerto menos feliz antes de haber leído las *Tusculanas*?» ¿No es este, poco más o menos, el lenguaje que emplean los modernos detractores de la ciencia, cuando la acusan de ser únicamente una descripción de la realidad, que puede informarnos de lo que es, pero sin enseñarnos lo que debemos querer, los fines que debemos intentar llevar a cabo, es decir, lo que más nos interesa conocer?

A falta de utilidad práctica, ¿tiene, al menos, la ciencia utilidad pedagógica? Si apenas sirve para guiarnos en la vida ¿puede, al menos, ayudarnos a formar la inteligencia?

Tampoco. Igual que Rabelais, Montaigne sólo ve en la ciencia una acumulación de conocimientos que aunque se pueden depositar en el niño, no dejan de resultarle externos. Son numerosos y bien conocidos los pasajes donde Montaigne compara la inteligencia con un vaso en el que se vierte la ciencia. Ahora bien, del mismo modo que la forma de un vaso no depende del líquido que contiene, la forma de la inteligencia no es menos independiente de la ciencia que encierra. La ciencia no podría modelarla. No es ésta quien hace la rectitud del juicio, igual que se puede poseer un juicio recto sin ningún tipo de ciencia. «La ciencia y la verdad pueden caber en nosotros sin juicio, y el juicio puede también caber sin ellas.» Tal es el verdadero sentido de esos célebres aforismos donde, en diferentes formas, Montaigne nos recomienda preferir siempre «una cabeza bien hecha a una cabeza bien llena». Con frecuencia se alaba este precepto y preceptos similares, como modelos perfectos de sabiduría pedagógica. No se ve que, ante todo, expresan una profunda indiferencia por la ciencia, una viva percepción de su ineficacia educativa. Si Montaigne opone tan formalmente instrucción y juicio, es porque no ve que la instrucción bien empleada es un medio, el mejor, para cultivar el juicio. No percibe que en la ciencia no solamente hay un tesoro de conocimientos acumulados, sino métodos para pensar que no podemos encontrar en otro sitio; y que, por consiguiente, iniciando la inteligencia del niño en la ciencia, no solamente se la llena, sino que se la forma. La escolástica tenía una percepción mucho más exacta de la utilidad pedagógica de las disciplinas científicas. Es cierto que, como ciencia, sólo conocía la dialéctica, pero con la dialéctica creía dar a las mentes una gran cultura lógica. En el siglo XVI, la desacreditada dialéctica fue relegada al rango de las curiosidades pedagógicas; mas nada ocupó su lugar.

Pero, entonces, si la ciencia no sirve ni para dirigir nuestra acción ni para formar nuestra inteligencia, ¿hay que excluirla, pues, de la educación? Montaigne haría cómodamente ese sacrificio sin mucho esfuerzo; llega hasta alabar a los que renuncian sistemáticamente a ella: «Me ha complacido ver que, en cierto lugar, los hombres hacían, por devoción, voto de ignorancia, igual que de castidad, pobreza y penitencia; de este modo se castran nuestros

apetitos desordenados al debilitarse esa avidez que nos impulsa al estudio de los libros y al privar al alma de esa complacencia voluptuosa con que la opinión de la ciencia nos halaga; y, al añadirle también el de la inteligencia, se cumple ampliamente el voto de pobreza.» Sin embargo, Montaigne es un espíritu demasiado conservador y demasiado moderado para llevar las cosas a tal rigor. No llega, pues, a reclamar que se mantenga al niño en un estado de ignorancia sistemática. Únicamente que, puesto que la ciencia es algo inútil, sólo puede servir de adorno al espíritu; por consiguiente, sólo hay que buscarla bajo este aspecto, es decir, que no hay que dedicarle más tiempo y esfuerzo que los que merece un agradable lujo superfluo. «La doctrina (*id est* la ciencia) ocupa el mismo rango, entre las cosas necesarias para la vida, que la gloria, la nobleza, la dignidad, o, como mucho, la belleza, la riqueza y tales otras que sirven (para la vida), pero desde lejos y más por fantasía que por naturaleza.» La ciencia es un adorno exterior del discurso, al que embellece, al que da más interés y diversidad. Pero no llega al fondo de las cosas. «La mayoría de las instrucciones de la ciencia... tienen más de alarde que de fuerza y más de ornamento que de fruto.» Comprenderemos de qué provecho podía ser una ciencia recibida y enseñada con esta idea.

Generalmente, se considera a Montaigne como un clásico y como tal figura en nuestros programas. Se recomienda su lectura como la de un pedagogo cuyo pensamiento nunca podrían meditar demasiado los futuros educadores. Sin embargo, es muy dudoso que su doctrina tenga las virtudes reconfortantes que tan liberalmente se le atribuyen. Más bien es descorazonadora. En efecto, si como acabamos de ver, ni las bellas letras ni la ciencia sirven para nada útil, ¿dónde habría que ir, pues, a buscar la materia de la enseñanza sería? No quedã gran cosa que se pueda enseñar. En suma, Montaigne no está lejos de acabar en una especie de nihilismo pedagógico más o menos consistente. De hecho, su pensamiento es que el educador no puede nada contra lo que constituye el fondo de nuestra naturaleza. Esta se hurta a toda influencia profunda. «La naturaleza lo puede todo, dice, y lo hace todo.» Eso es lo que importa. Y repite sin tregua que al nacer, poseemos, en estado innato, toda la ciencia necesaria para vivir. «Apenas nos

hace falta ciencia para vivir a gusto, y Sócrates nos enseña que en nosotros está la forma de encontrarla y de servirnos de ella.» Todos los productos de la civilización, sean los que sean, ciencia, enseñanza moral, religión, costumbres de todo tipo, sólo son a sus ojos una especie de ropaje exterior con el que se envuelve más o menos elegantemente el espíritu, pero que no llega a la sustancia de nuestra alma. Ahora bien, ¿qué puede ser una educación que concede tan poca importancia a las experiencias de la civilización humana cuya transmisión es precisamente su tarea? La única educación posible para esta doctrina es una educación completamente práctica. Es preciso que el niño aprenda a aplicar ese sentido natural, ese juicio innato, en sus relaciones con los hombres y las cosas, tiene que habituarse a usarlo de forma que pueda discernir lo que es útil de lo que no lo es, poco más o menos igual que hace el animal que, sin ninguna ciencia, sabe muy bien lo que le conviene. Ha de adquirir, pues, lo que se llama *experiencia*, práctica, y su preceptor tiene que ayudarle en esto lo más que pueda. Pero no cabría hablar de cultura propiamente intelectual, de cultura que tenga por objeto formar la inteligencia como tal. ¿Cómo iba a ser posible? Falta todo tipo de material para alimentarla. Ahora bien, la educación práctica¹, puesto que la razón natural auxiliada por la experiencia, no es de las que se puedan enseñar verdaderamente en la escuela; esta educación la recibimos sobre todo de la vida y se prolonga durante toda nuestra existencia. Vemos, pues, el papel del maestro y, por consiguiente, del educador propiamente dicho, reducido a bastante poca cosa.

Si he definido el espíritu de esta doctrina, no ha sido a causa del interés que presenta cuando se la considera en sí misma, sino, sobre todo, porque pone plenamente de manifiesto el vicio inherente al pensamiento pedagógico del siglo XVI. Acabamos de ver que termina en una especie de nihilismo pedagógico. Ahora bien, por otro lado, sólo es el desarrollo lógico de los principios planteados por los gran-

¹ El texto de esta segunda edición francesa ha sido preparado a partir de la primera de 1938, en la que se ha deslizado un error tipográfico. No hemos podido encontrar el manuscrito original para efectuar la corrección. Por respeto al texto no lo modificamos de *motu proprio* (G. M.).

des pedagogos de la época. En efecto, reposa sobre una cierta cantidad de postulados que Montaigne no inventó sino que tomó de sus contemporáneos. Está contenida por entero en la concepción que Montaigne tiene de las bellas letras, de la ciencia y de su papel educativo; ahora bien, esas ideas no son suyas, las ha recibido de Erasmo, de Rabelais y de los demás. Únicamente sacó las consecuencias que implicaban, que sus antepasados inmediatos, en el ardor de su entusiasmo, no percibieron. Si el estudio de las bellas letras sólo sirve para enseñar a escribir, si las ciencias se reducen a una erudición inútil, hay que decir, entonces, que la educación sólo llega a la cara más externa de la inteligencia, pero que no consigue hacer mella en su fondo. Su obra es todo fachada, y cabe preguntarse si vale lo que cuesta. A partir de entonces, ya no queda sitio para ninguna fe pedagógica y ¿qué decir de una pedagogía que no es capaz de suscitar ninguna fe en aquellos a los que trata de inspirar?

El siglo XVI es, pues, una época de crisis pedagógica y moral. Bajo la influencia de los cambios sobrevenidos en la organización económica y social, se había hecho necesaria una educación nueva. Pero, los pensadores de la época sólo concibieron esta educación bajo la forma de una educación aristocrática y, directa o indirectamente, estética, cuyos peligros acabamos de ver. Aunque una educación científica, tal como se la representa Rabelais, fuera ciertamente superior a la educación puramente literaria recomendada por Erasmo, sin embargo, también tenía el grave error de resultar extraña a la vida seria y de solo ocupar las inteligencias en un noble juego. La cuestión que ahora se plantea es saber si, cuando estas concepciones todavía teóricas, entren en contacto con la realidad, cuando los prácticos se dediquen a convertirlas en hechos, descubrirán, por experiencia, sus defectos fundamentales y se esforzarán por corregirlos, o si, por el contrario, vamos a ver constituirse un sistema escolar que no será más que la realización de esta idea viciosa. Tal es el grave problema moral que el siglo XVI debía resolver, y de cuya resolución dependía el futuro intelectual y moral de nuestro país. Porque es evidente que, según la vía en que se comprometiera, el espíritu francés va a estar destinado a orientarse en direcciones completamente diferentes. Las responsabilida-

des de la solución que se va a dar, incumben, por otra parte, menos a la Universidad, cuyo papel escolar va a dejar de ser preponderante, que a una nueva corporación enseñante que, en poco tiempo, se va a hacer omnipotente: se trata de los jesuitas. A determinar la naturaleza de su influencia y las condiciones de su éxito van a estar dedicados los próximos capítulos.

CAPITULO 5

LOS JESUITAS

En los últimos capítulos hemos visto que, en la época del Renacimiento, y bajo la influencia de los cambios sobreenvenidos en la organización económica y política, se dejó sentir en todos los pueblos europeos la necesidad de un nuevo sistema de educación. De este modo, se produjo un despertar de la reflexión pedagógica sin parangón en la historia hasta entonces. Las conciencias más esclarecidas de la época, para responder a las necesidades que preocupaban a la opinión pública y que eran las primeras en percibir, se plantearon el problema de la educación en toda su generalidad y emprendieron la tarea de su resolución con todo el método y toda la amplitud de información que permitía la época. De ahí proceden todas esas grandes doctrinas pedagógicas cuyos rasgos principales hemos tratado de fijar y cuyo propósito era determinar con arreglo a qué principios debía reorganizarse el sistema de enseñanza para estar en armonía con las exigencias de su tiempo. Pero, tal como las encontramos expuestas en las obras de Erasmo, de Rabelais, Vives, Ramus, estas doctrinas todavía no son más que sistemas de ideas, concepciones teóricas, planes y proyectos de reconstrucción; ahora tenemos que investigar qué ocurrió en la práctica, en qué consistieron estas teo-