

pedagogía este personaje mítico, condenado a un trabajo tan eterno como vano?

Para Siegfried Bernfeld, Sísifo es el educador cuyos esfuerzos se diluyen continuamente debido a "límites" externos (socioculturales) e internos (psicológicos).

Pero sólo en la medida en que estos límites objetivos sean reconocidos (utilizando por una parte la sociología y el análisis marxista y, por el otro, el psicoanálisis) y aceptados, rechazando categóricamente la concepción idealista del niño como "un vaso a llenar" y "una materia informe a plasmar", es posible edificar una pedagogía "de los límites", es decir una pedagogía basada no ya en el narcisismo del educador sino sobre la ciencia.

Aunque Bernfeld sea el autor que menos ha creído en la "omnipotencia" de la pedagogía y que, por el contrario, más ha insistido en sus límites, o quizá por eso, su confianza en la educación como instrumento para "rehacer" (políticamente) al mundo, es total. Como lo es también su preocupación concreta por la práctica educativa, que lo llevó a fundar, siendo muy joven, un *Schimpfverein* o, como lo denominaríamos hoy, un "círculo de contestatarios".

Es entonces absolutamente comprensible que, en las recientes rebeliones estudiantiles que conmovieron al mundo, *Sísifo* haya sido redescubierto como un texto teórico y metodológico fundamental con vistas a la fundación de una praxis educativa no sólo escuetamente antiautoritaria sino, sobre todo, globalmente alternativa.



siglo  
veintiuno  
editores

méxico  
españa  
argentina

# Siegfried Bernfeld

## SISIFO O LOS LIMITES DE LA EDUCACION



siglo  
veintiuno  
argentina  
editores  
sa



XXI

*siglo veintiuno editores, sa*

AV. CERRO DEL AGUA 248, MEXICO 20, D. F.

*siglo veintiuno de españa editores, sa*

EMILIO RUBIN 7, MADRID - 33, ESPAÑA

*siglo veintiuno argentina editores, sa*

PERU 952, BUENOS AIRES, ARGENTINA

Nº Editorial: 192

Título original: *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* Suhrkamp Verlag, 1967

© de la introducción, Peter Paret

© del texto de Bernfeld, Rosemarie Ostwald y Ruth Goldberg

Primera edición en español, mayo de 1975

© Siglo XXI Argentina Editores S. A.

Perú 952, Buenos Aires, Argentina

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina

Printed in Argentina

## INDICE

PRÓLOGO	7
PREFACIO: SÍSIFO Y SU AUTOR	9
PREFACIO A LA SEGUNDA EDICIÓN ALEMANA	31
SÍSIFO O LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN	35
1. SOBRE LA PEDAGOGÍA	37
2. PRESUPUESTOS Y FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN	85
3. MEDIOS, CAMINOS Y POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN	159
APÉNDICE	207
ADVERTENCIA A LA EDICIÓN ITALIANA	209
BIBLIOGRAFÍA DE LA OBRA DE SIEGFRIED BERNFELD	215

## PROLOGO

En este libro, publicado por primera vez en 1925, Siegfried Bernfeld discute problemas de educación que no han cambiado mucho en los años transcurridos. Los teóricos de la educación, con sus ideales y sus esperanzas, están tan alejados de la realidad práctica como lo estaban hace medio siglo. La educación misma se halla limitada, como entonces, por las personalidades de los adultos a cargo de los niños, por las personalidades de los niños mismos y por el medio social en el cual se realiza su crecimiento. También, lo que el autor llama las "constantes" de la educación tienen vigencia todavía, es decir, las actitudes "afectuosas" o agresivas de los adultos hacia los niños. Padres y educadores buscan, como antes, el equilibrio entre el elogio y el castigo, entre la permisividad y la frustración, que promuevan el desarrollo. Casi no hace falta decir que también otra de las afirmaciones del autor sigue siendo válida: que los sistemas educacionales como tales, lejos de ser revolucionarios, son siempre conservadores, en la medida en que representan los intentos de una sociedad por transmitir sus valores a la generación siguiente.

Sin embargo, ha habido cambios desde la época de Siegfried Bernfeld en la difusión del conocimiento concerniente al desarrollo del niño. Los postulados psicoanalíticos de la psicología infantil, que cita a manera de ensayo y cuidadosamente como la nueva información sobre la cual podría basarse una educación mejor, se han desarrollado e incrementado, y representan actualmente un cuerpo formida-

ble de conocimiento. Guiados por ello, nos acercamos más a la comprensión de las posibilidades e imposibilidades de cambiar la naturaleza instintiva del niño y de evaluar los beneficios y los posibles daños que se le pueden infligir mediante la interferencia educacional. Son avances que deben ser bien recibidos. Serán tanto más beneficiosos si los abordamos y usamos con el mismo espíritu de crítica y de escepticismo que impregna este libro y le otorga su valor especial.

ANNA FREUD \*

\* Anna Freud es directora del Hampstead Child-Therapy Course and Clinic de Londres.

## 1. SOBRE LA PEDAGOGIA

Animada por el intento de dedicarse activamente a ganar para los jardines de infantes de Fröbel, el favor de Von Wydenbruch, ministro weimariano de Educación, la señora Von Marenholz-Bülow procuraba rebatir de modo convincente las objeciones que se le hicieran al ministro. Estas conversaciones se desarrollaban durante la comida: la señora hablaba de la libertad en que los hombres serían educados con el método de Fröbel y el ministro parecía dispuesto a creer en tal posibilidad, si bien estimaba no ausplicable la libertad y hasta consideraba que la misma palabra ya era peligrosa de por sí. Corría el año 1850. La señora Von Marenholz se apuró a asegurar que sólo quería referirse a la libertad interior, a la libertad de desarrollar la propia personalidad. A lo cual Von Wydenbruch replicó afirmando su propio escepticismo, ante la posibilidad de alcanzar genéricamente esta última con el método de Fröbel, por cuanto los hombres siempre seguirían siendo hombres, vale decir seres incompletos. De cualquier modo, no dejaría de hacer todo lo posible para promover, a su debido tiempo, el método en cuestión. Pero antes debían restablecerse la calma y el orden en los estados.<sup>1</sup>

Esta anécdota contiene algunos puntos importantes para introducir los temas a que se abocará el libro y, dado su valor simbólico, me parece parti-

<sup>1</sup> Resumen anecdótico de Marenholz, *Erinnerungen an Fröbel*.

## PREFACIO A LA SEGUNDA EDICION ALEMANA

Los límites de la educación han llegado a ser manifiestos a los ojos de los pedagogos desde la aparición de este libro. \* Lo que hace tan solo tres años (o incluso cuatro años, cuando se escribió esta obra o hace cinco y seis años, cuando su contenido se expuso en varias conferencias a los oyentes de un instituto pedagógico) se consideraba como una herejía, es en la actualidad un tópico comúnmente aceptado. Y si la casa editorial tiene por necesaria una segunda edición, para la literatura pedagógica, por el contrario, parece más bien superflua, tanto más si se tiene en cuenta que el desarrollo de este libro estaba determinado por la situación en que lo pensé y lo escribí: con el convencimiento de decir ideas del todo inoportunas y sin la menor esperanza de hallar lectores que prestaran atención a su contenido, me parecía al menos una obra apropiada, exagerándolo algo, para atraer a mi lado a algunos escépticos, sembrar algunas dudas y despertar a ciertos ideólogos perezosos.

Y al agotarse la edición de este libro el autor se encontró frente a la ocasión única de presentar al público al siguiente aviso, en lugar de una segunda edición:

“El astuto Sísifo al leer el panfleto que le estaba dedicado ha cambiado de opinión, abandonando

\* Se refiere a la primera edición de esta obra, en Viena, en el año 1925. (N. del T.)

así sus actividades idealistas; por eso, en lugar de la segunda edición de aquel librito que tanto éxito obtuvo, aparece ahora la primera edición del necesario manual práctico: *Hekuba "o los discretos cuidados de la infancia"*.

Pero —desgraciadamente— mi libro no ha influido lo más mínimo en este cambio general de la visión pedagógica. Los promotores de esta transformación han sido más bien los libros de Zeidler y Giesebrecht sobre los límites de la pedagogía (libros que aparecieron poco después de *Sísifo*) y, en mayor o menor grado, las obras de Kriek y de Litt. Y mi libro no resultó finalmente superfluo y encontró su justo lugar y su función. Lo que en él se plantea explícitamente como los límites de la educación, a mis estimados colegas les parece algo semejante a la interminable antesala del mundo donde la pedagogía ambularía a su antojo. La educabilidad del niño tiene sus limitaciones como las tiene la educabilidad del educador y si en mi obra menciono ambos límites de la pedagogía no es porque se los desconozca, sino porque aun conociéndolos, no se los tiene en consideración.

Aquellas obras y discusiones se ocupan exclusivamente de estos límites. Dado que ellos son reales, la pedagogía científica tiene necesariamente que investigarlos; ya que resultan evidentes, su reciente acentuación no parece tan urgente como el encubrimiento de otros límites ya no tan evidentes: los límites sociales de la educación.

Pues el núcleo de la educación no lo constituye la pedagogía, sino la política. Y los fines de la educación no los determinan ni la ética ni la filosofía, de acuerdo con los valores de validez general, sino la clase dominante, en consecuencia con los fines de su poder. La pedagogía se limita únicamente a disfrazar este hecho repugnante con bellas fantasías y grandes ideales. No, la pedagogía no puede rea-

lizar el ideal del hombre y solamente la transformación de la sociedad actual puede engendrar el espacio en que este superior tipo humano pueda desplegarse. La educación que no tenga en cuenta este límite social de su influencia no hará más que contribuir a la perpetuación del tipo humano que según su propia visión filosófica es criticado como un ser inhumano, carente de educación y de formación.

No soy el primero en afirmar estas palabras, pero el libro de *Sísifo* es por ahora el primer libro dentro de la literatura pedagógica que sostiene estas posiciones sin vacilación alguna, fundamentándolas en aquella ciencia capaz de mejorar considerablemente las condiciones de educabilidad del niño y la capacidad educadora del educador, convirtiéndose así en la última ilusión de la pedagogía, quiero decir, fundamentándose en la psicología freudiana. Creo que hoy podría formular algunas ideas de este libro con mayor exactitud; por otro lado, la nueva situación, pues una parte de la pedagogía ha sido puesta en tela de juicio por ella misma, permitiría desarrollar con más coherencia el problema central, dejando aparte el lado agresivo y cáustico. A pesar de todo ello creo que el presente libro no ha alcanzado actualidad sino en este momento. Correcciones de detalle resultan del todo superfluas y la corrección mayor que necesita no puedo emprenderla: la construcción de una pedagogía científica basada en la sociología y la psicología; la construcción de una ciencia pedagógica que, frente a la pedagogía espiritualista generalmente admitida, pudiera definirse como una ciencia científico-natural, y frente al carácter idealista de la pedagogía dominante en la actualidad, como una ciencia materialista.

SISIFO O LOS LIMITES  
DE LA EDUCACION

cularmente apropiada como punto de partida de nuestro tratamiento para poner en evidencia los puntos de vista que, según mi opinión, deberían estar en el centro del problema de los límites de la educación. Ante todo, el escepticismo lleno de indulgencia propio del estadista experto con respecto a las promesas de la pedagogía. Quizá su condescendencia no se deba solamente al hecho de que es una señora, y por añadidura una baronesa, quien le participa las singulares ideas de Fröbel; también sus simpatías van a esos mismos objetivos, al menos porque atraen las simpatías de toda la humanidad, y su eventual falta de participación se le debería manifestar como necesariamente sospechosa o directamente despreciable. Así, no se percata de que en el fondo no comparte tales simpatías o se cuida muy bien de revelar su propia oposición a los objetivos y a los ideales del noble Fröbel. Esto jamás se puede saber con certeza a propósito de los diplomáticos. Los demás pensarán: "Sería lindo, pero..." El ministro no cree en la posibilidad de efectivizar un ideal tan noble y ausplicable de por sí, ya que conoce bien la cadena sin fin de insuperables dificultades que se oponen a la modificación más modesta de las instituciones y de las relaciones humanas. Conoce la impenetrable complejidad de la realidad. La experiencia y la historia le han enseñado a tener siempre en cuenta la grotesca discrepancia, presente en todo hecho humano, entre el proyecto y cada una de sus realizaciones concretas. Pero aquí la relación parece invertida. El sabe que, en el mejor de los casos, una enorme cantidad de trabajo ininterrumpido y extenuante produce un mínimo de efecto, y no puede creer que con algunas caricias y un par de juguetes se puedan subvertir radicalmente naturaleza e instituciones humanas. Probablemente yo sobrevalúe al Von Wydenbruch histórico. Pero no tiene importancia, por-

que aquí no se trata de él ni del año 1850, sino del hecho que en él está simbólicamente caracterizada la actitud del mundo no pedagógico, incluso del actual, con respecto a la pedagogía y a los pedagogos. Indulgencia con respecto a sus ideales —¡qué lindo sería!— y decidido escepticismo con respecto a programas, medios, promesas: tal la actitud común a todos, al hombre de la calle como al intelectual, ante la pedagogía. En sustancia, sólo quedan excluidos los mismos pedagogos.

El lector quizás encuentre exagerada esta afirmación, sobre la base de la verificación de que, especialmente a partir de la posguerra,<sup>2</sup> el problema de la educación interesa a vastos sectores de la opinión pública; de que cada cuestión educativa puede contar con la participación de grupos sociales que profesionalmente no tienen nada que ver con la pedagogía y, finalmente, de que en pocas otras cuestiones de principio existe un acuerdo tan absoluto como en el hecho de que la educación puede resolver verdaderamente tantos problemas del presente y, por consiguiente, de ella depende el destino del futuro. Este interés, que seguramente existe en cierta medida, no debe ser sobrevalorado. Dos factores concurren a tal propósito para falsear la realidad de los hechos. Gran parte de quienes, no siendo pedagogos de profesión, se muestran interesados sin embargo por la pedagogía, está representada por los padres. Estos tienen frecuente motivo para sentirse insatisfechos con el desarrollo de sus propios hijos: temen que se malogren, y esta preocupación los induce a buscar consejos sobre cómo proceder, modalidades a que atenerse, diagnósticos y pronósticos sobre el mejor modo de evaluar su comportamiento y de determinar su futuro. La función educativa de la familia está cuestionada en todas par-

<sup>2</sup> La "posguerra" de 1918.

tes; los sistemas pedagógicos empíricos de nuestros abuelos parecen haber perdido casi toda su autoridad y su valor; la falta de seguridad con respecto a los problemas morales y sociales quita a los padres el ánimo para hacer valer incondicionalmente su voluntad; el sentido de culpa y el rencor hacia los hijos y la familia, el malestar económico, la angustia espiritual que de ello deriva, engendran la necesidad de justificarse, de aplicar un sistema educacional experimentado que, incluso aunque no dé el resultado deseado, les permita afirmar que hicieron lo posible. Por cierto que esta situación crea un interés considerable por el problema de la educación, pero no creo que se resuelva en una valoración positiva de la pedagogía. Al contrario, ya existen suficientes signos premonitorios que permiten prever para el futuro próximo cierto cansancio, cierta desilusión incluso en ese grupo espontáneo de interesados: los padres. Y eso porque la pedagogía no cumple con lo que esperamos de ella, no proporciona indicaciones claras, inequívocas, concretas; los medios de que se sirve raramente tienen efecto seguro; sus pronósticos son frecuentemente falsos, nunca seguros y siempre tales que remiten a un futuro remoto e imprevisible. Si en estas condiciones no se manifiesta una rápida disminución del interés, se debe sobre todo al hecho que cada interesado, que por desilusión, o porque los hijos ya superaron los años críticos, vuelve las espaldas a la pedagogía, es reemplazado por un nuevo interesado que se encuentra en la nueva situación de padre. Sin embargo esta situación impide en parte que la necesidad y el interés se transformen en la plena apreciación de la pedagogía, en el reconocimiento de su autoridad y en la estima social de sus representantes, mientras que sólo sirve para ocultar la verdadera medida del escepticismo y el desprecio que la rodean.

Una segunda circunstancia, que deforma la realidad de los hechos simbolizada por la actitud de Von Wydenbruch, quizá sea más importante todavía, pero precisamente por eso, después nos ocuparemos de ella con más detalle, limitándonos aquí a un breve esbozo. La ordenación escolar y las instituciones educacionales son anticuadas, y precisan ser adecuadas a la realidad de los tiempos. La rápida transformación que en los últimos años tuvo lugar en los campos político, social y económico exige del aparato educacional de la sociedad una adecuación más enérgica que la que nos pueda parecer oportuna en épocas de evolución menos rápida. Ya están operando fuerzas suficientemente poderosas que quieren impedir esas reformas: por lo tanto, las fuerzas progresistas deben luchar y ganar en su lucha el favor de la opinión pública. Pero ni siquiera este interés implica la apreciación de los objetivos a alcanzar, porque se puede considerar que la pedagogía es absolutamente inútil, que sus fines no son prácticos, que sus medios resultan inaplicables y, no obstante, comprometerse activamente en la lucha contra la escuela secundaria, porque se está de acuerdo en reconocerla nociva, anticuada, inadecuada a las necesidades más importantes del presente. Y, en efecto, el interés de la opinión pública por la educación apenas resulta suficiente para transformar dañinos despojos superfluos en formas nuevas, acaso útiles, pero sobre todo inocuas, mientras no tenga nada que ver con la aprobación de los fines de la pedagogía, con la conciencia de la adecuación de sus medios, con la confianza en su actividad y en sus representantes.

Si sólo se tratase del hecho de que los pedagogos no quieren aceptar como concretamente objetiva esta situación, que se toman en serio a sí mismos y a su propia actividad, que se sobrevaloran, no sólo sería comprensible, sino completamente obvio: hay

que reconocerles el derecho que se les reconoce a los metalúrgicos, a los médicos y a otras categorías sociales, de considerar el trabajo propio más importante que todos los demás. El hecho es que con los pedagogos no se trata de esta actitud obvia. La opinión que tienen de sí mismos asume formas y, sobre todo, contenidos emocionantes. ¿Es cierto lo que la baronesa promete en nombre de Fröbel? Resulta necesario establecer y definir esto con claridad, porque no se trata de pequeñeces sino de la promesa de liberar a la humanidad. Y si es así, no se puede hacer bromas sobre el hecho que frente a una perspectiva de ese tipo hombres como Von Wydenbruch se limiten a sonreír para luego impedir la liberación prometida. Lo que hay que poder establecer es si Fröbel tiene razón, y no tanto si sus ideas son lindas y auspiciables como si es cierta su afirmación según la cual también son realizables. Aquí está la cuestión. Y al menos habría que aclararla, admitiendo que se la pueda definir, porque la verdad de las teorías de Fröbel revelaría que el escéptico ministro ya no es un empírico inteligente y hábil, sino un enemigo a combatir. Pero si el ministro tiene razón, si los promesas de Fröbel son falsas y exageradas y, por consiguiente, su teoría, la teoría de la pedagogía, no corresponde a la verdad, ello no significa que los pedagogos deban resignarse para evitar exponerse al ridículo, sino que la pedagogía como tal debe someterse a una revisión general, parangonable a una especie de proceso penal en que se le imputa el despilfarro inútil de energías, tiempo, dinero, alegría y dolor. Así se anuncia la posibilidad de que la pedagogía pueda impedir la realización del futuro que promete. Lo cual implica una severa condena a su respecto. Una vez que ésta haya sido pronunciada, habrá que emprender el análisis con extremo rigor para poder absolver plenamente a la pedagogía. Es en el inte-

rés de la pedagogía misma que la investigación en su contra se produzca de modo parcial y sobre la base de prevenciones, porque lo que a raíz de estos procedimientos se pronuncie en su favor será tanto más seguro e inobjetable. Por lo tanto, en el presente examen me permitiré conservar algo de la actitud escéptica, irónica y directamente hostil contra la pedagogía que trasunta del pesimismo del ministro. Pero resulta claro que no es oportuno compartir esa actitud. Lo que la conversación pone en evidencia no es sólo la sospecha fundamental compartida por todos aquellos que no son pedagogos de profesión: por su intermedio, estos mismos se revelan como no menos sospechosos. Von Wydenbruch no tiene confianza en el método de Fröbel. Pero aunque así no fuese, lo prohibiría, porque sus objetivos son peligrosos, significan revolución. Durante cierto tiempo el método de Fröbel estuvo prohibido, para luego ser nuevamente permitido e, incluso, alentado. En este caso, evidentemente, el escepticismo de Wydenbruch se reveló justificado. Pero, ¿y si así no fuese? ¿Si gente como Wydenbruch es verdaderamente culpable del hecho que los grandes y eternos objetivos no hayan sido alcanzados todavía? ¿Si los hombres están condenados a seguir siendo lo que son solamente porque les impiden volverse mejores? Lo afirma la pedagogía. Hay que dar respuesta urgente a esta cuestión. E incluso contra gente como Wydenbruch, las prevenciones no están fuera de lugar. Lo que sorprende es solamente el hecho de que aún no se haya tomado una decisión; que frente a un problema sin duda tan importante todavía resulten posibles objeciones, sospechas, incertidumbre. Tráigase a la memoria el caso de la medicina, a propósito de un ejemplo análogo al de la pedagogía. Un investigador promete curar el cáncer a la humanidad. Inmediatamente se efectúan indagaciones, ex-

perimentos. El éxito no siempre es inmediato. Lo que cuenta es que existe un eficiente aparato científico al que se confía la función de dar el veredicto, y que está en posesión de una autoridad social capaz de legitimar sus juicios. Nadie, al igual que Wydenbruch en el caso de la pedagogía, puede decir: "Sería lindo... pero no lo creo". En este caso subsiste una legítima instancia que limita el campo de los eventuales Wydenbruch: la ciencia médica. Y allí donde el orden constituido, vale decir el mismo que tutelan los diversos Wydenbruch, se opone a la realización de ese proyecto, por ejemplo dado el alto costo del fármaco descubierto, tal circunstancia se convierte en argumento, motivo, idea de los adversarios del orden mismo. A la pedagogía le falta esta legítima instancia, por no haber superado todavía la fase de los primeros intentos cautelosos. Fuerzas poderosas se oponen al desarrollo de una ciencia de la educación. Puede decirse que casi no existe ni siquiera el concepto de una ciencia de la educación. Lo cierto es que todavía falta por completo la disposición a concebir científicamente los problemas educativos. Pero el problema de cuáles son los límites de la educación, si tienen razón los Fröbel o los Wydenbruch, es un problema científico que sólo se puede resolver en el plano científico. Por cierto que se pueden poner límites a la educación, como lo hace Wydenbruch, pero esos límites, al serle impuestos, no son propios de la educación. También se puede auspiciar que existan esos límites o, con Fröbel, que no existan en absoluto, sin que, no obstante, ello tenga influencia alguna sobre los límites que la educación conlleva y que quizá sean distintos a los auspiciados. El problema es concreto, independiente de cualquier objetivo, deseo o intento.

Entre todas las actividades sociales y culturales, casi únicamente la pedagogía está privada de ese

carácter: justamente del carácter científico. Todavía se halla en la fase propia de la medicina, cuando alquimia y medicina subsistían independientemente una de la otra, o mejor, cuando la ciencia médica aún no había sido descubierta. Pero incluso entonces se empleaban métodos terapéuticos, que a veces hasta lograban curar, ya que en una fase prehistórica, el curar tiene por efecto retrotraer a la esfera de lo habitual un comportamiento, una reacción del hombre frente a una situación orgánica de malestar, singular o amenazadora, que a veces consigue modificar esa misma situación. Pero los medios empleados por esta medicina primitiva, animista, no tienen nada que hacer de por sí con el éxito de la curación. Determinados por quién sabe qué factores, provenientes de quién sabe qué motivos y sobre la base de quién sabe qué fuentes, por cierto no empíricas, reivindicaban sin embargo el mérito de haber provocado la curación. Los fracasos no menoscaban la confianza de que gozan ni interrumpen su empleo, consagrados como están a satisfacer, independientemente de cualquier empirismo, las necesidades espirituales que los generaron: creencias supersticiosas, sentimientos religiosos o el sentido inconsciente de culpa. Por cierto que estos medios, su elección y su empleo tienen razones muy precisas, que sin embargo no coinciden con la finalidad que pretenden querer alcanzar: la curación de la enfermedad. Así, para dar un ejemplo en que casi se compenetran medicina y pedagogía, la mayor parte de los pueblos primitivos y de los habitantes del campo, incluso los más civilizados, considera que la dentición infantil constituye un proceso extremadamente serio y peligroso que comporta la necesidad de defender al niño de las fuerzas maléficas que en él operan durante esta fase de su desarrollo, medianamente la escrupulosa celebración de innumerables ritos.

Los hay extremadamente singulares, como por ejemplo el que se atribuye a los habitantes de Stiria: cuando el niño comienza a echar los dientes, la madre debe degollar de un mordisco a un ratón vivo y atar la cabeza con un hilo de seda al cuello del niño. La ciencia nos ha enseñado que la dentición es completamente inocua y que su curso es absolutamente independiente de la suerte de los ratones, razón por la cual si la seguridad del chiquilín es verdaderamente el fin del rito, millones de ratones perdieron en vano la cabeza y la vida. Y quién sabe cuántos métodos terapéuticos y educativos, de los que continuamos sirviéndonos inocentemente y con plena confianza, no son igualmente inútiles, aunque de manera menos visible. La medicina surge como formulación, análisis, modificación de estos procedimientos, en la tentativa de racionalizar el medio sobre la base del fin: la curación; de hacer coincidir la terapia con su único fin racional: la liberación de la enfermedad. Todo procedimiento que no alcance este objetivo o que, por lo menos, no lo persiga, resulta falso, errado, fruto de superstición, aunque incluso por su intermedio queden satisfechas otras exigencias. Nuestra medicina actual, comparada con la primitiva, animista, es racional en sumo grado y funcional, como nuestra sociedad es más funcional en cualquier terreno que cualquier otra sociedad anterior.

Sin embargo, la educación representa uno de esos sectores sociales menos interesados, tanto en sentido horizontal como vertical, por este proceso de racionalización. A la par de los procedimientos terapéuticos para curar las enfermedades, es tan antigua como el hombre mismo, y hasta más antigua, desde el momento en que incluso en el nivel animal se manifiestan procesos interpretables como procesos educativos. Ni siquiera la reflexión ocasional y la formulación —ya normativa o bien des-

criptiva— de tal o cual hecho concerniente a la educación, son un mérito del presente; pero sólo con mucha cautela y paulatinamente se completa, se profundiza y se hace coherente la sistematización de todo el material. Y sólo con retraso y de manera incompleta comienzan a ejercer una influencia determinante sobre la educación estas reflexiones que se van organizando para formar una pedagogía. En el ambiente cultural europeo, la pedagogía, si bien organizada como ciencia de modo bastante sumario, se afirma en la segunda mitad del siglo XVIII, tras ya haberse manifestado en parte como tal algunos siglos antes, con relación al estudio universitario, a la enseñanza elemental, al jardín de infantes y a la educación de los vástagos de la nobleza, a lo cual se referían exclusivamente, en el fondo, los pensamientos de Locke y Rousseau. Por lo demás, ni siquiera hoy la pedagogía ha fijado definitivamente los límites de su propia competencia ni su propio campo de acción.

**El sentido y la función de la pedagogía son la racionalización de la educación.**

Pero precisamente en cuanto instancia de racionalización, aún se encuentra en un nivel de desarrollo inicial, y todavía es joven, informe, débil. Y no sólo eso: en su condición hay algo que, después de la historia breve pero escabrosa que la caracteriza, amenaza con comprometer la racionalización de la educación.

Si queremos llamar progreso a esta creciente racionalización, veremos que se cumple en dos momentos. El primero está representado por el acto espiritual de un individuo; el segundo es la modificación real de la actitud habitual de muchos, innumerables individuos y, en perspectiva, de todos los hombres. Comenius inventó el libro ilustrado; millones de maestros y de madres, millones de personas lo emplearon en lugar del libro tradicional.

El acto espiritual —por insignificante que pueda aparecer cuando se lo parangona con acciones más evidentes— es de este tipo. Exige a su autor la valentía de liberarse de una actitud tradicional y la fantasía de concebir una nueva. Pero como la pedagogía tiene su propio campo de acción dentro de la sociedad, al autor se le impone una tercera condición, vale decir que la actitud de la que se liberó haya sido inadecuada al fin perseguido, y que la nueva, concebida como alternativa de la otra, se revele verdaderamente eficaz. De cualquier modo, debe existir una finalidad, cualquiera que sea, para que la pedagogía tenga un terreno concreto de aplicación. Sólo en tal caso, efectivamente, la superación y la renovación realizadas responden a la tendencia de racionalización intrínseca a cada hecho social, que así se reasume en la pedagogía en sentido estricto. Con ello, claro está, no se quiere plantear un criterio de valor, sino solamente establecer un criterio a los fines de llegar a una primera conclusión. Por lo tanto, el primer momento está representado por una obra del espíritu individual. Quienes la llevan a cabo son denominados "grandes pedagogos". Nosotros los llamaremos sencillamente pedagogos, porque por regla general no fueron grandes, y quienes lo fueron no lo fueron como pedagogos.

En matemáticas, en poesía, todo se limita a la actividad individual de que hablábamos. En la educación, no. Y a esto propósito, no tiene sentido salir en procura del momento más importante: si el primero, o el segundo. Lo que cuenta es el hecho de que ambos resultan igualmente necesarios; sólo de su unión brota el progreso. El pedagogo está inserto en la sociedad. Su actividad consiste en ponérselo en contra. En efecto, concebir lo nuevo quiere decir obrar contra lo viejo, contra lo habitual, contra lo que aún no está racionalizado. El

sentido de su tragedia o, si se prefiere, de su comedia consiste precisamente en eso, en que su obra, para poder desplegar sus efectos, necesita del consenso y la participación de la sociedad. En su caso, todos tienen que ocuparse de cuestiones sociales. Nos preguntamos con comprensible inquietud: ¿qué es lo que determina el progreso? El poder, la autoridad, la facultad carismática, la actividad del autor. Si éste logra hacer valer su propia autoridad consigue la supresión de lo habitual y la introducción de la nueva costumbre. O, cosa que es igual, una instancia de poder debe apropiarse de sus resultados y efectivizarlos en su lugar. Y este es un destino frecuente de los descubrimientos de los pedagogos. Allí donde ello no ocurre o no puede ocurrir por su misma naturaleza, la aceptación voluntaria se produce por parte de individuos que pueden multiplicarse hasta volverse numerosísimos. Tal aceptación resulta tanto más rápida cuanto más está apoyado lo nuevo por una autoridad, por ejemplo por la religión, o cuanto más profundamente operante es la facultad carismática del pedagogo. En última instancia, ésta dependerá de la esencia de sus conclusiones: si sus rechazos están justificados, si sus propuestas de renovación son justas, si su programa resulta útil. Los nexos son complejos y están sutilmente articulados. Pero ahora basta, porque si sigo hablando de los pedagogos, por los cuales quizá subsista cierto interés y sobre quienes ni siquiera falta materia de discusión, corro el riesgo de simplificar arbitrariamente y de manera pueril o, mediante oscuras alusiones, ocultar bajo un velo de misterio el tema en cuestión o, peligro de los peligros, hacer pie en la amplia playa de la sociología de la educación, terreno apenas hollado por los investigadores sobre el que no puedo

preverse la duración de una excursión exploratoria.

Sólo hay que poner de relieve el hecho de que en realidad, la pedagogía llena su función muy por debajo de lo que cabría suponer dada su actual importancia. Si nos preguntamos el porqué, veremos que hay que buscar los motivos primarios en la misma pedagogía y en sus creadores, que evidentemente carecen de poder, de autoridad, de facultad carismática o de veracidad.

Alguno pensará que mi argumentación es errada, que no existe en absoluto un abismo tan incolmable entre pedagogía y educación, y que incluso esta última, si bien con un poco más de lentitud y de manera más involuntaria, "por cuanto las cosas chocan más duramente en el espacio", pero no obstante de modo coherente y sin haber sufrido golpes paralizantes, hizo progresos durante el siglo pasado, como se puede deducir de la historia de la ordenación escolar. Por toda respuesta, recomiendo la extrema precisión en las cuestiones terminológicas, y con ello quiero referirme en particular a una circunstancia que en teoría está fuera de discusión y sobre la cual todos coinciden, o sea que la enseñanza no es lo mismo que la educación y que, por consiguiente, la doctrina de la enseñanza, la didáctica, no es lo mismo que la pedagogía. Esta distinción resulta totalmente irrefutable, pero también totalmente olvidada. Se habla de educación, se afirma que la enseñanza sólo es una de sus partes, y se sigue manteniendo la misma opinión. Sólo ella merece consideración. Por cierto que nadie vacila en asignar a la didáctica nada más que un pobre espacio dentro del sistema de la pedagogía, junto a muchas otras disciplinas que, en parte, son más importantes, y sin embargo sólo ella tiene lugar suficiente para estar cómoda, alojada directamente como está, en el

lujo, mientras todo el resto debe contentarse con un lugarcito bien estrecho. Con esto no quiero discutir el favor de que goza la didáctica ni considerarla al nivel de una excrecencia informe brotada sobre el cuerpo de la menos afortunada madre pedagogía, sino sólo auspiciar un grandioso desarrollo de esta última para que las proporciones se mantengan en su natural armonía.

No obstante, la referencia a la didáctica nos ofrece la ocasión para una consideración. Su relación con la enseñanza, efectivamente, está bastante más cerca del nivel medio de racionalización alcanzado por nuestra sociedad que la pedagogía restante. Y este contraste resulta muy sorprendente, a más de ser extremadamente instructivo, porque contradice radicalmente una presunción que, a pesar de su amplia difusión y de su aceptación casi universal, es falsa sin embargo. Todos somos proclives a concebir el grado de desarrollo, el nivel alcanzado por una ciencia, por un arte o por cualquier actividad creativa, en directa correspondencia con las cualidades de quienes a ellas se dedican. Esta tendencia sólo resulta parcialmente corregida por la vaga admisión de la existencia de ciertas influencias, o aceleradoras o retardatorias, del espíritu de la época, de la sociedad, de factores económicos. (Esta leve incertidumbre es consecuencia de las formulaciones de Marx, pero no de otro modo que como conciencia de fuerzas periféricas ulteriormente no operativas.) Ahora bien, una cosa es cierta. Jamás se dio el caso de un representante de la didáctica que se haya elevado por encima de la propia actividad, que haya alcanzado estatura notable en el plano humano o atraído sobre su propia persona y sobre su propia obra un interés que, aunque en pequeña medida, superara el restringido círculo de los especialistas. Ni jamás se concedieron poderes ca-

rismáticos a ninguno de ellos. Y sin embargo, en el sentido apuntado, su influencia es mayor que la de los pedagogos más conocidos, entre quienes se encuentran figuras de gran relieve y notable valor, aunque ninguno pueda ser ubicado entre los grandes de primer orden. Por cierto que favorece la influencia de los didactas el hecho de obtener su autoridad de quien es más grande que ellos. Efectivamente, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, lejos de ser didactas, echaron sin embargo las bases sobre las cuales erigir la doctrina de la enseñanza; muchos de los impulsos decisivos y revolucionarios se deben a esos pensadores, que sólo ocasionalmente, por breve tiempo y a menudo con una sola obra, se dedicaron a la didáctica. Pero el impulso que aquélla recibe de tal modo no debe ser sobrevalorado. Al contrario, la relación casi está invertida. Ahí tenemos, por ejemplo, a Pestalozzi, respetable figura de profunda humanidad, espíritu poco común dotado de extraordinario encanto humano y de grandes cualidades de educador. La mitad de su vida —casi medio siglo— dedicada a los niños. Y de esta dedicación, el resultado esperado: ideas y descubrimientos auténticamente revolucionarios. Toda esta plenitud de vida engendra una sola obra que confluirá en la realidad de la educación, una obra que, si bien la volvió irreconocible la primera generación de discípulos, sigue siendo sin embargo el fruto de su mente: la obra didáctica, indudablemente su obra más marginal, quizá la menos coherente y sobre todo la que, al decir de su mismo autor, debe ser considerada, aunque insignificante, sólo en la perspectiva del conjunto de su obra. Esto da que pensar, sobre todo porque tal es el destino típico de las doctrinas de los grandes pedagogos.

Por consiguiente, en lo que concierne al efecto de la didáctica, como puede definirse sintéti-

camente y de manera de evitar cualquier equívoco el segundo momento del proceso de racionalización de que hablábamos, el poder carismático del individuo no es determinante. Se dirá despreciativamente que esta circunstancia reduce la didáctica al nivel social de la apicultura. Claro que sí, pero cualquier desprecio está fuera de lugar. Esta circunstancia reduce la didáctica al rango de un modesto medio práctico apto para liberar progresivamente a una costumbre social existente de sus tradiciones irracionales (aunque funcionales), para transformarla en un comportamiento racional (activo o pasivo). Puede ser que la apicultura ocupe el último peldaño en la escala de las actividades sociales, y que la didáctica impere en lo alto, si bien también está quien ama la miel y detesta la infame tentativa de enseñar a los chicos lo que no quieren aprender a ningún precio; pero quizá se trate sólo de excepciones. Esto queda por verificar. Pero es verdad que la didáctica de las abejas, que promete el bien de la miel y cuya observancia rinde a sus adeptos las gracias que de ella derivan, resulta preferible a la didáctica filosófica carente de todo efecto didáctico. Pero en último análisis, es cuestión de gustos, vale decir de atribución de valores. Determinante es el hecho de que la didáctica se adapte para permanecer dentro de los confines que parecen haberle asignado, que se resigna a la función que pueda desempeñar, y en tal caso de manera completa y consumada, o bien que quiera salir de esos límites con la intención de trascenderlos, mientras en realidad, lejos de llevar a cabo tareas más elevadas, ni siquiera consiga alcanzar sus propias metas.

Habíamos partido de la compración de que la didáctica logró efectivizar parcialmente su programa de racionalización, comenzando a fijarse sus

tareas y a delimitar sus posibilidades, y de que esto resultó posible no obstante la falta de personalidades excepcionales que a lo sumo, si las hubo, se limitaron a reseñar las etapas más significativas de su evolución. Esto depende de dos factores, sobre todo. Los colaboradores de la didáctica proceden de una categoría profesional bien definida, y su tarea es precisa y controlable. Cada vez que comprobamos la progresiva racionalización de un comportamiento social, está siempre ligada a esas dos condiciones. La instrucción se encuentra en manos del maestro. Enseñar es una actividad profesional. La didáctica es el conjunto de las directivas con respecto a esta profesión, es doctrina profesional. Cosa muy distinta es la educación, que ni siquiera parcialmente es patrimonio de una categoría profesional. Al contrario, en ella están interesadas fuerzas de la más dispar situación sociológica (el análisis de estas relaciones complejas se tornará necesario más adelante), en primer término los padres, que sí tienen una profesión, pero no la de educar a los niños.

La tarea del maestro está bien definida: debe enseñar, y debe enseñar precisamente determinada materia, en un tiempo determinado, a determinados escolares. El resultado de su actividad es controlable. A cada instante resulta posible verificar si los escolares conocen el tema de examen. El maestro es puesto a prueba cuando examina a sus escolares. En este caso, la situación resulta comprensiblemente satisfactoria, simple, clara; las relaciones, bien diferenciadas. En la realidad, quiere decir, La pedagogía se toma el máximo trabajo de adornar ideológicamente esta simplicidad, de ocultar bajo un velo de neblina esta claridad. Pretende, por ejemplo, que el maestro no se limite a enseñar sino, y sobre todo, que eduque, sin que no obstante sepa decir cómo debe ocurrir esto.

En cambio la didáctica conoce y recomienda numerosos métodos con los que de hecho, vale decir independientemente de toda teorización acerca de su excelencia, aprende a leer la mayor parte de los escolares del mundo entero. Desgraciadamente, no posee ningún criterio para determinar si tal o cual chico está "educado", mientras que la bondad de la didáctica puede verificarse con pocas preguntas. Por ejemplo, si un escolar sabe leer un libro, demuestra que el método Pestalozzi, con el que aprendió a leer, es justo. La pedagogía se pierde en dilemas tan peligrosos. Si se puede extraer una conclusión de su doctrina, es por cierto la conciencia de que si por ejemplo en una escuela, tomando tal cual los hechos, el maestro no tiene la posibilidad de educar, en vez de promover otras escuelas hay que exigirle a éste que haga más y que no se limite a enseñar.

El maestro estaría dispuesto a hacerlo de todo corazón, a condición de que se permita definir como maestro sólo a quien se ha convertido en tal por motivos ideales. Pero al convertirse en maestro, a los motivos ideales que engendraron en él ese deseo se han agregado los motivos sociales y económicos que para los demás fueron determinantes en su elección profesional, y que ahora se convierten para él en motivos que lo inducen a seguir siendo maestro y a recorrer las etapas de la carrera abierta dentro de esta profesión. Frente a la efectiva imposibilidad de hacer más que simplemente enseñar, y que a los ojos de quien posee ingenio y orgullo no resulta un motivo suficiente, el maestro tiene abiertos diversos caminos: o engañarse a sí mismo (cosa que es extremadamente fácil desde el momento en que nadie sabe lo que pasa por la cabeza de los escolares fuera de las horas de clase) e ilusionarse con transformar su carácter en el sentido de sus elevados objetivos educativos, o afanarse, despreciarse,

desacreditarse, irritarse y amargarse en el transcurso de los años, o renunciar a toda tarea superior y limitarse a ser un maestro-instructor. Cualquiera de estas posibilidades encuentra sus seguidores. Pero haga lo que hiciere el maestro, su tarea sigue siendo la de enseñar bien. Y, por consiguiente, de hacer uso de la didáctica y de racionalizar su propia actividad: o bien quedando sólidamente anclado en la tradición e impidiendo de este modo cambios de rumbo con respecto al nivel de racionalización alcanzado, o bien rompiendo los puentes con el pasado, ya sea mediante la exploración de nuevos caminos abiertos por él mismo, ya sea siguiendo las corrientes progresistas de la época y promoviendo de este modo, por su propia parte, el susodicho proceso social.

A través de la profesión, o mejor, de sus condiciones económico-sociales, la sociedad obtiene de un grupo humano, mediante la nivelación de las disposiciones individuales de cada uno de los integrantes del grupo, una determinada prestación en un determinado nivel de racionalización. Tomemos el caso de un maquinista. Ya sea que eligió esta profesión porque desde chico soñaba con dominar el monstruo mecánico, o para cumplir con el deseo del padre o del tío o, al contrario, porque éstos precisamente se oponían; por motivos financieros o de prestigio social, por el placer de ver países lejanos o de conducir allí a todo tipo de personas: independientemente de estar satisfecho y resig-nado, o de ser alentado por la esperanza, continúa conduciendo el tren con pericia, día tras día, de una a otra estación. Y sólo esta prestación es lo que le interesa a la sociedad; por ella le retribuyen, independientemente de su satisfacción y de su desilusión. En último análisis, la alternativa sólo se da entre esta prestación y morir de hambre. Donde subsisten motivos para ocultar la prestación re-

querida, basta este criterio para reconocerla: ¿qué se pretende de quien ejerce la profesión en cuestión? El programa escolar, en primer término, pretende del maestro la educación de los escolares sobre la base de principios ético-religiosos, y según este criterio se establecen las diversas disciplinas y las materias de enseñanza. La profesión del maestro no llena ni siquiera en mínima parte esta función principal. El número de quienes viven de acuerdo con principios ético-religiosos no aumentó de manera considerable, por cierto, en los últimos setecientos años. Pero en el siglo XII, el número de quienes sabían leer y escribir quizás era igual que el de los actuales analfabetos. El dios de la sociedad sonríe maliciosamente: esta comprobación no lo ofende, ni por ello lanzará sus rayos sobre los maestros, quienes hicieron lo que podían, sin omitir ni irritarse ni despreciarse como se debe. Lo que quería no era otra cosa que ser liberado de los analfabetos. Eso pretendían ellos del hombre ético-religioso, y eso es lo que él les concede. De otra manera, quizá no se hubieran esforzado tanto por 1.200 marcos anuales.

La precisión y la controlabilidad de la tarea y la situación profesional del maestro promueven en primer lugar la racionalización de la enseñanza, conduciendo a la realización de la racionalización teórica: la didáctica, que, principalmente, procede de manera científica. Esta no es una ciencia en el sentido propio de la palabra, sino más bien parte de una ciencia, o el conjunto de las partes de diversas ciencias ordenadas a los fines de un objetivo práctico sobre la base de un principio práctico de clasificación. De cualquier modo, está en estrecha relación con la ciencia y emplea métodos y procedimientos científicos; procede empíricamente y de manera orgánica, y apunta a establecer relaciones recurrentes.

Si un maestro afirma (tal afirmación también puede estar implícita en un método didáctico tradicional) que para hacer aprender una regla a los escolares resulta necesario repetirla tres veces, esa afirmación podrá ser verificada reuniendo un número suficiente de experiencias: el hecho será decisivo si la afirmación se revela empíricamente justa. Prescindiendo de toda consideración concerniente a la eventual legitimación del procedimiento examinado por parte de la tradición, o de su correspondencia con el temperamento, los deseos y la comodidad del maestro, la didáctica buscará suprimir cualquier causa de error, y en particular las que se originan en la subjetividad; alcanzará su propia finalidad y la pondrá a salvo mediante una reflexión disciplinada, vale decir opuesta a la que condicionan experiencias, normas y deseos subjetivos, fundamento de todo procedimiento y opinión tradicionales; pero al mismo tiempo, tenderá a poner a salvo sus propios resultados generales acerca del estudio, el interés y todo lo que deriva de éstos, para llevar a la formulación de juicios universalmente válidos.

¿Entonces la didáctica sería una disciplina ejemplar de la pedagogía? No, no puede serlo, porque a pesar de todo la literatura didáctica nos deja profundamente insatisfechos en el fondo. Ante todo, en el plano formal: la modesta dedicación a un objetivo concreto, la difícil tentativa de dominar el torbellino de los afectos, y el entrelazamiento recíproco de deseos y pensamientos, para rechazar cualquier expectativa, cualquier valoración subjetiva; el encontrarse en medio de infinitos vínculos y relaciones en la observación de la más pequeña partícula de la realidad, del objeto a investigar; la conciencia de los errores y de los límites de nuestro método y de nuestro intelecto; la sensación constante e intensa de la existencia de posibilida-

des aún no analizadas: como de costumbre, pretendemos encontrar una huella, una imagen refleja de todo esto en la búsqueda científica más modesta, más marginal, menos importante. Por consiguiente, advertimos la falta de esta atrayente pátina de autenticidad científica en toda la literatura didáctica que, en cambio, difunde puro y simple aburrimiento. Ahora bien, esta sensación emergente de la esfera estética —¿o acaso no proviene más bien de lo profundo, de la esfera moral?— nos vuelve desconfiados con respecto al contenido, que no nos deja satisfechos. Lo que choca es todo ese alarde, que nada tiene de creíble. Algo se opone a ello en nosotros y rehúsa creer, admitir que hacer cuentas, leer, escribir, modelar, sea una cosa tan compleja y difícil que tres libros de mil quinientas páginas cada uno y ciento veinte páginas de bibliografía apenas resultan suficientes para introducir a esa ciencia. Por otra parte, ni un instante siquiera nos abandona el sentido de incredulidad y de inadecuación frente a la espantosa sencillez según la cual media docena de tests serían suficientes para evaluar inequívocamente nivel intelectual, grado de desarrollo, expectativas futuras y disposiciones. Esta sencillez nos pasma al igual que la complejidad precedente: nuestra protesta se eleva contra ésta y contra aquélla. ¿O acaso este comportamiento nuestro no es científico desde el momento en que dejamos irrumpir indisciplinadamente los afectos en la esfera de la ciencia?

Ahora bien, resulta que la didáctica es más modesta, en realidad, de lo que le estaría permitido, y que resulta erróneo suponer que se detiene ante la verificación y la racionalización donde todavía no existen límites al pensamiento científico; que traza su propio esquema de manera heterónoma, que tiene valor parcial y que, por lo tanto, renuncia decididamente al criterio de la actitud científica (la

autonomía del pensamiento) y que las líneas que traza no son continuas. Se trata de una divertida novela policial. El autor del delito informa a la policía y a los pesquisas, invitándolos a actuar. No pesa la mínima sospecha sobre él, que parece hacer lo imposible para arrojar luz sobre el hecho y que, en realidad, goza de los frutos de su astucia en medio de la agitación general. La escuela pide ayuda a la didáctica, que, por respeto a su señora—ahora la imagen comienza a volverse difusa—, finge no percatarse de que ella misma es la autora del crimen. Más allá de la imagen: en el transcurso de los últimos siglos nació, después de constantes transformaciones y regeneraciones, un sistema de instituciones sociales cuyo fin es la instrucción de los niños. Era la ordenación escolar, una institución vasta y compleja, un sistema con sus principios determinados, con sus estructuras, que ejerce su influencia sobre la juventud, tanto la que se desarrolla dentro de su ámbito como la que vive afuera. La actividad de cada maestro es sólo uno de los factores en el complejo de todas las influencias. Ni siquiera sabríamos decir con exactitud el significado que le atañe. Y la didáctica se ocupa únicamente de él, únicamente de la obra consciente que aquél desarrolla conforme a las tareas asignadas. Todo lo demás se sustrae a cualquier examen empírico, a cualquier forma de reflexión disciplinada. Se acepta como un destino establecido por Dios el hecho de que todo lo que tenga que ver con la instrucción se explique dentro del ámbito de la ordenación escolar existente, mientras que ni siquiera se vislumbra el problema de las repercusiones que ésta tiene sobre la instrucción como totalidad. En la medida en que la didáctica procura concebir de manera funcional el método seguido por cada maestro—eventualmente, incluso respecto a la observación de la disciplina en clase—, la escuela como tal,

los principios en que se basa, la ordenación escolar como sistema, no se ponen en duda y ni siquiera se los encausa: todas las fuerzas irracionales que constituyen sus premisas, sus motivaciones, sus determinantes, pueden, pues, desarrollarse libremente. La didáctica debería colmar primero estas lagunas si quiere pretender que la tomen en serio, si quiere alcanzar una dimensión autónoma en cuanto instancia teórica de racionalización. Con este fin, debería completarse con una disciplina que se podría denominar *instituitica*. Su tarea debería ser la de reelaborar en sentido funcional aquel complejo de instituciones que hemos indicado globalmente como ordenación escolar. En tal caso, nadie puede saber cuánto quedaría de la actual didáctica. Pero basta observar un instante la repartición de la vida del niño entre escuela y familia o, como su equivalente, entre calle y sala de estar; el reagrupamiento de los escolares sobre la base de la edad y de las categorías escolares; la determinación de las prestaciones requeridas para el pase de un curso al curso superior; la subdivisión cuantitativa de las materias en porciones de años y en horas: basta observar lúcidamente todo esto—teniendo bien presente que no se trata de algo indiscutible ni inmutable— para que aflore un aspecto de la didáctica en el que ya no existe huella alguna de la actual incredulidad y de la actual sospecha.

La escuela como institución no está concebida sobre la base del fin de la instrucción ni como realización de intenciones didácticas: existe antes que la didáctica y en contraste con ella. La generan las estructuras económico-financieras, las tendencias políticas de la sociedad, las exigencias y los valores ideológicos y culturales, surgidos a su vez de la base económica y de sus tendencias políticas; las actitudes y los valores irracionales generados inconscientemente por la relación psíquica viejo-joven

que instituye determinada sociedad y una de sus clases. Cualquiera que sea la dirección en que operen estas fuerzas, resulta improbable *a priori* que puedan garantizar el alcance de los objetivos didácticos; es más, ni siquiera es probable que ante este objetivo reaccionen de manera neutral. Al contrario, es de esperar que lo traicionen y lo nieguen muchas veces. Por otra parte, no está en conformidad con la actitud científica renunciar a una verificación de tal posibilidad, de tal suma probabilidad. Por eso la valentía, la coherencia, el equilibrio, que son el distintivo del compromiso científico, le faltan a la didáctica. Peor aún, ésta termina en una situación ridícula y, para la pedagogía revolucionaria, delictiva, precisamente a raíz de una de las más amargas paradojas en que tanto abunda la historia de la pedagogía. Se sabe que los efectos de la ordenación escolar trascienden en gran escala a la instrucción cabal y propia. La escuela, como institución, educa. O por lo menos es uno de los educadores de cada generación, uno de esos educadores que a pesar de las teorías de todos los pedagogos y a pesar de todos los programas didácticos y educativos, de los congresos, de los decretos, de las prédicas, hacen justamente de cada generación lo que es y fue siempre, y que precisamente sobre la base de aquellos postulados y de aquellas promesas no debería ser en absoluto. Tan poco podemos penetrar en los procesos efectivos de instrucción y de educación sociales, que no estamos en condiciones de decir qué parte atañe a la ordenación escolar en el resultado final de los esfuerzos conjuntos de fuerzas secretas. Sin embargo, nadie duda que existe esa parte. Ciertamente que, por desgracia, es distinta a la que la escuela pretende tener. Pero si hoy como siempre, la actual generación es el resultado de la educación escolar, me parece que se trata de un resultado muy poco positivo, y la peda-

gogía revolucionaria también es de esta opinión desde el momento en que su objetivo consiste en la transformación del hombre, en su renovación. Entre los pedagogos y los didactas, ¿quién se anima a reconocer este resultado? Quizá ni uno siquiera, al hacer esta valiente declaración, expresaría sinceramente su propia opinión. Y aquí se vuelve ridícula la situación de la didáctica: se piensa, se escribe, se experimenta, se agita, se da que hacer, se asumen compromisos y no se ve que todo esto resulta inútil porque no sucede en el lugar preciso, pero al mismo tiempo —y esto es lo más reproducible— perpetúa el *statu quo* en la medida en que, al obrar al margen, desvía la atención del enemigo y despilfarran inútilmente todo el trabajo. No, inútilmente no, desde el momento en que sirve justamente para perpetuar el orden constituido.

Nuestro examen de las características formales de la didáctica nos condujo hasta aquí. Vale decir hasta sus límites reales, más allá de los límites visibles que la encierran. Resumiendo las imputaciones que le hice, y que emergen del defecto de fondo implícito en la didáctica, hemos visto que a veces pasa los límites, avanzando demasiado lejos y con demasiada valentía; que a veces, a consecuencia de un error de perspectiva óptica, no ve paredes altísimas, sobre las que está pintado un paisaje casi de llanura, justamente porque toma su horizonte por el real. Su error consiste en confundir la superficie espiritual del niño con su alma. Como la escuela separa en el niño la vida y el estudio, y obliga a este ser viviente a convertirse, dentro del ámbito de su competencia, en un ser a educar, inteligente o estúpido, pero siempre a educar, la didáctica supone que la estructuración del estudio operada por ella dentro del ámbito escolar lleva una progresiva comprensión del mismo estudio y, directamente, de la vida del niño; que en la psiquis

del niño existen zonas netamente separadas que determinarían la facultad de leer, de escribir, de sacar cuentas, de la habilidad manual y de la religión. Por consiguiente, la didáctica examina los procesos que se desarrollan en esas zonas y atribuye a las reglas inferidas el valor de constantes del espíritu, ignorando al mismo tiempo el *bios* del niño, sus instintos, deseos e ideales; sus reacciones de placer o de odio para con el sector del estudio. No creo que resulte inútil observar al niño bajo la influencia de las confusas condiciones que ofrece la escuela: es más, creo que es un experimento instructivo, aunque abstracto por cierto. Sólo que hace falta saber qué se hace, y la didáctica —Dios me perdone— ni siquiera en este caso lo sabe.

A mi ver, esta es la situación de la parte ejemplar de la pedagogía. Me costará un trabajo enorme concentrar en pocas páginas algunas de las tantas imputaciones que se le hacen a la parte restante más significativa tanto en amplitud como en valor; elegir las hábilmente y formularlas tan agudamente que el lector, encantado por la gran cantidad y por el tipo de argumentos adoptados, olvide o renuncie a exigir su esmerada justificación que, por lo demás, ¿cómo se podría brindar en un librito tan chico? Se podría preguntar, directamente, si un individuo puede brindar una justificación exhaustiva. Tanto más cuanto que éste estaría en constante peligro de desviarse de un examen objetivo y esmerado por la barrera de prejuicios que, según él, lo rodea. En semejante situación, sólo cierta impetuosidad negligente puede asegurar el mantenimiento del rumbo y, al mismo tiempo, permitir limitar a pocas y ejemplares las numerosas objeciones.

A diferencia de la didáctica, que forma parte de ella, la pedagogía en su conjunto no es científica en ningún sentido, ni siquiera parcialmente. Esta afir-

mación debe ser tomada al pie de la letra. Ni la docena de ensayos desconocidos, ni la media docena de libritos semiignorados que tímidamente procuran demostrar lo contrario, tienen fuerza para refutarla. Por lo tanto, se me permitirá transitoriamente y en aras de la sencillez borrar de la literatura pedagógica esas pocas páginas. Asimismo, soslayaré la historia de la pedagogía, de la que nos ocuparemos en otro lugar. Lo que queda —¡oh sacrosanta biblioteca de Comenius en la quieta Leipzig, con qué esmero conservas en perfecto orden esos centenares de miles de libros!—, por más grande que sea su valor, está huérfano del espíritu científico.

Comencemos por los grandes, por los pedagogistas. Reconozco que la palabra no es linda, pero sirve para poner en guardia contra la tentación de imaginarse la máxima grandeza: el sufijo *-ista*, si bien involuntariamente, casi posee un carácter diminutivo. Comencemos, pues, por una linda reverencia y expresemos nuestra admiración por Pestalozzi y por Jean-Paul: <sup>3</sup> no sólo por los lindos tomitos rococó y estilo Imperio, o por un rostro o un autógrafo, sino por la figura humana, por el hombre vivo y obrante, por su vida. Confesemos nuestro profundo respeto por el verbo firme y alado de Fichte, por su fantasía, por su ímpetu vital. Expresemos incluso tímida y sorprendida reverencia ante el *pathos* inagotable y genial del terrible Rousseau. ¿Y qué decir, además, del idilio de Schnepfenthal? ¿Acaso sólo se expresa conmoción en él, y no más bien hasta un poco de envidia y de nostalgia? O bien de Basedow, enojado héroe propagandístico: ¿acaso se trata de pura y simple diversión? Y más ¿no se advierte la mirada aguda y bonachona de Komensky, a quien se reveló todo el *orbis pictus*, y la

<sup>3</sup> Richter (1763-1825).

digna barba que lo enmarca? ¿Y cada uno de éstos no guía una runfla de semejantes, de quienes, por capricho de la historia, sólo los estudiosos conocen algo más que el nombre, y a los que nos ligan sentimientos de respeto, conmoción y veneración? Ante todos ellos nos inclinamos respetuosamente. Pero no nos dimos cita aquí —quiere decir el autor y los lectores— para honrar lo que hemos tomado como objeto de nuestro tratamiento; ni mucho menos para hacerles cortesías y cumplidos. Esto ya no les acarreará daño alguno; es más, en último análisis acaso termine por resultarles una ventaja. Y finalmente, caramba, entonces sí que me habrían maltratado, quiero decir entre 1650 y 1850, con que sólo me hubiese conmovido. Ni siquiera me habrían dado una señal de aliento para que comenzase bien.

La absoluta falta de base empírica en la mayor parte de los pedagogistas más importantes e influyentes ya convalida la imputación general de falta de carácter científico. Tomemos a Rousseau, por ejemplo: jamás en toda su vida tuvo relación con los niños, salvo en calidad de padre irritado o de observador fugaz. Y así con Fichte, Herbart, Basedow, Jean-Paul, cuyas doctrinas pedagógicas descansan en la mezquina tentativa de un empirismo proporcionado por una práctica didáctica desarrollada en calidad de institutores de la corte o preceptores de los vástagos de la nobleza. Como astrónomos singulares que de noche duermen el más profundo de los sueños y a la mañana se hacen describir las estrellas para después de almorzar poder meditar en ellas y escribir tratados, así son estos pedagogistas, que no conocen a los niños o, si los conocen, los conocen únicamente de oídas o de manera superficial, a lo sumo sobre la base de recuerdos lejanos en el tiempo y el espacio, y sólo en el mejor de los casos por práctica directa.

Quien convierte en objeto de especulación intelectual a la infancia o a la juventud está expuesto a la influencia de una constelación psíquica que apunta a comprometer los resultados objetivos de la reflexión por la intromisión del elemento afectivo. En otras palabras, siempre es uno solo el niño al que se hace constante referencia: uno mismo, imagen apriorística de un niño tipo al que —como en el lecho de Procusto— se reduce cada experiencia ajena. Y ello —y aquí está precisamente el peligro mayor— con la inocencia más completa y en la inconsciencia más plena, con absoluta buena fe y sin que la conciencia intelectual eleve la mínima protesta. Si el recuerdo de la propia niñez fuese la fiel reproducción de un objeto —de la misma manera como, a años de distancia, vuelve a la memoria el paisaje siciliano admirado una vez que, si bien gozado bajo la impresión de las emociones más intensas, se logra sin embargo objetivar fielmente en sus formas y colores—, seguro que resultaría una base inadecuada para una generalización, pero siempre constituiría sin embargo un buen comienzo. En cambio el recuerdo de nuestra infancia, lejos de ser fiel, es, al contrario, tendencioso, porque al haberse manifestado en los repliegues más profundos de la psiquis se lo capta y desarrolla para que sirva de arma en un eterno conflicto contra los poderosos enemigos que operan dentro de la misma psiquis. En un conflicto donde lo que se juega justifica cualquier medio. ¿Qué significan aquí verdad, conocimiento? No se los puede tomar en consideración porque nada tienen en común con lo que se juega.

Nuestro recuerdo consciente de la infancia tiene, como elementos integrantes, residuos aislados de experiencias reales, cuyas conexiones recíprocas fueron anuladas por la represión, que se manifiestan en el momento de la organización decisiva del

Yo, vale decir en la época de la pubertad, más o menos sobre la base de los métodos del despotismo autoritario: se elimina lo que no está de acuerdo con el plan general, lo que no cabe en el proyecto a realizar. Pero desde el momento en que el fin del nuevo proceso de organización de la personalidad es, justamente, superar el estadio anterior, vale decir, si es posible, eliminarlo sin dejar rastros, muy poco del comportamiento y del modo de pensar y sentir infantiles quedará agradecido al nuevo ideal del Yo elaborado por la pubertad, que se rebela contra toda la niñez. Estos restos aislados se unen recíprocamente y se integran a través de un proceso de reelaboración tan radical del pasado real que, en efecto, brota de ellos algo que resulta pura invención con respecto a la verdad reprimida. Aquí no nos referimos a los hechos externos de la vida pasada que, sin embargo, no siempre deben ser excluidos, sino a la íntima estructura de la vida psíquica. Y el todo descansa sobre una base de la que no quedaron rastros. Los primeros años son completamente olvidados. Si se remite al nivel de la conciencia algo que se refiera a ellos, resulta que ese mundo olvidado determina la estructura oculta de los restos conservados. Estos se encuentran en importantes conexiones y ocultan a la conciencia, volviéndolos irreconocibles e inocuos, momentos de intenso conflicto psíquico, circunstancias que están en amenazante contraste con el recuerdo suscitado.

Resulta evidente que tal imagen lagunosa y deformada de la propia niñez no constituye una base suficientemente sólida para un examen científico. Y sin embargo, continúa existiendo el peligro que representa para la pedagogía este producto natural de la psiquis, la imagen de la niñez.

Recordemos que los instintos son intensos deseos infantiles incursos en la represión y ocultados por

la imagen deformada de la infancia. Y los instintos, los deseos infantiles, son inmortales. Sobreviven aunque se los reprima mil veces, y tienden infatigablemente a la liberación aunque se los altere hasta tornarlos irreconocibles en su forma y en su fin. Incluso en el mismo pedagogo. Incluso mientras éste reflexiona y escribe. Ahí tienen a uno que, guiado únicamente por el conocimiento de su propia niñez, tras reprimir las pasiones y los instintos de la infancia, llega a la exaltación idealista del niño, de la niñez como estado ideal: "Todo está bien cuando sale de manos del Autor de las cosas".<sup>4</sup> Así juzga el resultado de la represión, dando al mismo tiempo satisfacción a las exigencias de los instintos reprimidos. De este modo, la agresión infantil contra la represión adulta suena deformada: "Todo degenera n manos del hombre".

Ahí tienen a otro a quien le resultó penoso dominar los impulsos contrarios al ideal del Yo —naturalmente que mediante la represión—; tampoco su recuerdo de la niñez contiene otra cosa que inocuos rasgos malignos, pero el éxito de la victoria pírrica obtenida sobre la propia psiquis se ha insinuado en la opinión que se expresa con estas palabras: "Si tienes hijos, retuércelos el pescuezo desde el vamos. Los padres que no se preocupan por la crianza de los hijos, sino que sencillamente dejan que se desarrollen en la planta de su unión como pámpanos salvajes, no son dignos de ser llamados animales ni, mucho menos, seres humanos". La misma agresión infantil que anteriormente vimos dirigida contra los adultos, ahora se vuelve contra los hijos, contra los de los demás, contra los propios si bien, como en el caso anterior, sólo rabia en el papel.

<sup>4</sup> Se trata del famoso comienzo del *Emilio* de Rousseau.

La imagen deformada de la niñez está transitada de tendencias ocultas: la tendencia del nuevo ideal del Yo contra el propio pasado infantil; la tendencia del Yo adulto contra los instintos infantiles no liquidados sino solamente reprimidos; la tendencia del individuo pensante contra su propio objeto, los niños y sus educadores. Esto impone sus propios juicios de valor a la esfera de lo real; en esto se basa no sólo la imagen que el pedagogo tiene del niño sino también, al mismo tiempo, la consecuencia de esa imagen, el esquema del sistema educacional. La intromisión inconsciente e incontrolable de impulsos provenientes de la esfera de los afectos tiene lugar en la base del sistema pedagógico. No se podría aducir criterio más seguro para negarle carácter científico.

Por otra parte, este dato factual también puede aportar la base para expresar un juicio opuesto, o sea que todo esto demostraría que las doctrinas de los grandes pedagogos no serían un producto de la razón sino, más bien, intuiciones geniales. Y tal es incluso mi opinión: se trata de intuiciones profundas, a menudo bastante profundas, de hombres excepcionales. Sus escritos, sus ideas, tienen gran valor estético, profundo valor moral. Algunas gustan en el sentido más elevado de la palabra; otras impresionan, convencen. En tanto que productos de la intuición, brotan del inconsciente profundo y obran sobre el inconsciente del lector. Igual que la poesía, el arte, la filosofía. Y eso es lo que son: poesía, filosofía. No obstante, no debemos servirnos de esta afirmación para expresar un juicio de valor, sino para juzgar un dato factual. Algunas teorías pedagógicas son buena poesía, buena filosofía; otras, no. Aquéllas porque son hermosas y operan en profundidad; éstas porque son feas y quedan en la superficie. ¿Quién pretendería sacar de la poesía una base empírica y una verdad? Aquí lo

que cuenta son otros criterios, criterios distintos a los de la ciencia. Esta observación, con la que estoy plenamente de acuerdo, viene a propósito. Los productos de los grandes pedagogistas son productos artísticos, creaciones de la intuición, pero no ciencia. Y justamente era esto lo que quería demostrar. Si los valoramos como poesía, el rango que ocupan resultará más elevado, pero al mismo tiempo quedarán degradados a ojos de la ciencia. Y entonces se plantea el problema de si es lícito considerar como poesía las doctrinas de la pedagogía. El hecho de haber llegado a la formulación de este problema muestra cuán desagradable es la situación. Como si el escultor del Júpiter de Oticoli hubiese prometido crear un dios vivo, capaz de mover los párpados y lanzar rayos con su mano de mármol. En cambio, ante este milagro del arte, admiramos la belleza, la potencia, la maestría y olvidamos lo que nos prometieron, olvidamos que el artista no logró su propia meta, porque ante nosotros vemos que alcanzó una superior. No obstante lo cual el dios de mármol sigue siendo de mármol, sigue estando inmóvil, y el escultor mintió.

No olvidemos que cada teoría pedagógica —cada uno de estos poemas sobre la educación que pesa ante nosotros— emite un aserto sobre la realidad: si aplicas mis métodos, obtendrás el resultado querido, vale decir que tus alumnos se conviertan en esos hombres que al comienzo postulamos como ideales a los que tender. Y ese aserto, esa afirmación, esa promesa, es la parte más importante de toda la doctrina, sin la cual ésta no existiría en absoluto. Y esa promesa hace que, objetivamente, el sistema pedagógico no sea poesía, aun cuando subjetivamente haya surgido como tal y por más que pueda tener valor de tal. El único criterio de valoración es que se mantenga la promesa. Sólo en tal caso resulta verdadera la doctrina. Eso es todo.

Me percato de que el lector se reserva una objeción que, si bien hace a un detalle solamente, debo refutar para evitar el riesgo de que rehúse seguirme en mis argumentaciones, con la esperanza de eliminarme completamente en la ocasión sirviéndose de mi mismo atolondramiento. He reflexionado bien en el hecho de que, entre los grandes de la pedagogía, hubo quienes fundaron escuelas; no olvidé ni a Dessau ni, mucho menos, a Stanz, Inverdiin, Keilhan y Schnepfenthal. Mi hipotético objetor tiene razón: aquí, bajo la mirada atenta del pedagogo, pasaron centenares de niños extremadamente diferenciados entre sí; la teoría fue experimentada en la realidad; la base fue suficientemente empírica. Y en efecto, en estos pedagogos la imagen deformada de la niñez quedó corregida por una rica experiencia. ¡Qué concreción y vivacidad impregnan las palabras de Pestalozzi sobre los niños, si uno las coteja con las sombras de Fichte, con las deformaciones afectivas de Rousseau! Por cierto que aquí también trasunta la tendenciosidad apriorística. Pero ello habría ocurrido aunque estos últimos hubiesen acumulado una experiencia diez mil veces mayor, porque en último análisis, lo que cuenta no es la después de todo indispensable base empírica, sino el ánimo científico, que decide más allá de la medida de las correcciones, de las limitaciones del autismo. Esta actitud se ocupa del ser, y su indagación se desarrolla en torno del problema de cómo es el niño. En cambio no se interesa por el observador ni por la relación entre éste y el niño. Los grandes pedagogos de este tipo —grandes seguirán siendo siempre, porque tuvieron que ver con niños cabales y concretos— experimentan sentimientos de emoción, de amor, de compasión, de esperanza, de repugnancia, de horror, ante los niños. Esta actitud, esta reacción personal ante el ser, constituye su problema, se convierte en gozne de su teoría, en instru-

mento de observación. Lo que ven no es al niño tal como es, sino al niño y a sí mismos, la relación recíproca entre el niño y ellos mismos. E incluso si pudiesen abstraerse ellos mismos, su interés no se centraría en absoluto en el niño tal como es en y por sí, sino únicamente en el problema de cómo podría hacerse algo distinto con él. El niño es véhículo hacia un objetivo teológico, ético, utópico-social.

A aquéllos les falta toda posibilidad de observación científica; éstos, en quienes se da empíricamente, no son capaces de servirse de ella, porque les falta el ánimo de la ciencia. Por eso no promueven el proceso de racionalización de la educación. La pedagogía creada por ellos no es la instancia consagrada a racionalizar los procesos sociales que denominan educación. Cabalmente, sus teorías están en completo contraste con las prácticas y las opiniones educativas existentes, vigentes, institucionalizadas. Y no sólo esto: valoradas según los criterios de la belleza, de los ideales morales, de la profundidad de la concepción, de la sinceridad humana, incluso se elevan muy por encima del promedio contemporáneo; por su intermedio, la pedagogía alcanza un nivel moral y artístico que, en la ocasión, también puede ser altísimo. Pero sin embargo, no logran realizar la correspondencia entre los fines y los medios que esos fines deberían procurarse. Así se abre un abismo insuperable entre objetivo y medio, ya que los objetivos siempre son elevados, últimos, mientras la prueba de idoneidad de los medios sólo puede ser aportada por un examen científico cuyo criterio último es el resultado real.

La organización de todo el sistema impide completamente la aplicación de esa unidad de medida. Las teorías de los grandes pedagogos, a causa de su estructura interna, resultan necesariamente in-

demostrables. Por más diversas que puedan ser en contenido, en representación, en medición de medios sistemáticos, y aunque resulte útil considerar que las diferencias superficialmente notables son pasibles de reducción a diferencias típicas y simples en estratos más profundos, esas teorías tienen dos constantes, sustraídas a las correcciones de cualquier empirismo, que constituyen los pilares de todo el edificio: el fin de la educación y su objeto. Las opiniones sobre este último no se pueden sustraer a la influencia de instintos inconscientes, mientras que el primero resulta dado *a priori*.

El supremo ideal moral, social, religioso, intelectual, es el fin de la educación, aportado *a priori* y por encima de toda discusión. Y si una mente sistemática considera necesario desviarse de él, sus deducciones son como un combate fraguado: desde el vamos se sabe cuál será el resultado final, porque ya se está en posesión de él. Por ende, la reflexión se desarrollará de manera de aportar al pensamiento premisas mediante las cuales se evite cualquier sorpresa. ¿Y de dónde se saca tanta seguridad con respecto al objetivo? En el más simple de los casos, de los propios maestros o de los propios contemporáneos; en el más complejo de los casos, de sí mismos, como seguridad vislumbrada, como certidumbre venerable en la que uno cree como en el cielo estrellado. Esta cuestión de las estrellas la remito sin inconvenientes a la decisión de los teóricos del conocimiento, pero en lo concerniente a la ley moral dentro de mí sé, por cierto, que está enredada de manera inextricablemente compleja con el inconsciente, con todo lo que hay de malvado, de raro, de incontrolable en mí. Precisamente así; indica imperiosamente una dirección que, sin admitir réplica, afirma ser la justa. Pero en la medida en que la sigo me vuelvo esclavo de un poder cuyas raíces, fin y competencia ignoro. Lo soy con

toda facilidad. Mía es la culpa, y no el mérito. Quizá por ser orgulloso me considero libre, me siento un precursor, cuando en verdad soy demasiado miope para penetrarla con la mirada y demasiado cobarde para destruirla. Pero como quiera que fuere: me percato de esto que es desconocido —desconocido en cuanto a procedencia, desconocido en cuanto a destino— como de una norma coercitiva. Deploro el límite del conocimiento, pero creo en lo que siento. Con estupor, con alegría, quizás incluso con temor, puedo descubrir que, en sustancia y por lo que me parece, mi ideal humano es igual que el de Pestalozzi, que el de Herbart, que el de todos los grandes pedagogos; mejor aún, que el de todos los que alguna vez hayan formulado normas. Así nos descubrimos en la armonía más completa acerca del objetivo... de la humanidad. En este punto se plantea el problema siguiente: ¿quién demuestra que éste también será el objetivo de la educación? El que lo afirma comete un noble error, sin ver la problematicidad de la cuestión, ya que un hecho tan importante como la educación, ¿qué otro objetivo podría tener que no sea el objetivo supremo, total? Si el fin de la humanidad fuera el fin de la educación, la educación sería extremadamente importante. Pero el hecho de que la pedagogía fije con arrogancia, y como si resultara casi obvio, tareas supremas a la educación, no nos exime del deber de verificar si procede bien al hacerlo.

Planteemos el siguiente caso: admitamos que podemos demostrar de manera absolutamente cierta que ese eterno ideal humano, postulado desde los tiempos del rey Ukragina, es enteramente realizable, con una condición: que el eje terrestre, notoriamente inclinado, se enderece. Admitamos además que esta condición resulte determinante y que los hombres estén en condiciones de concebir co-

mo posible la realización de esa gigantesca intervención en un futuro no demasiado remoto.

Tal descubrimiento de la dinámica de la evolución moral y las dificultades técnicas de la cosa no acarrearían ningún cambio del ideal humano; sólo quedaría la gran nostalgia de los filósofos, de los poetas, de los soñadores, de quien aún conserva esperanzas, y acaso quién sabe si nosotros mismos no estaríamos entre ellos, y en vez de psicología estudiaríamos astronomía, haríamos experimentos con la palanca en vez de fundar comunidades escolares, y los ingenieros se sentirían orgullosos de una ciencia general de las máquinas, deducida del objetivo de la humanidad. Y los pedagogos, que continuarían empujando con perseverancia el bloque de granito del instrumento pedagógico hacia la cima de la montaña ideal, aparecerían ridículos e inútiles en su arrogancia a lo Sísifo, condenados por dioses malvados a la fatiga y el fracaso.

Por ende, lo que se les reprocha a los pedagogos no es que elaboren proyectos elevados y nobles, sino que, sin más, hagan de la educación la ejecutora de tales proyectos y no se pregunten: ¿es asequible ese eterno ideal humano? ¿Es asequible para nosotros? ¿Es asequible mediante la educación? Sólo una respuesta afirmativa a las tres preguntas daría derecho a plantear otra más: ¿con los medios por mí descubiertos? Procuraremos responder esas preguntas en un contexto más oportuno; efectivamente, hay que remontarse al principio si uno quiere que el resultado sea algo más que el simple planteamiento del problema, con el que hay que contentarse aquí para expresar la desconfianza que en adelante debe caracterizar nuestra actitud preconstituida con respecto a las teorías de los medios pedagógicos transmitidos por los pedagogos. La tarea de representar una por una las teorías de los grandes pedagogos —de los más grandes y dignos de

atención— en su estridente disonancia con respecto a la eterna y noble finalidad postulada, sería del resorte de una historia satírica de la pedagogía. Con la libertad que se puede tomar el escritor que, al escribir, ya renunció a convencer plenamente, llamo la atención sobre algunos datos factuales, con la esperanza de que la incredulidad y el espíritu de contradicción induzcan al lector a una verificación.

Todas las medidas educativas que se han definido como idóneas para transformar la estructura del niño, captada de manera intuitiva, y para encaminarla a realizar aquella meta suprema, son simples y banales hasta resultar sospechosas. Su banalidad ya se revela en el hecho de que ni todas juntas ni cada una en particular son nuevas. Quizá ni siquiera resulte posible concebir un método educacional verdaderamente nuevo. Por cierto que esto no lo consiguieron los grandes pedagogos ni por la fuerza del amor ni por la férrea disciplina; ni sirviéndose de las palabras y el ejemplo, ni sirviéndose del azote; ni obrando activamente ni con la espera paciente; ni dando vía libre a los impulsos infantiles ni mediante su represión. Desde que hay padres, desde que hay educadores, esta antiquísima progresión que va de la mirada severa a la pena de prisión, de la palabra apacible a la prédica amenazadora, se aplicó en todas partes. Millones de niños fueron educados o bien con la abigarrada mezcla de tales métodos o bien ateniéndose rigurosamente a cualquiera de ellos; ya se experimentaron todas las combinaciones posibles, y el resultado es la humanidad de hoy, igual a la de siempre. El hombre empírico siempre estuvo tan lejos del eterno ideal humano que pueden desecharse sin más eventuales diferencias por exceso o defecto, y por lo tanto se puede afirmar que desde hace milenios la distancia sigue siendo la misma. ¿Tiene im-

portancia aludir a la diferencia entre grado de civilización e integridad moral? Espero que la diversidad de formas en que se expresa la estructura psíquica constantemente distante del ideal, no ocasione confusiones en el lector, que estará en condiciones de reconocer que no se trata de una diferencia cuantitativa sino, solamente, de una diferencia de nivel dentro de la estructura social. Los banales métodos educacionales tradicionales como tales, no tienen el poder de operar transformaciones ni realizar el ideal humano que los sistemas de los grandes pedagogos les atribuyen. No se pueden hacer milagros: ni con la mirada apacible del educador ni con palizas saludables.

Pero quizá no se justifiquen estas invectivas. Quizá tal o cual método estaría en condiciones de alcanzar el ideal establecido. La dificultad de responder a esta cuestión depende de la estructura de la pedagogía, de la situación del pedagogo. ¿Dónde está el camino que conduce al juicio, dónde están los jueces, cuáles podrían ser las reglas y los indicios a que atenerse en caso de tener que establecer si este joven es un sujeto ético-religioso, si esta es una chica de carácter, si A alcanzó el estadio del justo temor a Dios, si B desarrolló un interés multiforme? Claro que no nos estamos refiriendo al resultado final que, como ideal, siempre sigue siendo inasequible, sino más bien a ese peldaño inferior de la escala sin final hacia el ideal, considerado objetivo asequible. Me preguntó cuáles pueden ser los criterios a que atenerse. Yo soy un hombre sencillo que no entiende nada de metafísica, un hombre sencillo y polémico que no quiere saber nada de metafísica en la educación. En este punto se puede interrumpir la discusión para decirme que dentro de la esfera de los valores morales no existen unidades racionales de medición. Cosa que sé perfectamente, de modo que estamos de

acuerdo. Si entonces se quiere evitar la interrupción de esta interesante discusión —y nuestra unanimidad la interrumpiría como la más estridente desarmonía—, que me apostrofen así: “Hay ciertas diferencias entre los niños, y aunque no siempre estemos en condiciones de definir las con claridad, sin embargo tenemos el sentido de una unidad de la personalidad y de su relación con los valores y los ideales, o por lo menos con las finalidades y, sirviéndonos de la misma intuición que fijó tales finalidades, juzgamos su grado de realización en el caso concreto. Verdad que no se pueden formular unidades de medición, pero sin embargo distinguimos al niño con tendencias criminales de un carácter tratable, dócil, dúctil. No hay que exagerar ni ser demasiado unilaterales”. Mi amable interlocutor tiene toda la razón. Estoy seguro de que me permitirá admitir su razonamiento aceptando como dato factual este juicio pedagógico expresado intuitivamente sobre el carácter del niño, sobre su proximidad al fin o sobre su lejanía del mismo; dato factual que, no obstante, yo supongo capaz de entrañar una clarificación. Quiero decir que nos maravillamos demasiado poco de la seguridad con la que emerge en nosotros el juicio pedagógico, y que atribuimos la fuerza de persuasión subjetiva con que se nos presenta a su validez objetiva. Aquí se esconde un problema, una tarea científica cuyo resultado no podemos hacer desaparecer como por encanto. Los sistemas de los pedagogos nada hacen suponer de esta problematicidad. Ingenuamente y como si nada, deciden acerca del propio éxito pedagógico, acerca del valor del propio método, sobre la base de un juicio intuitivo de la estructura infantil. Las mismas fuerzas irracionales —aunque no sean las mismas, siempre resultan incontrolables y provienen del inconsciente— que crearon la imagen deformada del niño, también determi-

nan la deformación del juicio acerca del resultado de la educación. Como si pintores daltónicos hubiesen pintado un paisaje confundiendo el rojo y el marrón y un jurado igualmente daltónico juzgase las pinturas sobre la base de sus cualidades naturales. Con la diferencia de que los creadores de sistemas pedagógicos reúnen en la misma persona a autores y jurado.

Por lo tanto, no se puede controlar hasta qué punto se logró el ideal educativo. O mejor: no es controlado por los grandes pedagogos, que ni poseen criterios ni disposición anímica para verificar los efectos reales de sus propios métodos, su funcionalidad. El juicio que expresan acerca de sus propios resultados es intuitivo: en sus más profundos estratos está determinado por el inconsciente; en los superiores, influido por amor, simpatía, odio y antipatía con respecto al alumno, por los deseos, por las esperanzas en la posibilidad de un mundo mejor y por el orgullo de haber hecho su contribución a fin de que se realice. Este reproche debe ser sometido a algunas limitaciones, pero aunque fuera completamente infundado, bastaría una ligera modificación para justificarlo más todavía.

Para valorar los instrumentos utilizados, tampoco podemos servirnos de aquellas bases empíricas que nos vienen de los resultados, ya que aun cuando fuese posible demostrar sin una pizca de duda la positividad del resultado obtenido, siempre quedaría por probar si tal resultado fue logrado sobre la base de los métodos aplicados. Vale decir, subsiste la posibilidad de que hayan concurrido factores que en absoluto fueran tomados en consideración en la teoría pedagógica en cuestión, o que sólo lo hubieran sido de manera insuficiente o errada. Las teorías educacionales conectan el resultado logrado a tal o cual disposición individual, a tal o cual comportamiento, y sólo ocasionalmente a

un sistema de disposiciones y de comportamientos, mientras se omiten del todo innumerables circunstancias que operan en la situación educativa real en forma paralela a las explícitamente previstas y catalogadas. Admitiendo que los alumnos de Pestalozzi alcancen su objetivo educativo, ¿quién está en condiciones de decidir, de verificar, de indagar seriamente si tal resultado tiene que ser atribuido al método de Pestalozzi o más bien a las facultades carismáticas de este hombre encantador? No son pocos los motivos que dejan suponerlo. En esto, los pedagogos son modestos hasta la humildad. No advierten la unicidad del resultado logrado, que está en estrecha conexión con la persona del mismo educador, ni la relativa indiferencia del método con respecto a las fuerzas plasmadoras individuales, independientes de los medios empleados. Se esconden detrás de los métodos. Modestia inoportuna que en absoluto está en condiciones de remediar los errores provocados por el afloramiento del inconsciente con sus individualísimas tendencias, con sus determinantes en la elección de los objetivos, en el descubrimiento de los métodos, en el juicio acerca de los resultados; modestia sólo aparente, que multiplica hasta el infinito las consecuencias de tales errores, dirigiendo toda la atención y todo el interés tanto de los seguidores como de los adversos únicamente sobre el método, quizás absolutamente carente de valor, casi seguramente banal e inferior a la opinión que de él se tiene. Los grandes pedagogos ejercen una influencia carismática sobre sus propios contemporáneos, a quienes deben el epíteto de "grandes". Resulta más que probable que esta fascinación personal no se detenga ante los niños sino que, al contrario, tenga un efecto aún más decisivo y profundo sobre ellos. Con esto no quiero anticipar el futuro desarrollo del análisis científico y afirmar que ese factor sea deter-

minante o, incluso y solamente, que su importancia sea considerable. Unicamente nos sirve para ilustrar cuán necesario resulta analizar con esmero el resultado de los métodos individuales y de los sistemas; cómo, sin este análisis, no es posible expresar un juicio fundado y seguro sobre la funcionalidad del medio pedagógico; cuán lejos están los pedagogos —y con ellos la pedagogía— de haber asumido esta actitud de crítica científica, única que puede arrojar resultados concretos, y de haber aceptado esta delimitación de sus intuiciones, de sus autismos.

El reconocimiento de todos estos reproches por parte del lector se vuelve menos difícil por falta de una argumentación ampliamente fundada que por un elemento afectivo. El lector no cree posible haber descubierto en este libro algo que se le ha escapado al cerebro, siempre fuera de lo común, de los pedagogos. Si mi razonamiento es exacto, le parece que la humanidad se encuentra en el umbral de una nueva época de la educación. Y se pregunta con incredulidad y discreción cómo es posible que en dos siglos nadie se haya percatado de que la pedagogía sólo es una abstracción; cómo es posible que una cosa tan inútil como demostró ser la pedagogía haya podido conservarse no como acontecimiento aislado ni como error de corta duración, sino como práctica continua ejercida con confianza por hombres ciertamente no menos inteligentes que nosotros.

Y bien, muchas otras supersticiones resistieron siglos, y un buen día fueron desenmascaradas; y quienes creían en ellas por cierto que no eran más pavotes ni menos perspicaces que quien las pregona. Ni siquiera habría de qué maravillarse en caso de que un autor afirmara que inaugura una nueva época y hallase alguien dispuesto a creerle; la experiencia enseña que algunos incluso tuvieron

razón al sostener eso. Por ende, mucho se podría decir con el fin de calmar los ánimos y convencer a las mentes. Pero por suerte no me encuentro en la desagradable situación de tener que enviscarme en tales argumentos. Esta pedagogía, que ya calumnié suficientemente, no está ni estuvo nunca privada de valor: por lo tanto, no despierta asombro el hecho de que haya podido imperar y que pueda seguir haciéndolo al presente. Por cierto que haber escrito cuanto el lector acaba de leer no demuestra mis aptitudes particulares, ni éste realiza un esfuerzo demasiado grande al creerme. No nos encontramos en los umbrales de una nueva época, o por lo menos lo cierto es que no fuimos nosotros quienes construimos ese umbral. En el mejor de los casos, hemos tropezado con él, y tras magullarnos nariz y boca debimos anoticiarnos de su existencia. Otros no cayeron de tan mala manera. Nuestro orgullo dio lugar a la modestia de quien ha entrevisto la verdad, y entre éstos se ubica nuestra caída.

En su forma actual, la pedagogía tiene determinada función, ligada precisamente con aquellas características que se le han echado en cara, función que está en condiciones de desarrollar sin perjuicio de los errores que, según nuestra opinión, le son propios. La pedagogía, tal cual es, brota de una serie de condiciones psíquicas y sociales propias de nuestra época, de la época de la pedagogía no científica, y representa un instrumento de ciertas tendencias sociales y psíquicas de nuestra sociedad y de los hombres que en ella viven. Y es un instrumento idóneo precisamente en virtud de sus defectos. Aquí existe una relación cuya comprensión y descripción es tarea de una ciencia empírica. En lo concerniente a los resultados de este examen científico, no los expuse comprobándolos científicamente sino valorándolos. Naturalmente que a mi valoración se le puede oponer otra dia-

metralmente contraria. Lo que determina la elección es si con respecto a las fuerzas sociales y psíquicas que exigen esta pedagogía se asume una actitud de aceptación, en la medida en que se consideren inevitablemente dadas o libremente elegidas, o de rechazo, sobre la base de su variabilidad, y si en este último caso se combaten. Si se niegan, habrá que esforzarse por privarlas de sus instrumentos. La pedagogía es uno de tales instrumentos hasta tanto no se reconozca esa función suya. ¿Cuáles son esas fuerzas misteriosamente aludidas, cuyo instrumento es la pedagogía no científica y de cuya aceptación o negación adquiere su valor, disvalor y hasta contravalor tal pedagogía? Sólo después de haber comprendido la esencia y la función de la educación comprenderemos la función de la pedagogía. Los capítulos siguientes tienen, justamente, ese fin. Para concluir esta primera parte bastará la siguiente garantía tranquilizadora que le doy al lector: él es libre de aceptar la valoración de la pedagogía transmitida por los institutos del magisterio; es libre de rechazar mi condena a la pedagogía, con tal de que comprenda que su elección abunda en implicaciones morales, no sólo en el nivel individual sino también, y sobre todo, en el social, cuyas evoluciones quizá no esté todavía en condiciones de prever.

¿Me hubiera sido posible evitar meter en danza todos estos problemas morales? ¿No habría podido atenerme sencillamente a los hechos y limitarme a poner en evidencia las relaciones entre educación, psiquis y sociedad? Y pudiendo hacerlo, ¿no habría sido también mi deber hacerlo? Creo que no, porque les habría faltado la fe científica a los lectores que piensan distinto que yo. ¿Y por qué no ahorrarles el aburrimiento a mis semejantes, a los compañeros de lucha que hoy están a mi lado?

## 2. PRESUPUESTOS Y FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN

Una vez liberados de las exigencias que la pedagogía parece plantearle a la educación, al reconocer que ella, lejos de estar en condiciones de trazar los límites de la educación, más bien pretende, si acaso, llevarlos al infinito, podemos ponernos a considerar el problema de la educación tal cual es en la realidad. O sea que intentaremos poner en evidencia los presupuestos y la función de la educación dentro de la sociedad, para poder deducir sucesivamente sus confines actuales.

Estas reflexiones constituirán el anticipo de una discusión que precise en qué medida los actuales confines de la educación son al mismo tiempo sus confines necesarios.

El primer presupuesto de la educación es un hecho natural: el desarrollo ontogenético. Ya lo aceptemos como tal, o lo observemos maravillados como un capricho de la naturaleza, o lo insertemos de un modo u otro en un contexto inteligible, se trata de un dato factual, y sólo cuando la educación lo presupone ésta se convierte en un proceso de validez general. No habría educación si los niños ya naciesen formados física, espiritual y socialmente, puesto que todo lo que persigue la educación (la seguridad, la capacidad de influir y modificar cierto desarrollo físico, psíquico y social del niño), sería generado por el mecanismo de la herencia o sustituido por esos procesos que ya antes del nacimiento determinan la estructura del que está por na-

cer. Sin embargo la infancia —desarrollo ontogénico posnatal— existe y, por consiguiente, la educación es un hecho social inevitable.

El elemento social tiene una importancia de primer plano. Una infancia que transcurriera en el aislamiento no necesitaría de un proceso educativo. Pero no es del caso postular hipótesis abstractas en el ámbito del género humano, porque resulta imposible imaginar al hombre independiente de las relaciones sociales con sus semejantes: tal ser, de quien se ocuparía la fantasía, dejaría de ser humano. Hay especies animales, e incluso muchas clases en las que la infancia se identifica con la vida misma y dura meses enteros después del nacimiento, mientras la madurez se agota apenas en unos pocos días o hasta en algunas horas. Es lo que les pasa aproximadamente a las mariposas. Aunque esta infancia constituya una realidad, no existe nada semejante a un proceso educativo, ya que aquí la infancia carece de base social, y es sólo el resultado de tendencias congénitas y formas de reacción a condiciones concretas de vida, preexistentes, casuales o generales. La educación sólo existe allí donde la infancia es vivida en una dimensión social. Sus presupuestos son dos: el factor biológico y el social.

Para adquirir un valor verdaderamente general, esta fórmula requiere otra restricción. Permítansenos una hipótesis. Procuremos establecer el caso límite en que seguramente tiene lugar la educación; sólo lo descubriremos a través de una construcción arbitraria de los confines dentro de los que no tiene lugar: queda por ver si un caso tal seguiría siendo un caso humano. Supongamos, por ende, que la madre ponga un huevo bien grande: aunque esta idea resulte más bien ridícula, conlleva algo de atrayente; así, al menos, nos lo asegura muchas veces el buen Licóstenes en su *Teatro de las maravillas*

de 1557: "Dicen que en Selenitis las mujeres no paren como todas las demás, sino que ponen huevos como las aves, los empollan y de los cascarones salen seres humanos cinco veces más grandes que lo normal. Luciano cuenta que vio muchos en Oriente".

Asimismo algunas tallas en madera confirman el caso. Pero Luciano olvida decirnos que también existe otra costumbre en Selenitis: todas las madres ponen los huevos en un lugar alejado del asentamiento de la tribu. Los pequeños que salen del cascarón, semejantes a un bebé de un año, viven, actúan, crecen y se desarrollan según los propios instintos innatos y sobre la base de las condiciones concretas de la biósfera hasta el momento en que, algunos años después, inician una larga migración, terminada la cual vuelven junto a sus padres, impacientes por su regreso. En este caso límite existen dos factores: la infancia y la sociedad; pero no la educación, al menos en los años transcurridos entre el nacimiento y el término de la migración. De hecho, la sociedad en que crecerían estos pequeños sería una sociedad subdividida en clases de edad, que correspondería enteramente al nivel físico, psíquico y espiritual de sus ciudadanos. Allí no hay adultos. Sólo la presencia de éstos proporciona una estructura en la que se afianza la educación. Efectivamente, el presupuesto de ésta es una infancia vivida en una sociedad de adultos.

Dejemos de lado a los selenítidas y similares especies animales. Por más variadamente estructuradas que estén las formas de sociedad humana, el bebé tiene un lugar en ellas desde que nace. Por él, la sociedad debe efectuar cierta cantidad de trabajo; justamente existen diversas instituciones sociales en función del factor desarrollo, con respecto al cual la sociedad elabora actitudes, comportamientos y opiniones. De un modo u otro, la infan-

cia ya está incluida en la estructuración de la sociedad, que así reacciona ante el factor desarrollo. Propongo entender por educación el conjunto de tales reacciones, como suma de las reacciones de una sociedad frente al factor desarrollo.

Cierto que el concepto de educación así definido se amplía notablemente, pero no era del todo inesperado. Efectivamente, si se considera que la educación es un proceso social y no un sistema de normas y directivas, como afirma la pedagogía, se amplía automáticamente el horizonte de los fenómenos a observar y a unificar en un concepto. Para dar un ejemplo límite: a ojos de la pedagogía, las diversas maneras como pueblos y clases sociales diferentes visten a los chicos en épocas diversas (indumentarias y moda infantiles) no constituyen un factor educativo digno de ser considerado. En cambio para nuestro modo de considerar —que denominaremos científico-pedagógico—, la moda representa una reacción de la sociedad a la realidad de la infancia, y por ende es objeto digno de atención. La razón de este comportamiento diferente no consiste en el hecho de que la moda infantil no sea un elemento de la educación sino, más bien, que la pedagogía no la *valora* en absoluto como tal. Esta supone que esas medidas son irrelevantes a los efectos del logro de sus finalidades. ¿Cómo llega a semejante conclusión? Sencillamente, porque sí. Quizá sea Dios quien inspira en sueños a su predilecta. Para evitar prejuicios debemos examinar si aquella irrelevancia existe verdaderamente.

Esto será tarea exclusiva de la ciencia de la educación, que juzgará si la educación es "buena" o "mala" con respecto a un fin determinado: en cualquier caso, la educación sigue siendo una serie de disposiciones sociales concernientes a los niños. Una vez liberados de la pedagogía y de los valores que fija, no nos queda otra alternativa que la de deno-

minar educación al conjunto de las normas sociales valederas para los pequeños. O bien, ya que lo que cuenta no son las definiciones, tratarla como tal, vale decir comprender su función. Para la pedagogía, la educación entendida en sentido estricto, la educación consciente, es un caso especial cuya función específica debemos analizar. Esta educación consciente resulta un producto histórico tardío. ¿Cómo podemos comprenderlo si no conocemos las funciones de las que se ha diferenciado? Siempre existieron —y existen todavía— estructuras sociales que no conocen la educación en sentido estricto pero que, sin embargo, poseen un espacio organizado para la infancia y usanzas que más tarde tomarán el nombre de educación consciente. ¿Acaso hay diferencias entre la mirada severa lanzada por un padre cafre a su hijo y la admonitoria y de reproche de Pestalozzi, sólo porque esta última es considerada un medio para alcanzar una finalidad ideal, mientras que la otra se agota en su inmediatez? Desconfiamos de la pedagogía y no creemos que las tareas que le fija a la educación expresen realmente su función social. Advirtamos que tal función debe permanecer velada y desconocida. ¿Por qué debemos quedar anclados en la definición de pedagogía? No cabe duda que ésta obstaculiza el reconocimiento de la función de la educación en sentido estricto, atribuyéndose a sí misma o excluyendo los datos factuales de la educación de acuerdo con valores y normas determinados.

Si al menos la educación consciente se pudiese distinguir con precisión de la otra, quizá debiéramos reflexionar un poco más. Pero la transición es ininterrumpida, todo fluye, no captamos nada definitivo, unitario. Por eso, tranquilizados, intentaremos descubrir hasta qué punto nos conduce nuestra formulación amplia e indefinida. Quizás exista un principio que determina, promueve y coordina las

múltiples reacciones de una sociedad en lo concerniente al desarrollo; la ampliación terminológica, al mismo tiempo, sería un enriquecimiento del conocimiento.

Una vez que se pone en evidencia esta posibilidad, la confirma la historia de la educación y de la cultura. La segunda mitad del siglo XVIII, marcada por los nombres de Rousseau y Pestalozzi, registró grandes renovaciones en el campo de la pedagogía, en el aparato educacional tal cual hoy lo entendemos, en las publicaciones para la juventud, en la vestimenta, en el mobiliario y en el derecho infantiles, en la concepción del niño, en la literatura y en el arte, en la economía y en la política: o por lo menos echó los cimientos para una transformación radical del modo de pensar. Parece que todos estos sectores relativos a la educación en sentido lato, se hallan en relación recíproca y están ligados entre sí de manera funcional, aunque no se advertía tal recíproca dependencia en esa época. Estas transformaciones en el campo educativo coinciden con las innovaciones sociales y culturales, forman parte de los movimientos que confluyeron en la revolución y que empezaron a volverse activos y creativos después de ella. Además, parece que se encuentran en relación funcional con las fuerzas que forman y transforman la sociedad, y en último análisis con la forma y las tendencias del proceso económico de producción.

Esto no sólo vale para la época revolucionaria del capitalismo, que se pone en marcha en 1789: dondequiera que se manifiestan transformaciones en la educación en el sentido estricto de la palabra, tienen lugar al mismo tiempo, anterior o posteriormente, cambios en esta educación en el más lato sentido del término, a los que no hay que considerar como fenómenos aislados, sino como síntomas o consecuencias de transformaciones más profundas.

Uno casi estaría tentado de hablar de cambio en la reacción de la sociedad ante el factor desarrollo.

Un fenómeno muy singular, completamente inadvertido por la pedagogía, nos impide brindar una formulación de valor general y nos hace intuir consecuencias bastante más complejas: en la educación existen constantes, medidas e instituciones (viejas como la misma educación, y por lo tanto tan viejas como la humanidad), que permanecieron intactas en el curso de la historia y no reflejaron ni las variaciones del proceso productivo, ni las religiones, ni las revoluciones, ni las transformaciones culturales; instituciones que permanecieron sin modificarse en cada raza, en cada país, en cada clase y en cada momento de su desarrollo.

Esta constante permanece inalterada no obstante la variación de las medidas y de las instituciones educacionales, y por consiguiente la consideraremos como característica de aquella reacción que constituye la educación. Reacción que está formada por dos grupos de actos: actos e instituciones constantes y actos e instituciones variables. Resulta que tal diferencia es fundamental para el proceso de racionalización de la educación. Efectivamente, nos enseña que cualquier intento de transformación resulta vano mientras se refiera al factor constante de la reacción, admitiendo que tal constante deba ser algo más que un dato factual histórico casual; además, nos enseña a dirigir nuestra atención, nuestras investigaciones y nuestros esfuerzos al punto clave del problema, si queremos que aquella constante se convierta en un fenómeno histórico interesante.

Suponemos que la reacción constante está marcada particularmente en los fenómenos educativos que se manifiestan en el grupo-pareja, vale decir cuando un solo educador, sea padre, preceptor, madre o cualquier persona adulta o asimismo en

condiciones de educar, desarrolla la propia labor educacional con respecto a un solo niño. La existencia de este grupo-pareja genera una posibilidad de conflicto todas las veces que la voluntad del educador no se corresponda con la del niño (naturalmente que aquí reflexiono de manera puramente formal, sin sospechar las causas del conflicto). Entonces el educador buscará los medios para dominar la voluntad rebelde del chico. En el caso concreto, deberá servirse de un medio que genere pena en el niño en tanto éste se oponga: el castigo. Algunos de estos castigos son constantes: se trata de los que aparecen en todas las diferentes formas de educación, reacciones psíquicas producidas —en caso de alteración de la voluntad— por el sentimiento que se haya desarrollado, y que se descargan si no existen condiciones inhibitorias. A cada sentimiento hostil lo seguirá la agresión física, si no la reprime el miedo al adversario o bien el miedo a otras consecuencias de esta descarga. En el grupo-pareja aislado se pierden todas las instancias inhibitorias, dado que el adulto no le tiene miedo al niño. El sentimiento sigue su propio curso incluso cuando no es racional, cuando no está garantizada la consecución del fin o, directamente, resulta excluida, dado que todos los fines se disuelven ante el sentimiento y los reemplaza un nuevo fin: gozar a fondo de la propia carga motriz instintiva.

Los conflictos y la falta de instancias inhibitorias forman parte del factor desarrollo, y la reacción contra éste ya constituye un hecho educativo. Los conflictos entre la voluntad infantil y la del adulto deben manifestarse dentro del grupo-pareja, ya que el niño tiende a vivir sin miramientos según el propio placer, mientras que el grupo no está ni puede estar estructurado de manera de satisfacer cualquier deseo del niño. Por otro lado, el niño es im-

portante, puesto que el poder, en último análisis, depende de la violencia física. El adulto no teme al niño; por ende, viene a faltar la forma inhibitoria más eficaz y más antigua de la libre afectividad. Allí donde el miedo es sustituido por escrúpulos ideológicos y morales, deja de existir el grupo-pareja cabal y concreto, en el que se hace sentir la influencia de grupos sociales superiores a él. Pero ¿quién cree en la eficacia real profunda y duradera de estos motivos sustitutivos de la inhibición? El hombre es esclavo de sus propios procesos psíquicos que, en el fondo, constituyen su misma esencia. Cuanto más inhibida está su vida afectiva dentro del grupo de que forma parte y en el que puede ser condenado sin proceso, sin sentencia, sin admisión explícita y sin que esté clara la causa, a morir de inanición, a morir espiritualmente si intenta transgredir los límites fijados por la tradición; cuanto más limitan su vida espiritual originaria el miedo y la ideología, la moral y la religión en la sociedad, tanto más estará dispuesto, una vez que se libere del miedo, a vivir la profundidad y la plenitud de los propios afectos. Entonces resultará fácil idear una filosofía que justifique tal descarga —que aquí se entiende en sentido descriptivo y no valorativo— como método infalible para lograr el fin educativo supremo deducido de aquélla. Una vez que se tome todo esto en consideración, ¿quién dudará todavía de encontrar como eterna constante, en todas partes donde actúen seres humanos dentro del grupo-pareja, la descarga afectiva de los adultos? ¿Quién se ilusionará todavía con encontrar algo diferente?

El lector a quien, en tanto no me muestre un rostro distinto, debo imaginar como un burgués de nuestro siglo mediocre, advertirá seguramente mi oposición y mi intención de cambiar las cosas. Por lo tanto, procuraré hacer lo posible para evitar cual-

quier malentendido. Recordemos ante todo que la vida afectiva no es indecorosa, como tampoco es necesariamente un mal su manifestación. Lo que vale para los castigos, que derivan de instintos agresivos, también vale para todas aquellas formas moderadas de la educación (dentro del grupo-pareja) que se basan en el amor. El cual, con su manifestación inmediata, es igualmente una reacción constante dentro del grupo-pareja. Todo lo que se dijo también vale para él, incluido el hecho de que la manifestación del amor busca su justificación en la filosofía y en la pedagogía. Y la encuentra (¿hace falta puntualizarlo?), la encuentra *hoy* también. La pedagogía reformista predica el evangelio del amor en la educación. Si bien yo lo practico de buena gana, no es justo decir que sea más funcional que la pedagogía del odio; por lo menos no es verdad que así sea. Resulta igualmente falso que se trate de algo nuevo. Ambas formas son constantes, inevitables, ya que para el amor, infinitamente más simpático, si bien no por ello emergente de estratos menos profundos, también vale el hecho que se da con el factor desarrollo. Los niños son queridos por el solo hecho de ser niños. Por lo tanto, las instancias inhibitorias resultan menos intensas ante esta forma de amor que ante el amor a los adultos. Este último queda relegado dentro de estrechos límites; en cambio, aquél fluye por caminos más amplios. Si bien ello parece fundamental, la reacción del amor está precisamente más inhibida en nuestro tiempo que en otras épocas. Los indios norteamericanos no se arriesgan a castigar severamente a sus propios hijos; como extrema medida disciplinaria, rasguñan levemente la mano del niño mientras éste duerme y a la mañana le muestran la herida, con la que Manítú les habría hecho una advertencia. Entre nosotros, se echa a los maestros de

escuela por la sola razón de que no saben mantener la disciplina, no importa con qué medios. Tememos al amor inflexible mucho más aún que al odio inflexible. Y con justicia: el odio solamente perjudica a una vida humana, mientras que el amor subvierte el orden constituido y la organización de la vida humana en su totalidad, vale decir el capital y su dominación, como enseña la ciencia del gran Marx.

No debería haber escrito esta última frase. En este contexto no resulta indispensable y podría chocar a más de un lector. El tabique formado por la filosofía, la ética y las demás —por así decir— disciplinas adquiridas en la escuela se vuelve más compacto después de esta afirmación y hace rezumar de las frases que siguen menos aún de lo que habríamos esperado. Por eso, aunque esa observación me depare más daño que utilidad, mi ineptitud académica me granjeará la gratitud de la pedagogía; en efecto, significaría poco menos que su fin que todos los lectores aplicasen fielmente el principio de la constante psicológica individual.

La mayor parte de las doctrinas pedagógicas trata del grupo-pareja. Esta es la situación pedagógica fundamental contemplada por Locke, Rousseau y Herbart; el elemento más importante en Komensky y uno de los momentos basales de la elaboración teórica de Pestalozzi. Constituye el objeto de toda doctrina educacional que reflexione en la educación impartida por los padres, y por ende de la mayor parte de lo que queda de la actual pedagogía, si se excluye la didáctica, a pesar de que también opera dentro de ésta, puesto que raras veces se considera a la escuela como una forma particular de asociación que genere efectos y formas particulares. Para la mayoría de los pedagogos, la escuela y la clase escolar son una suma de grupos-pareja. Ellos describen de manera equivocada los procesos

escolares, exigen disposiciones e instituciones deducidas de la experiencia del grupo-pareja. La mayor parte de los esfuerzos de los pedagogos está dirigida a las constantes del comportamiento psíquico de los adultos con los niños y a los caracteres inmutables, o por lo menos históricamente inmodificables, del actuar humano. La historia de esta pedagogía es un mosaico cuyos elementos componentes asumen formas siempre nuevas.

Resulta claro que los efectos de tal pedagogía sobre la educación son prácticamente nulos, ya que si las reacciones afectivas se dejan influir en cierta medida, ello no se debe a la lectura ni de una ni de mil prédicas que pretenden contraponer la palabra impresa al eterno fluir de los fenómenos psíquicos.

Con esto basta para concluir el argumento que fija los límites de la pedagogía; prosiguiendo con esta investigación, queremos analizar más de cerca la impresión que ofrece la historia de la cultura, o sea: que la constante psíquica individual es capaz de ciertas variaciones. Como si dominase una tendencia a la inhibición de las acciones agresivas; como si la educación se humanizara dentro del grupo-pareja. Por cierto que, a este propósito, no se puede deducir mucho de la experiencia, ya que sólo de manera aproximativa sabemos cómo fue la educación cien, trescientos años atrás. Lo que sabemos casi exclusivamente es cómo era la pedagogía y qué lejos estaba todavía de los ideales de los pedagogos el comportamiento real de las masas.

Ellos polemizan y predicán infatigablemente. Mientras en el siglo xvii se exhorta a padres y educadores a que no mimen a los hijos, sino a que los habitúen desde temprano a la disciplina, incluso acudiendo a penas corporales, en el siglo xx se lucha por los derechos de los niños y se predica apa-

sionadamente el amor para con ellos. Los primeros lanzaban sus dardos contra un tipo de padres que habría hecho las delicias de estos nuevos predicadores. ¿Y hoy no los habría más? ¿Todos educan según los ideales de la época barroca? Al contrario. Uno y otro comportamiento continúan existiendo yuxtapuestos, hoy como ayer. Pero siempre se requiere una nueva justificación ideológica. Quizá también sean las estadísticas las que varían. Por ejemplo, en el siglo xix, el número de individuos con inclinaciones agresivas hacia los niños podría haber aumentado como también disminuido, según que la humanización general de las manifestaciones agresivas que, dicho sea de paso, continúa haciendo progresos, hubiese actuado directamente o no con efecto inhibitorio sobre los procesos educativos dentro del grupo-pareja. Esta inhibición resulta posible, pero ni siquiera son improbables modificaciones contrarias como, por ejemplo, que una época y un grupo social repriman más que otros la manifestación de los sentimientos. Quien compare el género de vida del pueblo italiano con el de la burguesía alemana, descubrirá que los niños italianos viven rodeados de un afecto maternal y paternal que, si bien lo turban a menudo instintos agresivos, resulta en su conjunto más vivo e íntegro que el alemán. De cualquier modo, estas diferencias son relativamente modestas, no demostrables con certidumbre y, quizá justamente por esto, difícilmente formulables. Los extremos son raros, la íntima compenetración resulta más frecuente. La condición más probable es que en cada época la gran mayoría de los adultos dentro del grupo-pareja pertenezca al tipo mízto, por lo cual el mismo individuo se comportará de manera inconsciente y distinta según las situaciones; se moverá entre extremos que a su vez se encontrarán a cierta distancia del com-

portamiento considerado normal. Ni siquiera resultarán raros los actos que excedan los confines de lo relativamente lícito que, sin embargo, ni por número ni por valor serán considerados casos habituales. Si echamos un vistazo a los grandes períodos del desarrollo histórico, encontraremos anticipos que se pueden interpretar, dentro del ámbito del proceso evolutivo (desarrollo hacia una humanización general) como tendencia a contener los instintos agresivos en la medida siempre actual, junto a la tendencia a inhibir en igual medida la expresión del instinto amoroso. Quizá los hechos, aquí descritos con poco relieve, puedan inducir a engaño. De cualquier manera, su interpretación resulta extremadamente compleja, porque los fenómenos de la historia de la cultura son el resultado de asociaciones de procesos individuales y colectivos, cuyas leyes todavía ignoramos.

Si nos interesa estudiarlas por separado, deberemos examinar algunas extrañas ordenaciones sociales tal cual aparecen entre los pueblos primitivos que viven en una sociedad estructurada en clases de edad o que conservaron rasgos característicos de esta forma social. Aquí el niño, que crece con la madre y con las mujeres de la comunidad, es objeto de instintos amorosos lo cual, naturalmente, no excluye el hecho de que, en ocasiones, también experimente el malestar que deriva de la satisfacción frustrada de los propios deseos y, en una situación conflictiva, trabaje conocimiento con los instintos agresivos del ambiente adulto que lo rodea. De cualquier modo las ocasiones de tales situaciones conflictivas son relativamente raras, y sobre el niño se concentra el amor de la madre, amor extraordinariamente tierno. Entre madre e hijo no existen barreras, más o menos inhibitorias, de pudor, asco e incesto. Hasta faltan medidas educativas, obvias e inevitables para

nosotros, como el destete. El niño sigue apegado al pecho materno, compartiendo el placer con los hermanos más pequeños, hasta que desdeñará voluntariamente la leche materna, incluso como alimento secundario. El edénico idilio madre-hijo finalizará bruscamente ni bien los jóvenes alcancen la edad en que, según la tradición del pueblo en cuestión, deben iniciar las prácticas que los convertirán en miembros de la sociedad de los hombres adultos, o sea entre el séptimo y el decimotercer año de vida. Los jóvenes le son sacados a la madre por el padre o por otros representantes del poder masculino —si es preciso, mediante la fuerza—, y sometidos a un tratamiento completamente nuevo, la consagración, el rito de la pubertad o de la iniciación, cuya duración, formas y contenido varían considerablemente incluso entre pueblos vecinos o ligados por vínculos de parentesco; pero en cualquiera de los casos el muchacho es aislado de la residencia de la madre y confinado entre los hombres, en una casa de circuncisión o en un bosque reputado como mágico. Aquí, mediante torturas físicas, abstinencia y cursos preparatorios, se lo inicia en la consagración cabal y concreta, que consiste principalmente en que los jóvenes sean simbólicamente sacrificados por el respectivo padre en el transcurso de fastuosas ceremonias, y resucitados a la vida, a una nueva vida de hombres: entonces reciben las insignias de la tribu, son circuncidados, tatuados, sufren mutilaciones de dientes, labios y orejas, adquieren un nuevo nombre y, por consiguiente, entran en posesión de los derechos del hombre, el primero de los cuales es la libertad de relaciones sexuales (naturalmente que sólo ese margen de libertad que concede la sociedad que lo acoge). La consagración no carece de crueldad, característica dominante del rito en cuestión: no resulta raro que llegue hasta los

martirios más refinados. Ploss nos describe de este modo el rito de iniciación cafre: los muchachos, de catorce años en su mayoría, son dispuestos en fila cada uno con un par de sandalias en la mano; los ancianos de la tribu, armados de varas y fustas, se les ponen enfrente, bamboleando las fustas durante la danza. "¿Quieres defender al jefe?", preguntan quienes bailan al muchacho. "Quiero", replica éste, y por toda respuesta recibe azotes de los que procuran protegerse usando las sandalias a guisa de escudo, pero que sin embargo le dejan trazos sangrantes en los hombros. Lo que él puede hacer es saltar de aquí para allá, pero no retirarse. Sigue la segunda pregunta: "¿Quieres custodiar el ganado?" "Sí". Y nuevos azotes en los hombros. Si supera esta prueba, el niño cafre se siente hombre y como tal lo consideran; en caso contrario, nunca lo habrá de querer ninguna muchacha cafre. En Australia, el punto culminante de la ceremonia está caracterizado por la extracción violenta de los dientes. Los jóvenes son conducidos por los padres al círculo de los convidados, quienes les describen las penas que les esperan con un canto *Kebarrah*, terminado el cual se procede a la extracción de un incisivo de la siguiente manera: en un agujero practicado en la rama de un árbol se inserta un bastón de madera dura, sobre el que se apoya el diente. Mientras uno de los presentes sostiene en la posición justa la cabeza del niño, otro, desde atrás, la empuja violentamente hacia adelante. El golpe provoca la caída del diente, que en general también acarrea la laceración de la encía.

Algunos de los hombres presentes amenazan con matar al muchacho a la primera manifestación de dolor, mientras otros lo golpean con piedras aguzadas, dejándole huellas de profundas heridas en hombros y espalda. Ni bien la víctima comienza a que-

jarse, los administradores de la ceremonia anuncian a los alaridos que el infeliz no es digno de convertirse en uno de los hombres de la tribu. Si, en cambio, el joven logra soportar los tormentos con firmeza, lo galardonan con el grado de cazador o de guerrero, tras rodearlo y consignarle el *mundi*, un trozo de sustancia cristalina que por tradición custodian las mujeres. Por último, hombres y mujeres saludan al iniciado y lo equipan de escudo y armas.

Estos ritos no son resultado de la locura sádica de algunos pueblos, sino que reflejan un modo de concebir la educación común a muchos pueblos, con características que se repiten y que nunca faltan, de manera que hacen suponer que pertenecen a una particular estructura social, vale decir a la así llamada sociedad cerrada en clases de distinta edad. Los sociólogos suponen que se trata de un estadio de transición en el transcurso de la evolución humana, adecuado para representar una de las formas más antiguas, si no directamente la más antigua, de estructura social; que estaríamos en condiciones de reconstruir íntegramente a partir de los restos todavía subsistentes a la fecha. Los ritos que hemos reseñado son rigurosamente típicos, carecen de algunas características extremas de agresión y vuelven a aparecer en numerosas variantes, más o menos crueles. Recordemos además que los ritos de iniciación representan una de las más antiguas medidas colectivas que conozcamos, organizadas por los adultos con respecto a la infancia. Mientras la educación impartida directamente por la madre se abstiene de la organización, sólo consiste en reacciones constantes, puramente naturales, o sea comprensibles en el plano psicológico individual, y por lo tanto no necesita ninguna invención, esta orgía agresiva de los padres presenta prácticas que superan la comprensibilidad psicológico-individual.

La primera es la educación que se desarrolla dentro del grupo-pareja, la otra dentro de una pluralidad: una educación colectiva organizada dentro de una sociedad y por la sociedad. Al comienzo de esta educación organizada se ubica la orgía agresiva. Su función organizativa consiste precisamente en transferir los procesos agresivos del grupo-pareja a una nueva forma de grupo, incrementada y modificada, y en hacerla actuar sobre el niño. Si cotejamos el estado actual con la situación originaria, podremos hablar de una tendencia a la humanización con mayor razón de lo que resultaría posible comparando algunos siglos. Por cierto que a la humanización de los medios corresponde una dilatación en la duración de su aplicación. Los pueblos primitivos someten a los niños a los drásticos medios educativos descritos durante pocas semanas o meses; nosotros, en cambio, sometemos a nuestros hijos a los medios que nos son propios y que por cierto resultan más humanos, durante un lapso de tiempo que va de los 14 a los 20 años. Pero a fin de no ser inducidos a creer ni un instante siquiera que hemos logrado vaya a saber qué cosa, reflexionemos en el hecho de que ritos como la investidura caballeresca, la deposición, la confirmación, al igual que todos los ritos a que estaba condicionada la admisión de miembros en las corporaciones de artes y oficios, conservaban hasta hace pocos decenios y aún conservan, el carácter de ritos inhumanos de iniciación.

El sentido del rito de iniciación no resulta comprensible sobre la base de procesos psicológicos individuales. Ni siquiera lo entienden los padres que lo practican, que lo racionalizan sin un examen crítico de la realidad, y le atribuyen fines que les parecen plausibles. Dicen que se trata de pruebas de firmeza, de un noviciado consagrado a desarrollar valentía y perseverancia, un modo para imprimir

en la mente de los jóvenes las leyes del hábito, de la guerra, de la moral, del sexo de su propia gente y de su propia divinidad. Precisamente, se comportan como nuestros pedagogos: justifican una tradición identificándola *a posteriori* con el medio, y hasta con el único medio idóneo para alcanzar un noble fin. Pero no es el fin el que produjo el medio, sino que sus razones resultan desconocidas para el individuo y la sociedad. Su valor psicológico, por grande o pequeño que sea, proviene del inconsciente; sólo al manifestarse nos muestra sus determinantes.

El imperativo del inconsciente impone que se mate al niño. Los padres reunidos no cumplen esa orden. ¿Por qué no? ¿Quién se lo impide? Quizá tengan miedo a las mujeres, y así parecería ser, tanto más cuanto que éstas, durante la ceremonia, son alejadas y espantadas con rezongos y aullidos; pero en realidad no se conocen las razones. Lo que cuenta es que no se mata a los niños, o por lo menos no a todos, y nosotros nos acomodamos a la fórmula teleológica negativa: de otro modo, hace rato que se habría extinguido la humanidad. Efectivamente, algún dios cruel le impidió hasta hoy adoptar esta solución, quizás igualmente dichosa para todos los participantes. Por ende, éstos no matan a los niños ni se percatan de que quieren hacerlo, pero resulta cierto que el acto de iniciación es un acto único, grande y simbólico de muerte y renacimiento.

¿Cuál puede ser el móvil de ese impulso a matar, tan intenso que pone en movimiento poderosas energías sociales y logra sobrevivir incluso después de mil alteraciones? Los padres amenazan al hombre futuro: así le ocurrirá en la realidad, de manera totalmente carente de alteraciones y símbolos, a quien mate a su padre y viole a su madre. El terror al in-

cesto y al parricidio (o, genéricamente, al asesinato dentro del ámbito del clan) se inculca, mediante esta represalia preventiva, a la generación que se encuentra a punto de volverse adulta y a la que ya lo es y parece que siempre está expuesta a nuevas tentaciones. Por eso es una especie de autocastigo, aparte de exhortación, lo que le da sentido a ese primer acto educativo social, y se origina en el sentimiento de culpa que la humanidad adquirió cuando, a causa del parricidio en la horda primigenia, fundó el orden totémico, la primera sociedad natural. El rito de iniciación tiene el fin de impedir la repetición de ese delito originario, de expiar la tendencia a la tentación, de promover, asegurar, activar el sentimiento de culpa. Así nos lo enseña el mito científico del gran Freud.

Nuevamente, esta última frase resulta tan superflua como dañina. Por cierto que el lector notó hace rato que el curso de las reflexiones contenidas en este libro está influido por Freud y ello, con toda probabilidad, no habrá aumentado su confianza en el autor y en las opiniones por él expresadas. Pero hasta la observación recién hecha, podía esperarse toparse con la frase, oportunamente colocada y puesta en explícito relieve, que ya es lugar común de la literatura científica: "Concordamos con Freud en tal o cual pensamiento, pero sin compartir las exageraciones de este autor, cuyos méritos no hay que desconocer, sin embargo". Quizás el lector habría leído con mayor gusto aún la frase "[...] dejando en claro la enérgica protesta contra los excesos del psicoanálisis". El lector quedará desilusionado al ver que se acepta a Freud sin limitaciones y que se considera su obra como un pilar sobre el cual erigir la ciencia educacional. Quizá lo que dije impresionará desagradablemente a aquellos mismos que aprobaron la observación que hice

sobre Marx y la interpretaron correctamente como opinión del autor: también la obra de Marx debe ser considerada como un pilar de una futura nueva ciencia pedagógica. Y ahora quizá se vuelvan a irritar los admiradores de Freud. En este punto se perfilaría el peligro de encontrarnos en una posición inmovilista si no nos decidiésemos, de una vez por todas, a tender un puente entre ambas pilas-tras, desde el cual poder extendernos cómodamente sobre el vasto panorama de la educación. Desde la época de Herbart, todos los pedagogos auspician esta posición: erigir sobre el fundamento de la ética y de la psicología los principios basales de la pedagogía. Pero se trata de bases algo inciertas, únicamente buenas si se las acepta como provisionarias, puesto que la ética es un terreno sumamente inestable. ¿Qué era antes de Freud la psicología y qué es hoy, si se prescinde de su obra, si no una especulación desenfadada, la presuntuosa proyección y generalización del análisis guiado y desviado por el inconsciente, emprendido sobre sí mismos por intelectuales originales e hipersensibles —permítansenos estos juicios—, cuya vida exterior y cuya íntima estructura psíquica tienden a desplazar el acento de los fenómenos espirituales particularmente interesantes a los fenómenos interesantes, pero secundarios? ¿Qué era la psicología, si no una búsqueda superficial, aparentemente exacta, efectuada sobre percepciones sensoriales, sobre asociaciones y sobre pensamientos? Sustituir esta psicología por la doctrina freudiana, que ubica en el centro de su propia observación al instinto y al carácter, significa dotar por primera vez de un fundamento a la pedagogía. Fundamento que resultará lo bastante sólido y resistente como para soportar cualquier peso y constituir la culminación más vertiginosa de la futura construcción, si reemplazamos la ética por la so-

ciología, precisamente en su forma más vital y radical, vale decir la marxista, y la psicología, en su forma más concreta y profunda, la freudiana. Aún agregaremos algo acerca de los motivos de la elección de ambos sabios y de su promoción a protectores de una nueva pedagogía. Por ahora basta con este excursus. Volvamos, pues, al peculiar hecho educativo del rito de iniciación y a la matanza de los niños.

Incluso más allá del rito se mata a los niños a causa de la estructura misma de la sociedad y de sus instituciones. Nos cuesta creerlo y, sin embargo, podrían escribirse libros enteros sobre los usos y los ritos ligados con la matanza de los niños y con el carácter institucional de tales prácticas sociales, en función de estructuras educacionales de la sociedad o en función de reacciones inequívocas al factor desarrollo. No me refiero a los actos de concupiscencia, de crueldad o de pasionalidad que nuestra época incluye entre los delitos y como tales castiga; delitos que en el curso de los siglos han segado la vida de una enorme cantidad de niños; se trata de actos individuales, y por ende inabarcables en este contexto. En cambio, pensamos en acciones como la del patriarca Abraham, dispuesto a sacrificar a su hijo por temor o por amor a Dios (resulta difícil definir si los temerosos de Dios actúan a instancias del primero o del segundo impulso), y que hoy todavía sigue mereciendo la aprobación de la humanidad, según el principio mediante el cual, hoy como siempre, habría que sacrificar sin titubeos hasta la vida de los propios hijos. En este contexto no importa si el móvil de la acción es el temor reverencial a Dios o la intención política de un Herodes, que en muchas pinturas cosechó una fama inmortal a la que contribuyeron las obras maestras de un piadoso pintor de madonas, o la táctica chan-

tajista del pérfido Jehová para con el pueblo de Israel, inútilmente liberado de la servidumbre egipcia: al no considerar delictivas tales acciones la humanidad se muestra dispuesta a elevar la matanza de los niños por encima de la esfera del acto individual. Ni siquiera resultaría útil enumerar las diversas estructuras sociales que permiten que el niño sucumba hasta las últimas consecuencias a la descarga psicológico-individual de la pasión del adulto, como en el caso del derecho romano, que admite la violencia paterna. Tampoco hablemos de nuestra civilización, que moralizando y predicando, pero callándose siempre, tolera hecatombes de niños no premeditadas, es cierto, pero queridas precisamente por ser toleradas, consecuencias de estructuras y de contrastes sociales que generan innumerables víctimas: o bien por culpa de la guerra o bien por culpa de la fábrica. Sólo que mientras la humanidad europea, liberada de la guerra de treinta años, creó, como símbolo de esta liberación, una lápida recordatoria de los niños masacrados,<sup>5</sup> los cadáveres de los niños mutilados en las guerras de nuestro siglo sirvieron de una u otra parte como publicidad para obtener préstamos de guerra. El lector se dará cuenta de que me estoy apartando de la cuestión al transformar mi escepticismo en prédica y en sentimentalismo, pero deberá convenir en el hecho de que, hoy como siempre, la matanza de niños sobrevive cual fenómeno social autorizado, que se desarrolla a partir de una tendencia homicida inconsciente del individuo y de la sociedad. A menos que no queramos incriminar a Dios atribuyéndole la responsabilidad por este mundo y por los anteriores.

<sup>5</sup> La *Streckenreiterklippe* (la Roca de los caballeros andantes).

Somos proclives a hacer derivar todo esto del sentido de culpa de los hombres, y únicamente de él; más bien preferimos aceptar la idea de un instinto genérico, un tipo de comportamiento característico de la psiquis masculina, cuyo prototipo sería el padre Cronos que devora a sus propios hijos. Puede dudarse de esta posibilidad, pero piénsese en el ejemplo de muchos mamíferos entre los cuales el padre considera a los propios cachorros nada más que como una pitanza fácilmente procurable, que aprovecha de buena gana si no se lo impide la madre, a menudo mediante una lucha feroz. No nos dejemos impresionar por el hecho de que esta originaria reacción masculina al factor desarrollo aparezca ligada con la anatomía femenina en no pocos animales. La biología moderna demuestra cada vez con mayor claridad que masculino y femenino son tendencias que a veces se conjugan inversamente en la anatomía de los órganos genitales, y que en general sólo se realizan en relaciones mixtas. Si definimos la susodicha reacción originaria como masculina, eso no quiere decir que a veces no pueda faltar en un macho y que, en ocasiones, no pueda encontrarse en una hembra; la constante está sólo en la frecuencia con que la encontraremos más a menudo en los machos que en las hembras, y en el hecho de que seguramente allí donde subsisten predisposiciones primitivas para la estructuración de la sociedad en el sentido de esta reacción originaria, los grupos masculinos sean generalmente sus portadores.

Hablar de una reacción originaria masculina sólo tiene sentido si resulta posible contraponerle una reacción femenina. Esta exigencia no nos pone en aprietos, porque la pueden destacar con claridad las prácticas vigentes dentro del grupo-pareja antes del rito de iniciación, y se vuelve claramente

formulable en el estudio de las formas primitivas de puericultura. Una de ellas, seguramente la más antigua y originaria, se manifiesta a través de una serie de caracteres típicos: tanto el recién nacido como el lactante son mantenidos en calor mediante baños, frazadas, en lugares al reparo; lo protegen esmeradamente de la luz, de los ruidos y de los diversos estímulos procedentes del mundo exterior que no podían alcanzarlo mientras, como feto, estaba bien protegido en el seno materno, pero a los que se lo expone de improviso inmediatamente después del nacimiento. Así yace, en su posición natural de reposo embrionario, ambientado en una temperatura cálido-húmeda, cabal y concreto cuerpo materno artificial, o si no apretado contra la madre en la cama, durante la noche, o a su cuerpo durante el día, sujeto con el pretal o colgado en la bolsa de sus hombros, y se mece acunado por el movimiento rítmico del cuerpo materno: exactamente como en la cómoda morada del útero.

Sucede como si la madre estuviese guiada por el esfuerzo de anular la distancia que el nacimiento puso entre ella y el hijo y, por ende, de mantenerlo junto a su propio cuerpo; de protegerlo y amarlo con esa solicitud materna de la cual la situación fetal quizá sea más que una simple analogía biológica. Se trata del polo opuesto a la reacción masculina, que llega hasta a alejar al niño del cuerpo materno. La puericultura que se aparta del prototipo indicado —y gran parte de los pueblos exhibe indicios reveladores de tal apartamiento en la realidad de sus propias instituciones, para las que el modelo primitivo sólo es punto de partida y norma ideal—, hace suponer varios grados de coexistencia de usos femeninos y masculinos.

El primer paso del niño marca el punto de ruptura de las tradiciones femeninas; resulta interesan-

te notar que coincide aproximadamente con el segundo embarazo. La separación física debe ser soportada hasta cierta medida por la madre; la reacción primitiva se convierte en amor, que aquí también, como siempre, consiste en la nostalgia de volver a aproximarse al ser amado, y posiblemente de unirse íntimamente con él. La madre ama al hijo como a una parte de su propio cuerpo, una parte que por el momento le está alienada y que sólo durante cierto tiempo puede permanecer dividida, ya que el amor no puede soportar una separación violenta.

Las reacciones originarias masculinas y femeninas son fenómenos colectivos; pero también forman parte, como caracteres individuales, de los estratos más profundos, ordinariamente inconscientes, de la personalidad humana. Y a partir de esta base actúan como constantes inconscientes psicológico-individuales sobre aquellos procesos psíquicos de tipo delicado o agresivo, que antes indicamos como constantes psicológicas individuales y que ahora debemos definir como conscientes para distinguirlas de éstas, inconscientes y más profundas.

La reacción femenina, reprimida o integrada en el carácter, intensificará los procesos delicados y moderará los agresivos, mientras que la reacción masculina actuará en sentido contrario. No olvidemos que también existe la posibilidad de asociaciones más complejas, vale decir que las reacciones reprimidas intensifiquen por compensación a sus contrarias, generando ese tipo de comportamiento paradójal que Freud nos enseñó a interpretar sobre la base de los mecanismos de la represión. Además, existe otra complicación: el hecho de que un cuerpo femenino puede ocultar el tipo de reacción masculina y viceversa, y que ambos pueden actuar en el mismo individuo en múltiples asociaciones y en toda

clase de condiciones de equilibrio. De hecho, todo esto no se basa en la afirmación fundamental según la cual el comportamiento educacional del individuo adulto, sus principios generales y cada uno de sus actos concretos, estarían determinados por constantes psicológico-individuales: las formas individuales de manifestaciones afectivas y la estructura de la reacción originaria en su inconsciente o en su Yo. El grupo-pareja es la situación social más ventajosa para el pleno desenvolvimiento de estas constantes en cada acto educativo individual.

Por desgracia, no es mi tarea ocuparme en este contexto de la psicología de la educación y ni siquiera de su desarrollo histórico, que debería coincidir aproximadamente con tal psicología: no puedo alejarme de mi tesis, en aras de la cual me metí en la maraña de una ciencia inexplorada. La función de la educación está sobre el tapete. Por ello, y no porque sobre el material o las hipótesis ya resulten suficientemente ilustrativas, procuraremos una formulación provisoria. Hemos visto cómo las estructuras originarias de la educación se desarrollaron a partir de bases psicológicas —amor de la mujer por el hijo, instinto de aniquilación y miedo a la represalia por parte de los hombres—, y cómo estas instancias psicológicas siguen siendo operativas hasta la fecha, aunque modificadas y más complicadas. Hemos captado las determinantes psicológicas de ciertas instituciones pedagógicas, y formulado las reacciones originarias de los individuos al factor desarrollo. La pregunta que ahora se formula concierne a las consecuencias sociales de tales reacciones, a su función, cuya determinación no resulta difícil en el caso de la reacción femenina: la garantía de la continuidad física, la reproducción de la sociedad, ya quedó asegurada cuando

logró privar a la reacción masculina de sus consecuencias más exteriores y primitivas. Esta reacción puede abstenerse de anclar en instituciones típicamente femeninas; se liga a los intereses económicos de los hombres en complejas formas sociales; la garantiza la psiquis bisexual del ser humano, mediante la cual en todo hombre también reaccionan simultáneamente tendencias femeninas, so pena de que no pueda sobrevivir ningún grupo masculino sin la contribución del intelecto femenino. Quizás esté anclada en el miedo del hombre ante la mujer, en la dependencia del hombre con respecto a la mujer como objeto amoroso; quizá sea el resultado de un orden originario humano en el que la hembra, la madre, mediante la fuerza física y el incesto, sabía tener a raya a los hombres — todos hijos suyos — con tanta energía que, después de miles de años, los héroes griegos aún temblaban ante las Amazonas y algunos sabios creen reconocer ciertos rasgos del antiquísimo derecho materno incluso en el siglo XIX. Quizás esa era prehistórica no sea más que una compleja época de transición. Lo que resulta cierto y puede bastarnos es que, hasta donde la historia nos permite saberlo, la reacción femenina no fue institutiva para el proceso educacional. Donde la educación es ejercida exclusivamente por elementos masculinos, el grupo-pareja, madre e hijo, constituye su principal institución.

Pero ¿cuál es la función de la reacción masculina? No resultaría fácil de decir si yo debiese representar las fantasías y las impresiones que en mí despertó el estudio de los libros sobre el tema, como si las hubiera deducido de la realidad, como si no toleraran otras opiniones y ellas mismas fuesen realidad. ¡Quién sabe la historia voluminosa y rica en imágenes que hubiera debido escribir! Pero el lector avisado sólo leería los extractos que el editor

inteligente hubiese impreso en las fajas de los libros o, a lo sumo, alguna reseña.

El tono de este libro nos permite proceder sumariamente, lo que aquí no quiere decir proceder de manera no científica, ya que lo que propongo sólo son ideas sobre los hechos, ideas que estimulan a la investigación a elaborar otras investigaciones, por sí mismas, y que sin embargo no quieren ser tomadas por hechos; por lo demás, ideas tales que parecen obvias a quien no es pedagogo de profesión, y que hay que inculcar precisamente a los pedagogos.

Una construcción teórica que sólo se debe considerar como idea esquematizadora, aclara de la mejor manera la función de la educación masculina. Tenemos que imaginarnos la educación originaria tal y como la de los animales, o sea puramente femenina. El recién nacido, protegido delicadamente por la presencia física de la madre, crece y se desarrolla física y psíquicamente prosiguiendo, desde el nacimiento en adelante, la gran recapitulación de la historia de la especie iniciada con la concepción. Lo cual significa que madura. Y la educación asegura esta maduración, prefijada hereditariamente en la forma, el contenido, la extensión y la terminación. Probablemente la educación colabora para promover este proceso biopsíquico; quizá lo influye directamente. El problema es insoluble porque, contrariamente a la opinión popular, no está demostrado en absoluto que, por ejemplo, el aprendizaje de la lengua se cumpla de manera diferente que la evolución del estadió de mórula al de gástrula en el desarrollo embrionario, vale decir que no esté prefijado sobre la base de los principios de la herencia. La objeción según la cual el niño que creciese aislado no lograría hablar tiene el mismo carácter de una argumentación que afirmara que el embrión aprende a crecer de la madre,

desde el momento en que separado del cuerpo de ésta dejaría de crecer. Sólo hay que hacer una observación: las líneas de desarrollo hereditariamente determinadas y sus contenidos necesitan protección, factores de influencia para volverse plenamente operativas. Para el embrión, todos esos factores se resumen en la figura de la madre; para el niño, en el ambiente en sentido lato, o sea que también abarque la dimensión geográfica, el clima, la posición astronómica de la tierra. El niño madura en este ambiente como en un nuevo ser materno, del mismo modo en que antes de nacer creció en el seno materno como en su propio ambiente. Así, sabemos poco de la influencia que tiene el "viento matinal en la cabellera de la madre" sobre el feto en formación, tal cual nos damos poca cuenta de cómo Sirio, la luna, el sol, las profundidades terrestres, las distancias de la superficie terrestre actúan sobre el niño en vías de desarrollo. Estamos habituados a hacer profesión de agnosticismo, pero debemos habituarnos a admitir nuestra ignorancia aunque se trate de definir la influencia del ambiente sobre el proceso de formación. Claro, como a hablar se aprende, lo atribuimos a la influencia ambiental, pero ¿cuándo empieza el proceso de aprendizaje? Por ejemplo, no sabemos cómo se aprende a respirar, a mover la boca y los ojos, a expresar varias actitudes con movimientos del rostro y el cuerpo; cuál es la parte del ambiente que anima estos procesos y cuál la que los obstaculiza; pero incluso el rítmico balbuceo que ya suena como papá o mamá forma parte del proceso de maduración. No sabemos con precisión cuándo se inserta uno en el otro. Sin duda que el aprendizaje comienza por el vocabulario y la gramática, pero tampoco cabe duda que los niños de uno a dos años poseen una gramática propia igual en casi todos los

pueblos de la tierra. ¿Quién puede establecer qué parte del ambiente resulta superflua y cuál, en cambio, resulta indispensable para alcanzar la misma meta final? La lengua no constituye un buen ejemplo porque en parte es un proceso intelectual y resulta problemático establecer la medida de su presencia en una sociedad originaria. Para concluir: el niño crece y se vuelve igual a sus semejantes viviendo entre ellos. Así termina la gran "recapitulación", se convierte en adulto. De óvulo unicelular se ha transformado en ciudadano de la sociedad *up to day*. No hay enseñanza de la historia en estas sociedades primitivas porque aún no existe la historia ni memoria de los antepasados. Pero quizás ésta ya posea productos creados por los antepasados y usados por los contemporáneos, que no se pueden transmitir a la manera de los animales, quienes transfieren las innovaciones sencillamente con el plasma. La tribu usa utensilios, una prolongación práctica del brazo en madera, un vientre de reserva en barro cocido utilizable a largo plazo: el último capítulo del proceso de maduración del joven está dedicado en principio a la adquisición de esta renovación de lo orgánico sobre la tierra, mientras que los primeros conciernen a las adquisiciones primigenias: la solución del difícil problema con que en la práctica fue resuelta nuestra cuestión social, o sea cómo dos individuos, compuestos de células, en vez de devorarse recíprocamente se asocian a los fines de una mayor ventaja y de una mayor seguridad comunes, incluso con menoscabo de la comodidad o, por lo menos, con cierto riesgo de perderla.

Esta grandiosa recapitulación representa un enigma para la ciencia, y un enorme desagrado para el biólogo curioso. Por ende, debería ser doblemente dolorosa para el pedagogo. Cualquiera que sea su

causa, cualquiera que sea la técnica de este gigantesco impulso de repetición, su resultado es el cumplimiento de una didáctica en el nivel del plasma, ya que el alumno, que por su parte es apacible y tranquilo como sólo pueden serlo los embriones —pero éste quizá sea el motivo de los éxitos grandiosos, y los maestros de escuela que pretenden la disciplina tal vez no estén tan equivocados—, aprende tan bien en nueve meses la extensísima y ciertamente aburrida materia de enseñanza de milenos, que está en condiciones de repetirla hasta en sueños. Acerca del curso de la recapitulación cultural, de la escuela superior —por así decir— que el feto debe frecuentar una vez declarado maduro, después del extraordinario y presumiblemente difícil examen del nacimiento, hemos aprendido de Freud un hecho importante: aquélla tiene lugar mediante la identificación del niño con su propio ambiente. Mediante imitación, se hubiera dicho antes, cuando no se quería saber nada de los profundos procesos inconscientes. El niño se identifica con la madre y con todo lo que vive a su alrededor (con su ambiente) en la medida en que tributa su amor a todo esto. La educación fementa hace que se manifieste éste amor rodeando a su vez de amor al hijo: método propagandístico que jamás falla con el lactante y que, una vez alcanzado el fin, está en condiciones de operar de manera infalible incluso con el niño. La recapitulación orgánica, completada y proseguida por la identificación libidinal, transforma en nueve meses más algunos años el óvulo unicelular en el ciudadano *up to day* de una sociedad animal y de cada grupo humano primitivo.

“Pero”, podrían objetarme, “¿para qué sirven las escuelas entonces? ¡Destruyámolas y sustituyámolas por ese método estupendo de la recapitulación orgánica y de la identificación libidinal!” ¡Bien,

bien dicho! Pero debo poner en guardia a mi amable ojeador contra un excesivo optimismo, y recomendarle que se atenga más bien a un moderado pesimismo, provisto del cual no le resultará difícil convenir en el hecho de que, desgraciadamente —y en esta exclamación quiero expresar toda mi participación—, ya ya no es más posible desde que en la historia de la humanidad tuvo lugar aquel terrible acontecimiento descrito por Freud en *Totem y tabú*, y que a alguno podrá parecerle increíble. Yo lo creo verídico y estoy seguro de que precisamente a partir de ese momento sobrevinieron en la sociedad humana aquellas complicaciones que desgraciadamente —repito desgraciadamente—, hacen necesaria una ordenación escolar y una educación, métodos artificiales, institucionales, en lugar de los procedimientos naturales descritos. Si después no resulta demasiado malo el método educacional, me puedo declarar optimista.

La premisa del “método natural” dice que ante todo, la “materia” es asimilable por identificación. Lo cual, si resulta posible para los modos de comportamiento, no lo es para los contenidos de la conciencia. Ninguna noción, ya forme parte de los recuerdos o bien de los conceptos de las personas del ambiente, es adquirible por parte del niño en la forma de la identificación libidinal. En efecto, ésta corre pareja con la percepción, y por ende puede recibir y retener las palabras, expresiones de las nociones, en la medida en que son perceptibles con el oído y la vista, y las acciones que se originan en aquéllas, sus consecuencias, en tanto que perceptibles, pero no las mismas nociones. Para que éstas no desaparezcan con la generación que las posee, deben ser transmitidas mediante un proceso particular, la instrucción, y adquiridas mediante el trabajo específico del aprendizaje. No debemos su-

poner que las sociedades animales y la humanidad en su estado originario poseyesen tales nociones. Sin embargo, la sociedad dividida en clases de edad ya conoce la instrucción como institución colectiva. Así, por ejemplo, en el interior de Liberia, los varones, al llegar a los 10 años, son conducidos al bosque sagrado donde los obligan a vivir algunos meses en el aislamiento más completo, y donde los inician en la danza, en el manejo de las armas, en el conocimiento de la ley y de las costumbres sexuales. Alternan con la instrucción ritos crueles y dolorosos, como los tatuajes y la circuncisión. En el bosque sagrado se oculta la primera escuela. Por más considerable y más impresionante que sea la diferencia que existe entre esta primitiva forma de organización escolar y nuestras actuales y complejas instituciones de instrucción, siempre está el mismo principio en su base: una organización específica consagrada a transmitir ciertas nociones que, consideradas necesarias por la sociedad, son impartidas por sus encargados y aprendidas por los niños. Y un poco del sadismo originario, una vislumbre de aquella orgía agresiva en cuya atmósfera la escuela vio la luz por primera vez, continúa filtrándose en ella hasta la fecha, como por lo demás ocurrió en toda época, a veces más, a veces menos. Los didactas dirán a coro: no veo luz, sólo veo oscuridad, pero quizá sea sólo mi pesimismo que siempre me hace ver negro. Pero si incluso vemos negro, no podemos ser injustos. La tarea de la escuela no es de las más fáciles. Debe operar contra los instintos conaturales de los niños, contra sus deseos e intereses espontáneos. Independientemente de los medios que emplee, ya sean humanos o brutales, cada vez tiene que enfrentarse con fuerzas naturales y representar ante el niño la crueldad y la complejidad de la realidad social que pesa sobre la humani-

dad desde que ésta, bien en el paraíso terrenal o en la horda primigenia, cometió el pecado original. Ocupa el lugar de los ángeles ante la puerta clausurada del paraíso perdido para impedir que el viejo Adán vuelva atrás y para crear ante esa misma puerta, con sudor, renuncia y sentimiento de culpa, un sustituto de paraíso. Cosa que, por lo demás, sólo consiguió hacer de manera incompleta hasta la fecha. Pero los ángeles, ya empuñen espadas o ramas de palma, no tienen ninguna culpa de ello.

El otro presupuesto del método didáctico natural resulta menos claro de formular. A quien no lo capte por sí mismo se le tornará claro en el último capítulo. El niño que crece, encauzado por nuestra incomprendible terminología en las formas de una maduración preestablecida, también tiene que haber alcanzado al final de la recapitulación la condición psíquica idónea que haga de él un miembro de la sociedad, al que ésta le garantiza seguridad a cambio de obediencia. La didáctica que denominamos del plasma comporta el grave defecto de ser fuertemente conservadora: ni siquiera se habla de renovaciones. Peor que nuestros servicios fúnebres, cuyos funcionarios continúan vistiéndose como en 1750. Los salmones, sobre la base de un programa didáctico ciertamente anticuado, continúan aprendiendo la geografía de hace miles de siglos, de modo que en la época de la reproducción, procedentes del mar, remontan el curso de los ríos kilómetros y kilómetros, a fin de reproducirse en aquellos lugares donde, en pasadas eras geológicas, la desembocadura del río ofrecía las condiciones ideales para tan importante función. En comparación, nuestras universidades que, doscientos años después de la primera vez que se dio una lección en idioma vernáculo, todavía no se atreven a renunciar al latín como si fuese un presupuesto indispen-

sable, les deben parecer directamente revolucionarias. En los últimos milenios, el problema de la educación se presentó en toda su gravedad. Aunque haya habido revoluciones que abrieron nuevos caminos al desarrollo del espíritu, no influyeron en lo más mínimo en los programas didácticos: el latín sigue transmitiéndose de generación en generación, mientras la sociedad —pero ¿quién puede reprochárselo?— se enorgullece tanto de ese esperanto que le donaron las revoluciones de los últimos milenios que pretende que cada uno lo aprenda antes de volverse adulto. Esta cuestión del esperanto se complicó extraordinariamente desde la época del pecado original, pero sin embargo siempre sigue siendo de actualidad. Aquí la humanidad no se mostró rica en inventivas en sus métodos. Pero de ello volveremos a hablar después. Al comienzo la humanidad tuvo una idea a la que permaneció fiel: la de desarrollar la reacción originaria masculina en una institución auxiliar y complementaria. Para aclararlo debemos proseguir con nuestro análisis.

El desarrollo originario preestablecido, que en los animales se mantiene generalmente íntegro, por lo menos en cierto sentido, muestra en lo concerniente a las relaciones del niño, y especialmente del varón, con la madre tres características importantes. Con el nacimiento, el recién nacido se encuentra proyectado afuera, al mundo, aunque siga permaneciendo cerca del cuerpo de la madre. En un segundo momento también se aleja de éste, que sin embargo sigue siendo el objetivo de sus deseos de reposo: regresa a él después de haber gozado del mundo y de los compañeros de juego, después de haberse desilusionado suficientemente. No como a la única meta, sino ya como a la meta suprema de sus propias aspiraciones. Convertido en adulto, el adolescente se vuelve nuevamente a la madre, pero ya no como niño en busca de reposo, sino co-

mo un hombre en busca de placer y de posesión. En comparación con su comportamiento anterior, ahora se vuelve contra la madre. La que en adelante ya no es madre, sino hembra, portadora, como cualquier otro miembro de su mismo sexo, de órganos capaces de dar placer.

De las antiquísimas revoluciones que marcan la frontera entre la humanidad prehistórica y la sociedad humana, aunque aún primitiva, forma parte la abolición de esta última característica: la condición de adulto ya no debe confluír en la inversión sintética, sino completar la antítesis del segundo momento, o sea consistir en un alejamiento definitivo y completo de la madre. Cualquier mujer debería pertenecerle al hombre, quien puede elegir y ser elegido, quien puede tenerlas a todas, menos a ésta. Entre ella y él se interpuso inexorable la barrera del incesto, que impulsa a los instintos a recorrer caminos insólitos que se confunden sucesivamente en complejas construcciones hasta convertirse en laberintos mortales. No sabemos ni cuándo ni cómo: en cierto momento, fue introducida en la horda primigenia la prohibición del incesto, quizás en relación con otro acontecimiento, el parricidio. Nada sabemos de todo esto, y agradeceremos al cielo no ser etnólogos ni querer resolver la compleja maraña de problemas ligada a la íntima cronología de esas subversiones que constituyen la humanidad. Nos basta saber que la educación correspondiente a la reacción originaria masculina también forma parte de las innumerables consecuencias de ese acontecimiento, de esa innovación. No debe causar asombro si ningún rasgo de las sociedades humanas que se sucedieron de entonces a hoy está privado de las consecuencias directas de esos acontecimientos primigenios que, aunque antiquísimos, resultan sin embargo más actuales que cualquier otro.

Para evitar el incesto los hombres les quitaron los hijos a las madres, incluso mediante la fuerza; para evitar el delito, en el momento de su transición de la infancia a la adolescencia, los sometieron al rito de iniciación. Con el miedo al incesto y el sentimiento de culpa la sociedad, y junto con ella la psiquis del individuo, se enriquecieron o cargaron de elementos inaccesibles a la recapitulación orgánica, que continuaron representando algo nuevo para lo orgánico (y lo psíquico originario) incluso después de la múltiple repetición de generaciones y generaciones. Y quizá continúan siendo algo nuevo incluso hoy, después de las cien mil repeticiones que se subsiguieron en cien mil generaciones a partir de la primera vez. Con todo el respeto por la fuerza del elemento conservador en la materia viva, no me siento dispuesto a atribuirle esta capacidad de resistencia en relación con un impulso de adaptación tan intenso como el que representa esa serie de repeticiones, mientras que me inclino a considerar que tales novedades, el miedo al incesto y el sentimiento de culpa, representan más bien un capítulo desagradable que la sociedad quisiera atribuir a la didáctica del plasma. Cierto que se trata de novedades de absoluta originalidad y capaces de operar transformaciones en la sociedad y en la misma humanidad, novedades a las que estamos habituados y que por lo tanto nos resultan obvias, pero sólo mientras no entremos con ellas en una relación directa, en el terreno de la teoría o en el de la práctica. Más allá de este costumbramiento detrás del cual se oculta el problema, debemos reconocer que ni uno ni otro tienen su análogo dentro del ámbito de lo orgánico ni de lo psíquico: se trata de cabales y concretas cualidades mediante las cuales lo biopsíquico se trasciende a sí mismo, de igual manera que Freud concibe al Superyó como superpuesto al Ello y al Yo.

El lenguaje, el pensamiento, la sociedad y cualquier otra innovación de gran importancia, no representan en ninguna fase de su desarrollo novedades de principio, por cuanto son sucedáneas de las grandes renovaciones biopsíquicas primarias, como la diferenciación del elemento vivo de lo abiótico, la formación de la unión celular y la división orgánica del trabajo. El miedo al incesto y el sentimiento de culpa representan novedades tan fundamentales como esos procesos ocurridos al comienzo del desarrollo biológico. No quiero afirmarlo con demasiada seguridad, pero hay motivos que confirman esta tesis. Sólo quisiera refutar una de sus posibles consecuencias, o por lo menos limitarla: o sea que la evolución humana y el ingreso del hombre en la historia sería un hecho incomparablemente importante en la historia de la vida. Y bien, ¿cómo se concilia esto con una visión pesimista del mundo? Supongo que esta tesis tiene poco que ver con ella por cuanto sólo define un hecho, mientras que para la visión del mundo se trata de juzgar el futuro, y en su nombre el pesimista no será proclive a sobrevalorar demasiado una evolución positiva bastante problemática. A él le parecerá que la historia de esas innovaciones —que en su conjunto representan la historia de la humanidad— no fue positiva. O por lo menos, que la naturaleza del hombre se opuso sustancialmente a ellas. Sólo las correspondientes instituciones sociales garantizan, desde tiempos remotos, el mantenimiento de cierto equilibrio entre las exigencias del Superyó y el curso habitual de los instintos. En promedio, la humanidad está por debajo del nivel normal de estas exigencias, mientras que un número notable de individuos, considerados enfermos o criminales, ni siquiera alcanza tal promedio. Sin embargo, estas instituciones sociales no resultan capaces de garantizar ni siquiera una relativa estabilidad futura. Las

consecuencias de las innovaciones en cuestión, analizadas por separado, son suficientemente discutibles, y sólo algunas de ellas están en condiciones de asegurar cierta permanencia. En conjunto, no resulta totalmente imposible que la humanidad (la sociedad animal con el miedo al incesto y el sentimiento de culpa) sea destruida por sus mismos conflictos, del mismo modo como tarde o temprano reventan las pompas de jabón. ¿Qué hacer entonces? En el lugar de la incomparable innovación al umbral de una nueva era de la vida sólo quedará la vanagloria, cruel destino de la humanidad y de su gran innovación. Sin embargo, no quiero ocultar que existen elementos, si bien escasos, que confirman un pronóstico favorable, o por lo menos la posibilidad de un pronóstico favorable. Pero como mi intención es dedicar mayor atención a esta vaga posibilidad y un análisis más esmerado dentro de otro contexto, clausuremos el argumento de la cosmovisión y de los elementos efectivos conectados con ella y volvamos a nuestro punto de partida: la limitación de las posibilidades de la identificación libidinal. Ya vimos que este límite está representado principalmente por el hecho de que la identificación, ligada con la percepción, se halla en condiciones de reproducir únicamente el comportamiento del adulto dentro de las restricciones del ambiente.

Ahora podemos ver con claridad que la identificación ni siquiera resulta posible, no sólo allí donde debiera promover, reprimir e influir la recapitulación orgánica, sino también donde tendría la función de lograr una innovación radicalmente opuesta a la misma recapitulación orgánica. Si en el estado primitivo la madre representa el objeto de la identificación; si ofreciendo el ejemplo de la vida sexual despierta el sentido de imitación de los hijos, ¿cómo puede reprimir en ellos el deseo del incesto? A su vez, el compañero de la madre, el pa-

dre, a pesar de ocupar un rango inferior, siempre representa, sin embargo, el objeto de la identificación masculina y cómo tal despierta el celo de los hijos por la madre prohibida. Efectivamente, el respeto que él siente por la propia madre puede, a lo más, reprimir en los hijos el deseo del incesto con la abuela, pero no el del incesto con la madre, al menos en medida determinante. Por ende, no queda sino destruir la forma social originaria, romper el grupo madre-hijo, transferir al adolescente, antes de su completa maduración, a un nuevo ambiente que modifique la dirección de la identificación libidinal, y finalmente obligarlo a renunciar violentamente a la satisfacción natural de los instintos: rechazo obtenido sobre la base del miedo, mediante castigos, de la transformación operada en la estructura afectiva y en la personalidad con la imposición de nociones, mediante la magia y el mito así como mediante una nueva forma de placer que desconoce la estructura anterior. El rito de iniciación se propone realizar todo esto. Su función es transformar la sociedad en ligas de hombres y en clases de diferentes edades. Su fundamento se halla en la reacción originaria masculina con respecto al factor desarrollo: la tendencia al infanticidio.

Después de todas estas divagaciones, resulta que la función de la educación masculina consiste en la obtención de una estructura psíquica en condiciones de conservar el nivel social alcanzado cuando esta estructura psíquica contiene un *plus* en relación con la estructura biopsíquica originaria. Lograr y perpetuar el *plus* cultural de la psiquis humana representa la función social de la educación: a través de su obtención, la sociedad adulta se conserva en la generación que educa. A menudo puso en evidencia que la separación de las dos formas educativas, la masculina y la femenina, es una abs-

tracción teórica, científica. En el caso concreto, ambas coexisten en una relación de reciprocidad mediante la cual cumplen la función global de conservar físicamente la sociedad, de garantizar la seguridad de la recapitulación orgánica y la posibilidad de determinar su curso así como de corregirla y completarla. En una palabra, la función de conservar la sociedad educadora y su estructura psíquica.

Expuse amplia y detalladamente la prehistoria de la educación desde sus inicios, de los que, como vimos, no sabemos nada. Conforme con el progresivo aumento de nuestros conocimientos, procederé en adelante de manera considerablemente más expedita a medida que nos acercamos al estado de la educación en nuestros días, desdeñando el dogma de aquella nueva pseudo ciencia según el cual muchas nociones obstaculizarían el conocimiento, y fiel a mi intención de no escribir sobre psicología, sociología o historia de la educación, sino más bien presuponiendo una ciencia de la educación, aún inexistente, a fijar los límites de la educación, tanto de la pasada como de la presente, a fin de allanar el camino, por lo menos para mí y para algunos lectores, a esa ciencia de la educación.

Hay que señalar algunas etapas en el largo camino de la historia de la educación. Podemos suponer que la educación masculina se insinuó en tiempos bastante remotos dentro del grupo-pareja, sin destruirlo, y que, aun sin estar organizada, impuso al comportamiento femenino toda clase de prohibiciones, de nuevos caracteres, de modificaciones de significados, con el fin de agilizar y asegurar la obtención del *plus* cultural. Todo ello tiende a acelerar, a retardar o a volver más enérgico el proceso de separación del hijo de la madre; a incluir al padre entre los objetos de la identificación libidinal; a fijar límites al desarrollo instintual; a destruirlo con el miedo; a crear, con la superación de éste,

nuevas formas de placer, para desviarlo definitivamente; particularmente, a impedir que la madre, mediante el amor, establezca una ligazón afectiva demasiado intensa con su hijo.

No me atrevo a decidir ni me siento inducido a servirme de conjeturas para influir al lector en sentido positivo o en sentido negativo acerca del resultado de la aplicación de estas disposiciones, o como quieran llamarse las intervenciones de la educación masculina de que hablábamos. ¿Alcanzaron su meta? En caso afirmativo, ¿cuándo? Quién sabe. Quizá ni siquiera a la fecha haya sido alcanzada; quizá ya fue lograda en la prehistoria más remota. La infancia se prolongó. Lo que originalmente era una intervención artificial en el desarrollo, un rito de pocas semanas que, obviamente, tenía tan poca influencia sobre la madurez física como el examen de madurez introducido en 1812, en cierto momento se convirtió en una modificación del proceso de desarrollo psíquico, en su prolongación por una cantidad considerable de años. En Europa tiene una duración de unos diez años. En efecto, en lugar de los pocos meses de iniciación entre los pueblos primitivos, la infancia de nuestros niños sufre una prolongación pasando el sexto año de vida que llega aproximadamente hasta el decimocuarto; si a ello se agregan dos años de pubertad llegamos al decimosexto, vale decir a la edad en que el joven europeo está maduro, del mismo modo como desde el décimo al decimotercero se considera maduro, entre los pueblos primitivos, al joven que haya superado el rito de iniciación. El desarrollo de la civilización generó, en parte ya en los tiempos históricos, complicaciones y diferenciaciones de gran importancia y enorme significación para la educación.

En el estado primitivo, el hombre, como cualquier otro animal, alcanza simultáneamente la plena for-

mación física y el completo desarrollo psíquico, se vuelve al mismo tiempo física y psíquicamente maduro; el desarrollo de ambas líneas es paralelo. Una vez completado el proceso, incluso se vuelve maduro "socialmente", y por lo tanto nadie puede impedirle, en la medida en que esté en posesión de la capacidad física y de la disponibilidad psíquica para hacerlo, que también se comporte como cualquier animal adulto en el plano sexual. La civilización produjo la separación de estos tres factores; la madurez psíquica, la física y la social deben seguir cada una su propio camino y alcanzar su propia plenitud en momentos diferentes. La madurez social está determinada con claridad por factores sociales: depende de la clase a que pertenece el joven y de su situación económica. El proletario de quince años que se gana la vida en la fábrica y es económicamente autosuficiente, todavía no está en posesión de la independencia de que gozan los adultos en el plano jurídico; puede que aún no lo consideren maduro sus familiares y compañeros de trabajo, pero no obstante goza *de facto* de plena libertad, incluso en el campo sexual, libertad de la que se sirve sobre la base de la propia madurez física y psíquica y que también recibe la sanción de la opinión pública. Al contrario, el colegial de la misma edad, en paridad de madurez física y psíquica, sólo podrá permitirse esa misma libertad a condición de considerarla a la medida de una acción reprochable, que debe cumplirse en total clandestinidad y con el riesgo de un severo castigo.

La madurez psíquica también depende más de factores culturales que del estado físico del aparato sexual en el sentido más amplio de la palabra. La disponibilidad psíquica para ejercer las mismas funciones del adulto en el amor como en la vida económica y cultural, puede manifestarse prematuramente cuando el cuerpo, aún sin desarrollar o to-

davía débil, obliga a esta disponibilidad a agotarse en simples fantasías o a someterse completamente al mecanismo de la represión, allí donde las fuerzas sociales representadas por el ambiente educador del niño aceleran ese proceso de decadencia. Freud demostró que tal es el caso normal, que aproximadamente tiene lugar en la primera infancia. Pero la disponibilidad, la madurez psíquica, también puede sobrevenir después de meses, después de años de haber sido alcanzada la madurez física. La discrepancia entre el impulso físico y la repugnancia, la ignorancia y el miedo del Yo genera en tal caso aquellas tormentas del espíritu abundantes en elementos simultáneamente geniales y estúpidos, conocidos bajo el nombre de pubertad, que incluso pueden perdurar más allá de los veinte años, pero generalmente dan inmediato lugar a un sosiego maduro, tildado de hipocresía por los calaveras de igual edad. Los animales y las sociedades humanas primitivas no conocen estas complicaciones, que recién surgen con la evolución de la sociedad.

Dentro de la sociedad de los más remotos tiempos prehistóricos, inmediatamente después de los trastornos producidos por el rechazo del incesto y por el sentimiento de culpa, cobró incalculable importancia para la educación una transformación ocurrida en un sector que no tiene nada que ver directamente con la educación. El sistema económico primitivo sufrió cambios radicales: por oscuros caminos que no es tarea nuestra esclarecer, surgieron el poder social y la diferenciación en el campo de la propiedad; surgió la misma propiedad. De una manera que ignoramos, el sentimiento de culpa, el celo por la posesión sexual y el miedo a ceder a él se extendieron a la economía y a sus objetos. La nueva sociedad, surgida de estas revoluciones, ocurridas en el origen de los tiempos, no aportó presumiblemente cambios sustanciales en el sistema econó-

mico de la sociedad originaria —de tipo comunista, en cierto sentido—; las reformas se limitaron inicialmente a la nueva organización de la vida sexual y las primeras consecuencias interesaron a los sectores que podemos denominar del espíritu (religión, arte, educación, representan en sus comienzos las nuevas adquisiciones de la sociedad masculina basada en el sentido de culpa). Esta sociedad, cuya tendencia más profunda estaba dirigida al enriquecimiento cultural de la dimensión biopsíquica, también comenzó a incluir dentro del sistema de sus propias transformaciones al sector económico. La economía, la más objetiva de todas las actividades humanas, fue atraída al radio de acción del elemento libidinal, del sentimiento de culpa: transformación de alcance tan gigantesco y tan abundante en consecuencias, incluso para el hombre contemporáneo, que con respecto a ella no puede plantearse la cuestión de la responsabilidad. En cambio, debemos limitarnos a comprobar que cada una de las enormes dificultades en medio de las que vivimos, en medio de las que desde hace miles de años la humanidad no logra encontrar paz ni felicidad; que todo lo que denominamos historia universal y problemas sociales, revoluciones, progreso, estancamiento, florecimiento de culturas y prosperidad de pueblos, decadencia de países, y donde el estudioso impávido sólo reconoce en el fondo la manifestación de leyes económicas autónomas y sus múltiples consecuencias; en un nivel más profundo pero capaz de extenderse hasta la superficie no es otra cosa que la consecuencia de aquella penetración de la economía y, por consiguiente, de la sociedad en su conjunto, por parte del sentimiento de culpa, que tuvo lugar en el alba nebulosa de los tiempos. Quizá fue una catástrofe abatida sobre la humanidad en un momento inoportuno de su evolución —como, por ejemplo, las glaciaciones u

otro acontecimiento similar— la que generó o favoreció ese proceso que, cualquiera que haya sido su meta final, quizá resultó necesario.

El pesimista no será tan inmodesto como para suponer que precisamente a él le conceden ver el final de una época histórica tan larga y espantosamente confusa y el comienzo de otra, quizá más larga aún y —ojalá— más feliz; al contrario, hasta dudará que algún signo premonitorio venga a revelar que ese alegre final no sólo puede ser deseado y ansiado sino también esperado, y si es de ánimo sereno, como el autor de este libro, en la ocasión, admitirá que a su escepticismo se mezcla un poco de envidia por las futuras generaciones.

Como quiera que sea, a partir de aquella irradiación fatal, la sociedad humana dejó de ser una simple entidad determinada por las necesidades instintuales, en algunos de sus propios elementos estructurales, y por las condiciones objetivas del alimento, por su existencia y por las posibilidades de su procura en otros, para convertirse, en cada uno de sus propios elementos más simples y esenciales, en una maraña inextricable formada por los dos impulsos biológicos: el hambre y el amor. No hay ningún elemento de la economía, por más sublimado que sea hasta volverse irreconocible, que no esté matizado de sexualidad, ni ningún movimiento de la dimensión biopsíquica que no esté comprendido dentro de las condiciones concretas de un sistema económico.

En este punto, citaré sin inconvenientes a algún autor para no tener que cargar solo con la responsabilidad de opiniones que quizá no todos los lectores compartan. Pero por desgracia no resulta posible. Efectivamente, ninguno de los que he leído es suficientemente claro y exhaustivo ni parece dominar la materia cuando se trata de describir las relaciones recíprocas entre los procesos económicos y

las reacciones biopsíquicas. Ya hace rato que se reconoció —o en cualquier caso se reconocerá pronto— toda la monotonía del psicologismo barato en sociología: ni los deseos del hombre económico ni sus ideas son las fuerzas motrices de los hechos económicos; al contrario, aquéllos fueron generados por éstos y representan a la vez su justificación así como la protesta contra ellos. Por otra parte, la estructura psíquica profunda del hombre ni siquiera es influida por la transformación de las formas de producción y de sus ideologías. Resulta posible interpretar buena parte de los hechos económicos y sociales como si se tratara de procesos de la psiquis humana. Así como la tecnología puede ser considerada en tanto que realización de ciertos proyectos, las formas sociales pueden ser consideradas en tanto que una clase de trasposición de hechos psíquicos. Como si el sistema económico fuese una especie de representación material y de justificación del inconsciente social: una clase de ideología del sentimiento de culpa. Estas argumentaciones tienen la virtud de encolerizar a los marxistas, y por otra parte se pierden las simpatías de los psicoanalistas si se afirma que, después de todo, Marx tiene razón. El hecho es que ambos tienen razón: no los marxistas ni los freudianos, sino Marx y Freud. Es como el asunto del Zeppelin, que cuando en los primeros tiempos aún no estaba en condiciones de funcionar, se había convertido en el argumento *ad absurdum* de esos nobles campeones que reconocían en las teorías freudianas los razonamientos falsos y retorcidos de una perversa mente judía y suponían que estaban en condiciones de confundir por completo a su autor con sólo ponerlo frente a la cuestión de la naturaleza del dirigible, vale decir: si se trataba de un símbolo fálico o de la construcción genial de un inventor apta para llenar funciones reales. Hoy, cualquier cole-

gial sabe que un símbolo fálico bien puede ser una aeronave que funcione a la perfección, ya que el primer término se refiere a uno de los mecanismos de la facultad psíquica de inventar, mientras que el segundo es la designación de una característica técnica. No menos banal se manifiesta la solución del dilema psíquico-económico. El ejército es una masa estructurada “en la que el individuo está ligado al comandante, por una parte, y por la otra a los demás individuos que componen la masa mediante una relación libidinal” (tal cual reza la definición reaccionario-burguesa de Freud), pero también es el instrumento de que se sirve la clase dominante para asegurarse el monopolio nacional de la explotación, el poder, la ganancia, la industria, etcétera. Aquello, considerado desde el punto de vista de uno de sus mecanismos psíquicos; esto, desde el punto de vista de su función económico-social. Por cierto que no es un instrumento de defensa de los supremos valores nacionales, como se lo justifica ante el derrotismo (¿comprenden la diferencia mis queridos compañeros? Pero ¿se trata precisamente de una diferencia tan capital?).

Claro, se pueden inventar dilemas más ridículos aún. Niños de cualquier edad, con el fin de burlarse del proceso de clarificación sexual, preguntan cuál nació primero, si el huevo o la gallina; transformado luego el jueguito en una cuestión ideológica: si nació primero la estructura biopsíquica o la economía. Y bien, a los niños que así me molestan les explicaré que al formularme estas preguntas demuestran que no optan ni por uno ni por la otra, o sea que demuestran que no creen en absoluto en lo que se les podría responder porque, en el fondo, lo que quieren saber no es eso, sino una cosa muy distinta: por ejemplo, a quién doy mi voto, si a un partido burgués o a los comunistas. En cambio si se trata de adultos, quizá resulte posible expli-

carles que, sin duda, primero nació el huevo, pero ahí donde me pregunten sobre el huevo de gallina, debo contestar que, al contrario, ésta tiene que haber nacido antes que su huevo. Y, del mismo modo, que la estructura biopsíquica existía antes que la economía, que es una reacción de esa estructura a la necesidad económica (véase la ameba), mientras a su vez las modificaciones estructurales determinadas por cierto sistema económico son sucedáneas de la economía. En cambio a los niños grandes les diría que se trata de una pregunta extremadamente difícil, que sólo podría contestar a condición de que estudiasen a fondo y diligentemente biología, psicoanálisis y sociología. En efecto, los niños grandes se comportan estúpidamente en todas las cuestiones relativas a la ilustración. No pretendo ejercitarme en formular a este propósito relaciones de naturaleza sociológica o, indiferente a tales argumentaciones y preocupado por la sensación de que mi ignorancia no me induzca a presentar como pensamientos originales lo que en realidad resulta obvio, me ciño a seguir por el tortuoso camino de este tratamiento, con más curiosidad e impaciencia que el mismo lector, quien ya se habrá preguntado cuánto tendremos que seguir andando para ver asomarse entre la espesura del bosque en que nos metimos, los hitos de demarcación que señalan el límite de la educación.

Retomo, pues, el hilo de mi discurso con una afirmación capaz de dejar seguramente boquiabiertos a todos mis lectores: existen sistemas económicos naturales y sistemas económicos no naturales y, trivialidad sin par, los animales se sirven en general del sistema económico natural. Lo cual consiste en que la procura del alimento se verifica directamente: el producto de la caza se distribuye en partes proporcionales a la fuerza de cada miembro del grupo o según la cantidad de participación

en la misma caza. Esto también vale para los herbívoros, incluso allí donde existen formas de racionamiento y de control, como la conservación del alimento destinado al consumo en el momento en que se lo necesite. La reducción de prestaciones y el aumento respectivo de la cuota de participación limitados a los privilegiados, y las formas de dependencia de algunos miembros con respecto a otros que no estén fundadas en el amor, vale decir la explotación basada en el dominio, constituyen una forma social, un sistema económico extraño a la estructura biopsíquica que, allí donde existe, es un producto del *plus* cultural. Su transmisión a los niños, que sin él no adoptarían las formas necesarias de comportamiento ni aprenderían a reconocer su formulación en el derecho, la costumbre y la religión, es una de las funciones de la educación que, en cierta medida y de cualquier manera, debe realizar esta función específica dentro del cuadro de aquella más general de mantener la sociedad, independientemente de su estructura, en el nivel de civilización alcanzado. Sin embargo, se dan dos casos en que esta función específica termina siendo la esencial, precisamente allí donde el sistema económico presupone un adiestramiento preparatorio de larga duración y allí donde se impone con exclusividad como forma de dominio. El primer caso resulta evidente. Admitiendo que la humanidad estuviese condenada a morir de hambre sin la mínima duda y a brevísimo plazo, a menos que cada uno de sus miembros adultos supiese de memoria cinco mil libros, se debería hacer que cada ser humano, mediante un sistema de complejas instituciones, comenzara a más tardar desde el primer año ese gigantesco afán mnemónico que sólo concluiría al alcanzarse la edad adulta. Para continuar existiendo, semejante sociedad debería matar todos los años a quienes no culminaron la tarea que se les

asignó. Se puede calcular que sería bastante difícil lograr tal resultado con un número suficiente de sobrevivientes; la tarea en cuestión debería estar constantemente en el centro de la educación, y cada instante de la vida de los jóvenes quedaría íntegramente determinado por ella. En tal caso, la educación cumpliría la función de transmitir el *plus* cultural en la medida en que antepusiese a todos los demás uno de sus elementos como el esencial que, aunque se realizara, sólo lo haría a expensas de aquéllos. Nuestra sociedad capitalista-burguesa es un venero inagotable de absurdidad, y sin embargo, esta función no le es propia ni en sentido literal ni en sentido simbólico. No se le puede reprochar a nuestro proceso de producción y a todas sus estructuras secundarias, a nuestro sistema económico, que vuelva necesarios para su conservación preparativos particularmente largos o complicados por parte de los miembros destinados a hacerlo funcionar. La mayor parte de los actos individuales de que se compone la actividad económica de nuestra sociedad es realizable por jóvenes entre el octavo y el duodécimo año de edad tras un brevísimo período de instrucción, o incluso sin él. Efectivamente, tales funciones fueron ejercidas durante mucho tiempo, y aún hoy siguen siéndolo en gran medida, por individuos de esa edad. Los niños carecen de fuerza física, de experiencia, de resistencia, pero al crecer, o bien estas cualidades se desarrollan automáticamente o son promovidas mediante la coerción. El joven adquiere las nociones necesarias para desarrollar una actividad económica en pocas semanas, a lo sumo en uno o dos años, sin que haya ninguna necesidad de una preparación particular durante la niñez. Sólo poquísimas profesiones, por lo demás de escasa o ninguna importancia para la economía, requieren un adiestramiento específico desde la tierna edad, como la acrobacia, el

virtuosismo pianístico, el gobierno de monarquías hereditarias, etcétera... Una vez liberados de convenciones casi supersticiosas, como por ejemplo aquella según la cual diplomáticos y políticos, burocratas, juristas y banqueros tendrían necesidad de una larga preparación, a su vez precedida de una educación igualmente larga en el período de la infancia y la adolescencia, se nos advertirá que, si se excluyen pocos grupos e individuos, el adiestramiento en la habilidad económica no forma parte de las funciones centrales de nuestra educación; que el sistema económico no forma parte de esos elementos del *plus* cultural cuya obtención se convirtió en función de primer plano de la educación. Y, sin embargo, nuestra educación, a partir del nacimiento, se desenvuelve hasta en sus detalles más marginales en función de la economía, precisamente por el simple motivo que ésta representa el segundo caso límite: aquel en que la educación brota del poder, de una situación de dominio.

Esa es la desagradable complicación con que carga nuestra tan sencilla fórmula sobre la función de la educación a partir de ese dato factual. Pero es más desagradable aún que tal complicación sea oscurecida por una serie de circunstancias. La oscuridad más intensa proviene de la pedagogía. Ahora que dejamos de lado esa antorcha que nos alumbró el camino, queremos ver si ya estamos en condiciones de orientarnos solos en la oscuridad que se hizo a nuestro alrededor, para no tener que esparitar ni al editor con un manuscrito de demasiadas páginas ni al lector con un tono demasiado doctoral.

Cualquier lector de mediana cultura sabe cómo sucedieron las cosas; en caso de que no lo sepa, puede informarse consultando la literatura respectiva. El ascenso de la sociedad capitalista en Occidente tuvo lugar entre el 1300 y el 1500, mien-

tras que su confirmación definitiva se marca a partir del año 1789. En este contexto no nos interesa examinar detalladamente sus características, sino sólo poner en evidencia su carácter elemental, esencial, vale decir el hecho de que en una sociedad de clases como es la capitalista, la economía, lejos de llenar la función de aplacar el hambre de la humanidad, o sea de cada uno de sus miembros, satisfaga por el contrario, hasta la náusea, el formidable apetito picado de placer de una minoría, de la insignificante minoría representada por la clase dominante. En esta sociedad, el estado ideal de la economía se considera logrado cuando la clase dominante, a más de haber conseguido su total liberación de cualquier forma de trabajo físico, agota su propia función económica en el consumo de bienes y en la gestión de la producción, vale decir en un tipo de trabajo propiamente humano, semejante al arte y al juego y libre de toda coerción externa. Que este sistema económico extraordinariamente culto y refinado, que con buen derecho se autodefine como querido por Dios —ya que no existe ninguna duda de que no son seguramente los hombres quienes lo quieren—, no agrade demasiado a la mayoría de los interesados, constituye su *punctum dolens*. La razón por la cual la mayoría en cuestión no aniquiló sencillamente a la minoría de la que depende no resulta fácil de explicar. Por cierto que no sólo tomó en consideración esta posibilidad, sino que también procuró ponerla en práctica. Pero no me parece que los resultados hayan sido positivos. Suficientes motivos de justificación ofrece el hecho de que, obviamente, la clase dominante no se limita a controlar la economía, sino que sobre la base de un simple principio de coherencia extiende tal control a todas las estructuras clave de la sociedad, de las que se sirve para consolidar su propia posición de poder. También hay que buscar otros

motivos en las peculiares circunstancias económicas, ya que éste, como cualquier otro sistema económico, también tiene su propia lógica autónoma, que en nuestro caso representan las leyes del capital. De ellas forma parte un factor que no es tan importante para la economía nacional como para la pedagogía. La violencia de que se sirve la clase dominante para perpetuar su propio poder se disimula de las maneras más diversas. No sólo la mayoría explotada depende en gran parte de los intereses de la clase dominante; no sólo las deserciones al campo enemigo de algunos de sus sectores impiden una auténtica toma de conciencia por parte de la clase trabajadora: la burguesía sabe cómo confundir las aguas y evitar que se individualicen las fuentes del dominio. Al proletariado se le esconde el verdadero enemigo; en lugar de éste le presentan enemigos ilusorios para que descargue contra ellos su propio odio y experimente, a través de una serie de rebeldías inútiles, su propia impotencia y se resigné.

Como se sabe, se debe al movimiento obrero, al marxismo, que la burguesía no haya tenido pleno éxito en su intento, además de al hecho de que el interés de clase de la burguesía también está sometido a su vez a las leyes del capitalismo, que imponen límites a la explotación y señalan objetivos a las reformas sociales, y, por último, a la situación histórica: la burguesía en ascenso, en su lucha contra el sistema feudal, se vio obligada a servirse, para alcanzar sus propios objetivos revolucionarios, de la ayuda del proletariado que bien o mal, más mal que bien, tuvo que ser recompensado. Contra estas fuerzas centrífugas la clase dominante tiene un instrumento de lucha bastante eficaz: la educación, que en virtud de su propio destino adquiere la tendencia a consolidar el poder de la clase dominante. Este refuerzo de poder no está sim-

plamente asegurado por la transmisión del plus cultural a las jóvenes generaciones. El rechazo de lo antiguo, el sentimiento de culpa con sus consecuencias psíquicas y los derivados sociales, la promesa de todas las ventajas materiales y de las capacidades técnicas y artísticas que constituyen la cultura burguesa así como el control del modo de producción existente, todo ello aún no presupone la eliminación de quienes son los elementos constitutivos de la estructura capitalista-burguesa: el elemento económico del poder y el reparto de las utilidades. En efecto, el dominio de la burguesía está basado en la coacción y en la violencia, y como tal sólo se puede mantener y reproducir perpetuando la coacción y la violencia como formas de dominio. Vale decir que en el fondo la educación no le resulta indispensable para continuar existiendo, ya que su objetivo esencial sólo puede ser logrado con el ejercicio del poder, como siempre sucedió, por lo demás. Antes de Pestalozzi, ¿a quién se le hubiera ocurrido educar a los pobres? Sólo la amargura que toca al dominio de clase es la que desarrolla la tendencia a la educación, que llena típicamente su propia función: facilitar el ejercicio del poder y paralizar las nuevas fuerzas de oposición que despiertan en forma de organizaciones obreras. Así, la educación se convierte en materia de interés público.

Esta tendencia se puede imaginar expresada por las palabras de un ciudadano cualquiera (pongámonos que se llame Marquisvelo), imprudente pero muy astuto y en posesión de una conciencia de clase bastante pronunciada, que rezarían aproximadamente así: los niños deben aprender a amar a la clase burguesa. No sólo esto: ese amor se les debe inculcar con tanta energía, con tanta eficacia que toda una vida llena de estrecheces y esclavizada no tiene que llegar a apagarlo. Lo que en realidad, co-

no bien sabemos es explotación ejercida mediante la violencia, se les debe aprender como una partida de amor voluntariamente donada. Tienen que producir plusvalía, pero deben hacerlo de buena gana, movidos por el mismo impulso interior que induce al amante a sacrificarse por la amada y al creyente a involucrarse a un grupo Dios.

Pero entonces que nuestro ciudadano (digamos Marquisvelo) es un hombre astuto. De inmediato lo designamos ministro de educación y le confiamos el encargo de llevar a la práctica ese diabólico programa. Astuto como es, no perderá el tiempo en estudiar didáctica experimental ni se anotará en los cursos de Springer para prepararse a desempeñar la tarea encomendada. Tiene una manera diabólica de alabar a Stern y su psicología infantil o a Förster, sin haberlos leído. Pero sobre todo, comprendió profundamente el psicoanálisis y por consiguiente, ante los asesores y relatores del propio ministerio, pronuncia el discurso programático que a continuación reproducimos en versión reducida, como resulta de la relación estenográfica:

"[...] Para lograr nuestro fin, propongo las siguientes medidas organizativas. Lo que ustedes, señores asesores, deben comprender es que la organización de la instrucción pública representa el problema central cuya solución debemos reservar exclusivamente a nuestra influencia, mientras que todas las cuestiones relativas a los programas de estudio, a la instrucción y a la educación, se pueden dejar tranquilamente en manos de los pedagogos, de los ideólogos y hasta de los socialdemócratas. Sin embargo, incluso en esta concesión habrá que proceder con mucha táctica. Haremos que aparezca como si nos la hubieran arrancado por la fuerza después de larga lucha, cuando en realidad sólo dependerá de nosotros el hacerla, y si ello ocurre será

en forma de concesiones parciales cada vez que las circunstancias lo vuelvan necesario para distraer la atención de la opinión pública.

"Por eso, la primera exigencia organizativa es la separación de la juventud burguesa y de la proletaria, pero que cada uno de ustedes recuerde que aquí nos hallamos reunidos en sesión secreta y que se cuidará bien de transmitir a la prensa esta formulación, cosa que por lo demás ni siquiera es necesaria desde el momento en que la juventud burguesa está representada por los hijos de aquellas familias que en esta generación se encuentran completamente a cubierto de cualquier proletarización. Muchos no son, pero sólo de ellos depende todo. Para lograr nuestro fin no es necesario en absoluto educarlos en escuelas separadas, cosa que entre otras suscitaría un alboroto inútil: el patrimonio y el prestigio social de los padres les asegura una carrera escolar desprovista de inconvenientes, aun sin esa medida extrema. Ellos son los dominadores hereditarios de nuestra sociedad y de nuestra economía, destinados a ejercer su propio poder sin gloria y a la sombra. Les resultaría útil capacitarse para apreciar desde temprano la fascinación de ese modo de vivir en el incógnito y aprender las reglas del juego en la escuela y la universidad donde, aparentemente semejantes a los demás, ya son en realidad los dominadores de la pizarra (cuya abolición, dicho sea de paso, tendría como consecuencia que en nuestro país, donde no se puede cambiar nada sin levantar un bochinche, resonaran por lo menos una década las voces de los partidarios de la pizarra y de los partidarios del papel, cada uno de los cuales pretendería que se adopte incondicionalmente su propio método).

"Cuando digo que debemos tener separadas a la juventud burguesa y a la otra, quiero referirme a los hijos de aquellas familias cuya futura pertenencia

de clase resulta incierta, y a quienes deseamos educar y hacer crecer junto con los sucesores del trono. Por efecto de la identificación libidinal, como dice Bernfeld, ellos se ligarán de por vida a nuestros principios del capital, convirtiéndose en sus fieles escuderos. Por supuesto que se trata de esa fidelidad precisamente propia de los escuderos, vale decir de una fidelidad provisoria, tras olvidar la cual harán de todo para reemplazar al príncipe, para conquistar sus posesiones —al pie de la letra, como resulta fácil entender—, para matar al príncipe. Sin embargo, aun cuando no tuvieren lo estrictamente necesario para vivir, serán enemigos personales de cada propietario pero jamás de la misma propiedad, con la que se identifican. Una identificación auténtica genera tales esperanzas que toda una vida de desilusiones no está en condiciones de destruirlas.

"Por eso aconsejo crear una categoría de intelectuales separando mediante una profunda diferenciación cultural a la juventud semiburguesa de la proletaria, y ligarla a la clase dominante sobre la base de una identificación en el nivel de las aspiraciones y del pensamiento. Sólo esta base psicológica le impedirá tomar conciencia de su propia situación económica y luchar en el sentido de su propio ideal para realizar sus propias posibilidades individuales de ascenso económico que, si bien exiguas, existen sin embargo, al menos en principio. Únicamente así se llega a la paradoja de grupos sociales que, excluidos de cualquier forma de propiedad luchan en su defensa, ya que la naturaleza imparcial de nuestra sociedad les da la posibilidad de realizar su propio ideal, que hasta puede considerarse ya realizado en ella.

"Por debajo de los veinte años, y si es posible por debajo de los veinticinco, no permitiremos a ninguno de esos jóvenes entrar en la realidad econó-

mica. Cada uno debe probar a su antojo las alegrías de la posesión y ligarse a ésta de manera indisoluble, libre y tumultuosamente, con toda la exuberancia de su propio erotismo joven, y en esos años peligrosos en que cualquier cabeza casquivana (a menudo la pubertad lo vuelve extravagante a uno) está pronta a juzgarlo todo sobre la base de los principios de la justicia y del derecho, a ninguno se le debe permitir que conozca la verdadera naturaleza de la sociedad, porque una vez que el joven la haya conocido, ya no debe poder abstenerse de los beneficios que ella garantiza. Entonces verán cómo afirman su validez sustancial sobre la base de las máximas filosóficas aprendidas en la escuela. Yo me ocuparé de impedir que estudiantes cuyos padres no quieren o no pueden llenarles los bolsillos de dinero traspongan el umbral de las universidades: éstos son los peores enemigos del estado... Por eso, esta juventud se quedará calentando los bancos de la escuela hasta los veinte años y más. A este propósito, querría poner en guardia a los señores aquí presentes para que no se inmiscuyan en cuestiones pedagógicas, sobre las que no deben tener necesariamente opiniones y convicciones particulares. No se olviden que son funcionarios del Ministerio de Educación y que, en cuanto tales, deben mantener la más absoluta neutralidad en cuestiones concernientes a la instrucción, si bien alguna vez se puede revelar oportuno dar una impresión diferente. Lo que hace la juventud en estas escuelas burguesas resulta absolutamente indiferente. ¡Mediten bien en lo que dije! Sólo es importante a quién admiten ahí, y si los institutos creados para la juventud semiburguesa ofrecen la posibilidad de aprender a apreciar las ventajas de una existencia cómoda, juntamente con la certeza de que ésta sólo puede garantizarse mediante el mantenimiento del orden constituido. Debemos te-

ner presente el ejemplo de los *colleges* ingleses. En lo que concierne al nombre, recomiendo en cambio el de institutos de educación o, con el fin de confundir a la juventud revolucionaria, el de distrito escolar. ¡No sacudan la cabeza! No tenemos que ser tacaños. Intentaré barrer con toda la instrucción en esas escuelas, pero preveo que será necesario un período de transición. Lo que ahora cuenta es llenarles la cabeza a los adolescentes con palabras gordas como patria, civilización, nación, civilización, ciencia, arte, civilización, pueblo, raza, civilización. Los maestros tendrán la tarea de creer que éstas son, verdaderamente, las unidades de medición del progreso y de hacer ver cómo la historia de los últimos siglos representa una cadena, cada uno de cuyos eslabones es un momento de una evolución, a veces interrumpida por revoluciones hostiles a la civilización, que de triunfar hubiesen destruido los supremos valores culturales, y seguida cada vez por las restauraciones populares.

"Como la clase a que pertenecemos es la clase refinada, acomodada y feliz, representa al pueblo, que debe ser elevado paulatinamente a ella. Hasta ese momento, en vez de «clase social» se dirá pueblo, por supuesto. Apuesto a que ninguno de los maestros hallará dificultades, por tener a su disposición abundante material de lectura, adaptadísimo a este fin, en los autores clásicos y en los poetas del siglo pasado. Lo que importa es evitar la pedantería. No crean los señores aquí reunidos que tenemos aunque fuera el mínimo interés en que esta juventud aprenda algo. A nosotros no nos ayuda ser chapados a la antigua, pero si en cambio lo son los partidos socialistas, resulta muy útil. La tarea que nos espera es dar a nuestra juventud una sólida ideología. Y ésta no se aprende en los bancos escolares, sino que se forma espontáneamente a partir de la comunidad de una vida parasitaria.

"No debemos hacer otra cosa que conferir a las ideas que inculcamos la autoridad de valores de civilización. Y a este propósito, no teman servirse de Wyneken: es completamente inocuo, ya que todo peligro eventual se sofoca al nacer haciendo confluir esta autoconciencia de la juventud a la clase a que pertenece. Naturalmente, hablaremos de pueblo, de germanidad, no de burguesía, aunque los alemanes sean poco proclives a aceptar ese concepto de pueblo, circunstancia esta que comporta un grave peligro, pero que sin embargo se puede remediar con mucha facilidad. Basta transformar en agresión el miedo inconsciente de los alemanes, originado por un complejo de inferioridad profundamente arraigado. Bastaría hacerles creer que tienen un enemigo común, extraordinariamente poderoso, que pone en peligro nuestros valores de civilización —quiero decir los del pueblo—, y que por lo tanto debería ser destruido acudiendo a las fuerzas conjuntas de la colectividad. Sólo que, obviamente, no debe tratarse de un enemigo peligroso de veras, como por ejemplo los franceses (de otro modo, el miedo sería real y, si venciéramos, volveríamos nuevamente al punto de partida), sino de una mosquita, de una nada. La cosa también presentaría otra ventaja: la de poder explotar con este fin los elementos románticos propios de los alemanes, y en particular de la juventud. ¿Qué piensan de una asociación secreta extranjera que persiga al pueblo alemán y sus valores nacionales y étnicos? No resulta difícil inducir a las masas, una vez vencidas de que se hallan frente a un gran peligro inminente que amenaza a todos por igual, a una profunda identificación recíproca de los individuos entre sí y de la colectividad con el individuo que, emergiendo de ella, promete salvarla. ¿Ahora empezamos a captar mi plan? Infundir a la juventud, ante todo a la juventud semiburguesa, el temor pá-

nico a una fuerza ingente que la amenaza para luego asumir nosotros la tarea de salvarla y de guiarla. Lean a Freud y se convencerán: psicología de las masas (un autor utilísimo; esperemos únicamente que los socialistas no se den cuenta también, si bien ellos, por suerte, ¡parece que lo consideran burgués!). Decía, pues, que leyendo a Freud se convencerán de que mi plan debe tener un éxito absoluto. El tipo burgués, los caracteres burgueses, se convertirían entonces en los ideales de la juventud, que en nombre de tal idea se constituiría en una orgullosa y exclusiva colectividad, consciente de sí, manipulable a nuestro antojo. ¡Si sólo tuviésemos ese enemigo! Resulta difícil hallarlo, porque al mismo tiempo debe ser inexistente y creíble. Pero miren, propongo elegir a los judíos. Peligrosos no son para nada. En Alemania hay 600.000 (incluyendo mujeres, niños y enfermos incurables) sobre 60.000.000. Es una proporción justa, y seguro que colaborarán con nosotros desde todo punto de vista. Si por casualidad, a causa de su exigüidad numérica, tuviesen que ser exterminados todos, todos, todavía quedan bastantes en otras ciudades y en otros países, y eso garantiza la posibilidad de perpetuar al enemigo. Con ayuda del antisemitismo esmeradamente cultivado y radicalmente llevado a la práctica, obtendremos esa orgullosa juventud burguesa consciente de sí, de su propio valor, de su propia nobleza nacional y racial, en condiciones de despertar aspiraciones de identificación en amplios sectores del proletariado. Y esto es precisamente lo que interesa, la actitud del proletariado.

"Así llegamos a las organizaciones de la educación que se ocupan de la infancia y de la juventud proletaria. Nos hallamos en pleno acuerdo con los intereses de la industria si aplicamos sin excepción el principio según el cual el sitio de la juventud

proletaria está en la economía real, en la fábrica. Y también corresponde al interés legítimo del capital, aunque no siempre a los deseos de cada empresario por separado, sustraer a los niños del trabajo —se entiende que por un tiempo— para reunirlos en las escuelas. El sexto año de edad me parece el momento más favorable a nuestros fines para el comienzo de la actividad escolar. Efectivamente, el niño hace poco que vivió, o quizás esté viviendo todavía, una catástrofe de consecuencias extraordinariamente importantes desde el punto de vista psicológico o, mejor, psicoanalítico: tras haber capitulado frente al despotismo paterno y renunciado a la posesión de la querida mamá, se encuentra a la búsqueda de nuevos objetos en los que hacer confluír su propio amor. Y bien, debemos obrar de modo que individualice tales objetos que amar en los maestros, vale decir en nuestros agentes, los mejores de los cuales, dicho sea de paso, siempre están representados por los maestros solteros. Pero simultáneamente, el niño también adquirió una profunda conciencia de su propia impotencia y junto con ella la propensión a someterse a la autoridad, propensión que ulteriormente se refuerza con la instancia desarrollada en el Yo a partir de estos conflictos y procesos infantiles: el sentimiento de culpa, el deseo de castigo. Cualquier movimiento de rebelión que se desarrolle sobre esta base sufrirá la más dolorosa de las derrotas en la autoridad de la escuela. Además, haremos de modo que la escuela se convierta en una institución estatal, popular, para que el niño aprenda a reconocer en el estado y en el pueblo la prolongación de la familia, cosa que es sustancialmente errada y que incluso en el caso de nuestro estado sólo resulta válida con muchas limitaciones, pero que al mismo tiempo representa la atmósfera psicológica más favorable para la conservación del mismo es-

tado, el medio de defensa más seguro —en la medida en que en cuestiones semejantes también hacen sentir su influencia factores psíquicos— contra cualquier forma de revolución social. Exactamente como la familia: por una parte, el padre, que imparte órdenes y distribuye castigos, pero que también sabe ser amable con los buenos, aunque en todos los casos siempre se mantenga lejano y omnipotente, y ostenta el hermoso título de director. Por otra, la madre: la maestra amable, humana, dulce, pero también voluble, cuyo favor, como el del padre-director, aunque en mayor medida, se puede ganar comportándose según las prescripciones. Por su parte, ella también tiene que temer la ira del director. Finalmente, los hermanos-compañeros de escuela, iguales frente al reglamento, pero a cuyo recíproco antagonismo se da libre curso. Así se echan las bases de la libre competencia y de la sociedad competitiva: pueden adelantar hasta convertirse en los primeros de la clase y en favoritos de la maestra si son buenos, buenos para aprender o para mentir, para adular o para mostrarse enérgicos. El buen funcionamiento de la institución está condicionado por la observación de una regla estructural: poner por encima de todo el resto y más allá de cualquier duda las nociones escolares que proporcionan los libros de lectura. Dentro de este marco, lo que los maestros cuenten a los alumnos sobre la sociedad burguesa no dejará de producir el efecto buscado [...]

"Esta ordenación escolar encuentra su propia coronación en la organización de la instrucción durante la pubertad, a la elaboración de la cual dediqué esmeros particulares.

"Este es un momento de desarrollo en que se manifiesta una nueva fase de rechazo a la autoridad y la tendencia a someter la propia vida y la de la colectividad a una especie de revisión moral. Y

bien, nuestra tarea consiste en sustraer a este peli-gro los frutos de la educación infantil. A tal fin, los jóvenes proletarios deben ser completamente abandonados a su situación social. Empujados por los padres a la obtención de la independencia económica, vivirán, si no intervenimos, en la fábrica o allí donde aprendan el oficio, la misma vida idéntica de los compañeros ya adultos; de este modo, como es de esperar que ni los sindicatos ni las demás organizaciones de los trabajadores peleen por ellos con el mismo ardor con que reivindican los derechos de los adultos, el peso de la explotación se cargará de manera particular en sus jóvenes hombros. Por otra parte, cosechando los frutos de la preparación recibida en la escuela, interpretarán—por supuesto que inconscientemente— la fábrica y toda la vida económica sobre la base de la misma actitud afectiva que marca las relaciones familiares. Lo cual quiere decir que dirigirán sus propios instintos de agresión y amor a la persona del superior directo o del patrón de la fábrica. No les resultará fácil a los partidos socialistas hacerles entender que detrás de los responsables individuales se esconde la sociedad burguesa; o, por lo menos, el proceso de clarificación no logrará operar en profundidad. Como la estrechez de la fábrica y de la familia no ofrece espacio suficiente para una sublimación superior, la pubertad, momento caracterizado por la urgencia de intensos impulsos sexuales, inducirá al joven a sexualizar su propia actividad económica. Dentro de su inconsciente, la dimensión económica se confundirá con la sexual, y el propietario único, el empresario o incluso el director o el jefe de taller, asumirán el rostro de su padre. De esta manera, la gran mayoría, por más ruidosamente que pueda rebelarse, estará interiormente desgarrada en la agresión y en el rechazo, ya que no sólo la paraliza el recuerdo de la catás-

trofe infantil, generada por una situación análoga, sino también el amor inconsciente al empresario-padre y la tendencia a identificarse con él.

"La independencia económica de los jóvenes reforzará esta identificación. Y si, no obstante ello, algunos tuviesen que atender a la exigencia de hallar una vía de escape a su propia situación, si tuviesen que individualizar lo que perpetúa su esclavitud económica, con mucha probabilidad, empujados por la escuela y por la opinión pública, por la intencional y astuta confusión de los conceptos «civilización» y «cultura», que ni siquiera los partidos obreros sabrán desenmascarar fácilmente, no harán otra cosa que aspirar a alcanzar el nivel de vida de la juventud burguesa y a adueñarse de la cultura; naturalmente, de la que, según ellos, confiere valor y garantiza el poder a la juventud y a la sociedad burguesa. Todos sus esfuerzos serán vanos [...]"

El ministro de educación Maquiavelo prosiguió en este tono descendiendo a ulteriores detalles, hasta que el estupor y la contrariedad y, más, la cólera de los asesores le revelaron que, en sustancia, había descrito tal cual el orden constituido, sólo que con tono cínico, falso y carente de todo idealismo. No cabe duda que su primer acto de gobierno también fue el último. Si lo hemos dejado continuar es porque su discurso resulta extremadamente revelador de la tendenciosidad que vimos que opera en la educación, a pesar de que él sólo habló de la educación en sentido estricto y puso demasiado en primer plano el punto de vista psicológico.

La tendenciosidad crea raramente instituciones y adopta casi con igual rareza disposiciones educativas. Sin embargo, marca a éstas y a aquéllas de una manera muy particular: les aporta la ideología y la justificación, y sofoca instituciones, dispo-

siciones e ideologías contrarias a ellas. En la sociedad de clases, en cada sociedad fundada sobre el arbitrio de los pocos sobre los más, la tendenciosidad resulta inevitable de la manera más absoluta. Dejo para el último capítulo el examen más profundizado de sus relaciones con la recapitulación orgánica, con la identificación libidinal, con la obtención del *plus cultural*, con la función y las constantes de la educación; por ahora basta insinuar el hecho de que el *plus cultural* como tal abarca componentes y fuerzas opuestas al orden constituido, a las relaciones de poder existentes, al sistema productivo en que se basa la sociedad de clases. La función de la educación también sería transmitir a las jóvenes generaciones estos componentes junto con lo demás. La tendenciosidad limita tal función conservadora, en la medida en que al establecer unidades de valor desvaloriza los elementos del *plus cultural* dirigidos contra el poder constituido para obtener, con la colaboración de la generación influida, el refuerzo de sus posiciones. La tendencia está necesariamente ligada a la conservación de una instancia que ella fija y que sólo puede ser depositada en manos del grupo que tiene el poder, vale decir el capital industrial y financiero.

Pero haber esclarecido el mecanismo de la tendenciosidad ni siquiera significa haber llegado al final de las complicaciones. ¡Por desgracia!, suspira el autor, que debe ingeniarse para hacer comprensible y para expresar con palabras sencillas esta compleja estructura en el estrecho espacio de unas pocas páginas sin volverse aburrido. ¡Gracias a Dios!, contesta el amable lector, a quien interesan poco estas disquisiciones teóricas, pero de las que sin embargo toma nota con la única esperanza de aprender finalmente del autor qué hay que hacer, cuáles son las posibilidades concretas. Y bueno, por desgracia o gracias a Dios: el hecho es que en nues-

tra época la educación no está guiada ni caracterizada por una sola tendenciosidad, sino por dos, precisamente por aquellas que corresponden a los dos grupos de poder cuya lucha incierta pero encarnizada hace aparecer tan precaria y problemática la vida sobre este infeliz planeta, que hay que pensar que quizá se pueda volver soportable sólo fijándole como meta esa lucha gigantesca e insulsa.

Hace rato que ya no vivimos bajo el dominio exclusivo de la clase burguesa. Es más: con bastante probabilidad, semejante estado idílico jamás existió. O si justamente los románticos y los nostálgicos no pueden renunciar a él, pongamos que se dio en el 1500, o acaso en el 1800. Lo cierto es que ya transcurrió, que no volverá más. El socialismo es un centro de poder cuyas tendencias también influyen en la educación. Al decir socialismo, pretendo referirme al movimiento obrero, que representa en sustancia el socialismo actual: una vez establecido esto, puedo continuar hablando tranquilamente de socialismo, sobreentendiendo precisamente el movimiento obrero.

El socialismo, pues, no quebró el poder de la clase dominante ni la reemplazó, pero sin embargo la indujo a limitar los arbitrios, a obrar con vueltas, a hacer compromisos y al mismo tiempo, se comprende, a proceder a enérgicos refuerzos de posiciones, a intervenciones tendenciosas, a represiones, respectivamente y según el grado de incremento o de repliegue de su propia fuerza relativa. Aquí no podemos seguir todas las líneas a lo largo de las cuales están obligadas a moverse por exigencias de supervivencia las directrices de un sistema cuyos centros son no sólo dos, sino también diferentes e inestables en sus fuerzas relativas, y móviles en sus respectivas posiciones. Pero queremos verificar la impresión de que la ideología, la tendencia, en la

educación deben llegar a adquirir, en constelaciones tan confusas, un significado de primer orden.

El socialismo habría triunfado a más tardar en 1918 si hubiese incluido a la clase dominada en toda su amplitud. A los economistas les toca verificar las resistencias que se oponen a la difusión del socialismo en el ámbito de la base social que le es propia en función de sus causas económicas. Nosotros tenemos que ver con sus paralelos psíquicos. Y afirmamos un dato factual, también expresable estadísticamente, al decir: al proletariado le falta la capacidad de comprender la situación de explotación de que es víctima, de concebir una sociedad diferente, estructurada de otra manera; le falta la valentía, porque lo quebrantan los valores impuestos de la sociedad burguesa, que descansan en la inestimabilidad de aquella cultura, cuestionada por el socialismo, y en aquella intangibilidad de la propiedad, de la persona, del derecho, amenazada por la revolución; o bien el cumplimiento del acto revolucionario, la supresión del "abuelo" Wall Street y la compra de la "abuela" tierra y capital, resulta obstaculizado por el sentimiento de culpa y por el miedo que lo preceden y lo suceden. Si el grupo de poder dominante quiere conservar sus propias posiciones, debe impedir que despierten las conciencias y se supere el miedo. Mucha son las medidas de que dispone para tal fin: la ideología es el más concentrado. Su tarea consiste en impedir que el ministro de educación hable como el ciudadano Marguilan, al menos mientras, citando sus propias disposiciones, tenga la esperanza de que las medidas de su sentido, de combates acerca de su verdadera naturaleza. A cada acto destinado a debilitar al adversario hace sucesos en otros, una justificación, con el fin de ganar paciencia del liberalismo y de la resignación en el campo de la clase dominada. En momentos críti-

cos, son precisamente estos prosélitos quienes posibilitan el acto; en momentos tranquilos, aumentan su efecto; el desmenzamiento del núcleo opo-

sitor. Con el mismo fin, el socialismo también se sirve de una tendencia ideológica, sin, no obstante, tener necesidad de falsearla, ya que con ella no hace más que objetivar sus propios objetivos y los medios de que pretende servirse. Lo que persigue el socialismo es la destrucción de las relaciones de fuerza existentes y la conquista del poder. Tampoco puede hacer prosélitos bajo otras banderas, ya que como la liberación para el prisionero, el sacudimiento del yugo impuesto por el opresor es, para el oprimido, el único objetivo que, como tal, no precisa de ulteriores justificaciones. El prisionero sólo debe tomar conciencia del hecho de que los muros de su cárcel no son de manera alguna la forma arquitectónica natural, inevitable, en que un espacio habitable puede ser circunscrito sobre la tierra, y hallar el coraje de abandonar su lugar habitual de residencia. El socialismo aportará a la educación la tendencia a transmitir a los jóvenes esta conciencia y el coraje para llevar a cabo, en el momento oportuno y una vez adquirida la conciencia de clase y el espíritu revolucionario, el acto de la liberación. Su lucha tiene por fin la obtención de la libertad, de la igualdad, de la fraternidad —como reza la formulación inmortal de la gran revolución— e incluso, sencillamente, del derecho, ya que la libertad de los oprimidos es la libertad para ellos, y su derecho el derecho. Y esto con tanto mayor derecho porque no pueden llamarse libertad ni derecho la libertad y el derecho de los dominadores.

Basta con lo que hemos dicho sobre la tendencia para aprestarnos a concluir. Me propongo añadir algo más al tema en el próximo y último capítulo, reservándome desde ahora continuar tratando el

argumento en otra parte y, justamente, desarrollar lo que aquí sólo se insinuó; y no podía ser de otro modo, porque este breve escrito no ofrecía suficiente espacio para el análisis concreto de afirmaciones genéricas y vagas, cuya exigencia resulta indiscutible sin embargo, dado que la tendencia representa la variable con respecto a las constantes de la educación que, en el curso de su tratamiento, siempre mantuve en primer plano.

La función social de la educación es la conservación de la estructura biopsíquica y económico-social y, por ende, también cultural de la sociedad. Nada más que esta conservación, que esta reproducción. Más allá de ella sólo está la tendencia a la perpetuación de las relaciones de fuerza existentes y, por consiguiente, del orden psicosocial constituido. Por lo tanto, no se trata únicamente de conservación en el sentido de reproducción del *statu quo*, sino de conservación como impedimento de cualquier renovación. Sólo hay una limitación que hacer. La tendencia está compenetrada en la educación no sólo para perpetuar el orden constituido sino para transformarlo cada vez más en provecho de los grupos de poder, y por lo tanto es una instancia conservadora incluso desde el punto de vista de la clase dominante, o sea de la misma que tiene el monopolio de la educación.

Ella cumple esta función, sin duda. Ya sea que los reformadores de costumbres y los moralistas, los pedagogos y los religiosos lloren los males del mundo o aclamen cualquier síntoma efímero de mejoramiento como una transformación definitiva del hombre: todo, en 1924 como en 1920, ya sean de la clase del 1500 o de la de 1280, los hayan educado o no, los hayan educado bien o mal, con tal o cual método, todos, me parece, son seres humanos tal cual como los de hoy. Las diferencias individuales se borran al igual que las ocasionadas por

la edad, y lo que queda no es más que el gran rebaño burgués, rebaño que paciente y honesto aporta la lana destinada a reembolsar con creces los gastos producidos por su cría, su custodia, su reproducción, y en el que cada cabeza es igual a la otra: justamente como las ovejas. Es cierto que el pastor garantiza que cada una tenga su propio rostro. Yo creo más bien que lo engaña el afecto que lo liga a los animales. Efectivamente, ¿qué diferencia puede haber entre la jeta de una y otra oveja? Lo que cuenta, amigos, es sólo la lana, y, bien mirado, este bendito año no ha rendido mal.

### 3. MEDIOS, CAMINOS Y POSIBILIDADES DE LA EDUCACION

El título de este capítulo podrá parecer consolador a la amable lectora que ya me había obligado muchas veces, con objeciones y consentimientos, a limitaciones polémicas. Medios de la educación; palabra que, en suma, suena familiar desde la época del magisterio femenino y pone fin a todos los malos barbarismos de Freud y de la etnografía. ¡Y encima, posibilidad de la educación! Resulta alentador. No se puede titular así un capítulo y luego responder sencillamente cero. Tan alentador que ahora la amable lectora incluso se atrevería a pretender una respuesta a su pregunta del final del primer capítulo, si hace rato que no la hubiese olvidado y, Ariadna al revés, no hubiese perdido el hilo en el laberinto de este capítulo psicológico. Si yo no supiera con absoluta certeza que, sólo por la costumbre de sus más frecuentes y —admito sin inconvenientes— más interesantes lecturas de tranvía, no leyó la Introducción pero, en compensación, leyó como anticipo las últimas páginas, quizá sería complaciente con ella y retomaría el hilo del capítulo anterior. Pero siendo así las cosas, doy un buen salto atrás, siguiendo *mi* hilo invisible y observo que en verdad, la respuesta faltante ya fue dada. La pedagogía, considerada en bloque, es un instrumento de la tendencia de nuestra educación actual. Por lo tanto, constituye una parte de los medios en virtud de los cuales la educación desempe-

ña su función social. En absoluto está privada de sentido y no es superflua. En cambio constituye un elemento importante de la función conservadora. Aporta justificación ideológica a las disposiciones de la tendencia de manera tan seductora, que hace prosélitos e incluso logra que desaparezca cualquier distinción entre la educación en el socialismo y la educación en el capitalismo. Efectivamente, en cuestión de ideología aquélla no podría inventar casi nada diferente a esta última. Se verifica en el terreno de la educación lo que generalmente sucede con las luchas por el poder de la burguesía: la burguesía se justifica con las fórmulas ideológicas del socialismo.

Aquí ocurre algo profundamente inquietante. Es un punto que hemos rozado muchas veces, y llegó el momento de someter a examen el mecanismo diabólico que lo produce. ¿Quién vuelve a hacer rodar para abajo el peñasco de Sísifo cada vez que llega arriba? Si es la pura perfidia, la maldad de una fuerza poderosa que, ante todo, importa reconocer, Sísifo deberá ser librado de su suplicio, porque efectuó un trabajo diligente y útil y lo hizo razonablemente. No se logra distinguir ninguna causa para su eterno fracaso. El Tártaro griego parece ser un quehacer puramente pedagógico, una extraña reunión de pedagogos, de representantes de esfuerzos educacionales.

Tántalo, por ejemplo, es el más desgraciado. Rodeado de agua fresca y de las frutas ideales más exquisitas, no tiene más que agarrarlas y podría apagar su sed y su hambre para siempre —a lo que parece—, pero desde hace siglos repite una cruel experiencia que no le enseña nada: agua y frutas se retraen a infinita lejanía ante su esfuerzo.

¡Qué símbolo de pedagogía idealista! La realización parece estar tan cerca —apenas un salto por encima de algunos peldaños formales, un solo movi-

miento hábil de la mano—, y sin embargo está infinitamente lejos. Incluso en este caso, es preciso que se encuentre en juego el artificio de una divinidad ofendida. Pero no es éste el problema porque, como siempre, el castigo cae justamente sobre Tántalo: él sacrificó, descuartizó y dio a comer a los dioses un hermoso muchachito, execrable crimen pedagógico de frecuente comisión. El destino de las Danaides, por más agraciadas que sean estas cincuenta señoritas, no resulta interesante: no sufren por una perfidia arcana sino por su propia estupidez. ¿Quién podría sentir simpatía por el intento de llenar de agua un barril sin fondo? El medio es inadecuado *a priori*. Habría que renunciar, en vez de probar sobre la base de investigaciones didáctico-experimentales la dimensión y la forma de los dedales con que lo vacían. Pero Sísifo sí que merece nuestro interés, nuestra compasión y simpatía. Claro que el haber creado los juegos olímpicos y, por ende, el haber fundado el *gymnásion* y, como última consecuencia, la escuela secundaria, es una fea mancha sobre su nombre (suerte que se trata de un hecho muy poco conocido), pero su culpa —una desmesurada soberbia— no resulta imperdonable, sin embargo. En verdad, su piedra podría quedarse de una buena vez en la cumbre, y no sería la primera vez que una soberbia tanto tiempo castigada y burlada triunfa y luego es alabada como hazaña en vez de ser declarada crimen. Quizás él no quiera nuestra compasión, quizás encuentre placer en poder recomenzar siempre, quizás su quehacer constituya una especie de deporte y sea precisamente él quien da el empujón para mandar rodando abajo el peñasco. Si así ocurre, no lo relevaremos a los dioses. Interroguemos, pues, al mecanismo de que se sirve el destino maléfico por orden de los dioses ofendidos. ¿Cómo es que Pestalozzi se convirtió en padre de la escuela ele-

mental? ¿Que Circe transformó a esa cabeza caliente en maestro de escuela? ¿Quién confundió al niño puro de Humboldt con el homúnculo del secundario? ¿Quién embrujó a los hombres rectos de Fichte para transformarlos en burros nacionales teutónicos? A Sócrates lo volvieron inocuo matándolo; no es muy noble, pero tampoco extraño. A los Sócrates de los últimos siglos los dejaron con vida, los alaban, los llevan a la realidad, llamando método socrático a lo que ellos combatían. Diría que ésta es la manera pedagógica de tratar a los niños, a quienes les dan muñecos con auténticos nombres de niños cuando desean tener niños reales. Es la manera de tratar a los pedagogos. Estos dejan hacer. No pretenden otra cosa, porque hace menos mal. Los fines y los medios de la educación son el juguete, el juguete predilecto de los pedagogos. ¿Por qué los adultos tendrían que prohibirles deleitarse con ellos a su antojo? Sólo hay que impedirles que ocasionen contratiempos.

Pero la cuestión no es cómo el grupo dominante logra evitar esfuerzos dañinos, sino cómo sucede y cómo resulta posible que los combatidos, los vencidos, se puedan considerar vencedores al mismo tiempo. Antes que por los medios, nos interrogamos primero que todo por los caminos de la educación. Por lo que veo, puedo reivindicar una especie de prioridad para este problema. Efectivamente, la literatura pedagógica que leí y hojeé en el transcurso de quince años no se ocupa de la dinámica de los procesos educativos en la sociedad, del camino del progreso educativo, de los cambios en el campo de la educación. Y sin embargo, ésta es manifiestamente la cuestión preliminar para cualquiera que desee cambios de la educación y espere cambios sociales a través de los de la educación.

En verdad, la mayor parte de lo que sabría decir, como respuesta, en el ámbito de este libro está

desparramado en lo anterior o se puede sacar de allí. Si resulta bastante incómodo remarcarlo, lo repetiré sin ulteriores justificaciones. Evidentemente, hay dos grupos de fuerzas que, en general, cooperan en la constitución de un aparato educativo y de la educación: las psicológicas y las sociales. Hemos visto que la educación como hecho natural, en su forma femenina y en la forma masculina, surge de la reacción biopsíquica, originaria de la madre y de los machos de la horda, al factor desarrollo ontogenético. Hemos visto cómo la novedad psicológica del sentido de culpa, que condujo a la completa transformación de la sociedad primitiva y de la economía primitiva, también reestructura estas reacciones pedagógicas originarias, a la par de todas las manifestaciones psicosociales, sin que en las sociedades primitivas resultase decidible cuánto de su modo de proceder se debía a factores originarios psíquicos y cuánto a factores secundarios sociales. Vemos que se producen cambios en el mismo desarrollo: la edad de la infancia se extendió y complicó primero con la inserción del período de latencia, y finalmente con la prolongación de la pubertad. En tanto, la economía, junto con su superestructura —sociedad, política y cultural—, toma su camino brutal y la humanidad, su prisionera, se encuentra en la barbarie de una época capitalista altamente civilizada, incierta sobre las vías de escape pero segura de ser empujada a ese largo camino de sacrificio y tormento de manera inútil y absurda. Lo cual constituye la consecuencia, en el plano social, del sistema económico, de las relaciones de poder y de las luchas de clases. Por ello resulta posible una historia de la civilización que vuelva inteligible el acontecer cultural, hasta en sus detalles más sutiles e íntimos, sobre la base de los factores y de los efectos económicos. Como si no hubiese espacio para los efectos de la reacción psi-

quica en la estructura de la educación. Parece que aquélla estuviera determinada sin residuos por la economía. Que el niño que nace hoy tenga el 64 % o que el 9 % de probabilidades de dejar este mundo después de acabar de saludarlo, lo decide su situación de nacimiento: si nació en "Berlín-Wedding, el infierno proletario" o en el barrio del zoológico. Este mismo hecho será el que decida si vivirá aquellos conflictos infantiles que se reservan al hijo único, al segundo o al tercero, o los que se reservan al miembro de una familia de ocho o doce personas. Y sabemos que los efectos de tales conflictos determinan, plasmándolos, hasta los aspectos más sutiles de la formación del carácter. Que el niño, entre la madre y el padre, oscilando en su amor y en su odio, a través del camino hereditario de su evolución psíquica y la orientación, el encauzamiento y la apertura de este camino mediante la situación dada en su ambiente, se haga culpable del deseo incestuoso y del pensamiento de matar a su padre y, en la catástrofe angustiosa de esta culpa inocente, adquiera la instancia psíquica del sentimiento de culpa inconsciente, y se vuelva hombre por medio del Superyó, todo esto es consecuencia del hecho económico que está explotado y producido en familias, que crece en ellas y es su propiedad. ¿Y la manera como se produce el crecimiento, con cuánto juego, con cuánto trabajo, con qué frustración y qué satisfacción, según qué modelos y con qué contenidos? ¿Qué, de todo esto, no es consecuencia inmediata de la economía y de sus consecuencias? Y que un buen día comience la escuela y lo que ésta aporta en contenido, hombres y moral, también es consecuencia de determinada situación industrial con sus determinadas exigencias materiales, de determinada situación en la lucha por el poder entre socialismo y burguesía capitalista con sus determinadas tendencias; al

igual que la gran decisión en la vida del niño: ¿debe esperar otros siete años de escuela como fase intermedia antes de los años finales —de cuatro a seis—, o bien ir a la fábrica? Y que el niño pueda leer tal o cual libro no depende del hecho de que éste sea bueno o malo, sino del hecho de que tenga 10 centavos o 150 marcos para libros. Y que tal o cual libro para niños resulte asequible no está determinado por su bondad intrínseca, sino por el hecho de que haya alguien que paga los gastos de imprenta. ¿Y quién puede pagar tales sumas; quién, pudiéndolo, quiere hacerlo si no espera que se lo reembolsen en interés y ganancia? Y así sigue.

Sí. Estas banalidades pomposas no terminan nunca: la educación precisa dinero, y el dinero lo tiene la burguesía. Esta última tampoco piensa invertirlo de modo no redituable, y menos que nunca se hallará dispuesta a reforzar de una u otra manera al socialismo. El capital y su burguesía no tienen ningún interés en incrementar la cultura. Lo que así denominan son exclusivamente las satisfacciones de sus propias necesidades culturales, en el mejor de los casos, y el aseguramiento de la satisfacción de sus necesidades materiales mediante maquinaciones ideológicas. Por cierto que tal o cual individuo puede estar dispuesto a emplear dinero y valor-dinero en la cultura, en el verdadero sentido de la palabra, o sea de manera no redituable. Pero este modo de obrar tiene fijado un límite estricto no sólo por el límite relativamente estricto incluso de los patrimonios más grandes, sino por el hecho de que ese donante se convierte en víctima de las leyes del capital; porque pierde más y más con los otros burgueses más razonables, más capitalistas, que lo que pone a disposición de la cultura. Esto va dirigido a ese proyectista pedagógico —quizá presente todavía— que querrá esperar al rico generoso, olvidando que

vivimos en 1924 y no en el 1800. Cierto que sería un lindo golpe arrebatárle el capital al capital, educar con éste a los hijos de los proletarios en sentido socialista y luego edificar con tal juventud la sociedad socialista. Excelente quijotada: pero semejante liberación sólo resulta ponderable para caballeros pasados de moda. Nosotros, que somos modernos, consideramos que casi sería más sencillo expropiar que arrebatár, y entonces no hay necesidad de tener que postergar la ventaja por una generación.

Mi definición más general de la educación: reacción de la sociedad al factor desarrollo, abarca todos esos estados de cosas. La estructura económico-social de la sociedad tiene su ámbito nítidamente determinado para esa reacción. La organización de la educación está determinada con extrema precisión. En ella nada resulta modificable si no es mediante un cambio preliminar de esa estructura. Por poco llamativo o vistoso que sea, así debe ser. La educación es conservadora. Especialmente su organización. Jamás constituyó la preparación de un cambio estructural de la sociedad. Siempre, y sin excepciones, sólo fue la consecuencia del cambio producido.

O sea: ¿no hay progreso de la educación? ¡No, ningún progreso! No como piensa la trémula voz que hizo la pregunta. ¿Y qué hacemos con la supresión del analfabetismo? ¿Con el hecho de que el 98 por ciento de los hombres —en países civilizados, en países avanzados, justamente— sepan leer y escribir, cosa que sólo le deben a la obligación escolar? ¿No es un progreso? Efectivamente, no consigo entender que el hecho muy general de saber leer y escribir merezca ser valorado como un progreso. La escritura es un medio de comunicación como el ferrocarril o la radio, que pone en contacto a hombres separados en el espacio, con la ventaja subsidiaria de constituir el vehículo

de nuestra comunicación con los muertos y los individuos que aún no nacieron. Si todos los hombres aprenden a escribir, ello se debe al hecho de que casi todos los hombres saben usar el ferrocarril y dentro de poco pasará lo mismo con el avión. Pero que uno pueda andar en ferrocarril es asunto neutro desde el punto de vista cultural. En todo caso, se nos pregunta si tomamos el tren a Roma para huir de la policía de Viena, si queremos especular, si queremos hacer la visita ritual a la Capilla Sixtina, informarnos sobre el precio del vino o cualquier otra cosa que queramos hacer en servicio del bonito hallazgo de viajar a Roma. No consigo convencerme de que se haya hecho uso meritorio de la escritura y de la imprenta en general o más en general, desde que se volvió universalmente conocida por la obligación escolar y, propiamente, por la invención de la rotativa. Ni siquiera resultaría lícito objetar que no sería necesario aprender a andar en tren, que uno lo sabría "de por sí", mientras que en cambio toda posibilidad cultural sólo se abriría justamente a partir del aprendizaje de la lectura. Un niño suficientemente inteligente no precisa, para ello, ser obligado a ir siete años a la escuela, y ni siquiera frecuentarla un año. Antes, alguna vez, parece haber sido un verdadero arte, pero hoy —apuesto— todo el encantamiento se despacha al margen de la didáctica escolar en un par de semanas, y con ella se necesita un par de meses. Pero no todo es una cuestión cultural. Entre los antiguos hebreos, por ejemplo, se trataba de un quehacer cultural, porque para ellos leer significaba comunicarse con su Dios, con su suprema instancia ética y cultural. La *Biblia* era el abecedario con el que aprendían a leer y tenían —por su condición de hombres— una única aplicación para su capacidad: el *Talmud*, que abarcaba sin embargo todo su patrimonio cultural, por poco o mucho que nos parezca. Otros libros no ha-

bla. Pero leer, para nosotros, es un asunto de comunicación (quizá ya superado en principio por la radio y el dictáfono) obsoleto, restringido a fines especiales. Me parece que se puede tener una opinión netamente divergente acerca de la valoración de la lectura como progreso. No veo mal ninguno en que alguien sea analfabeto, con tal que sea "culto" en lo demás. Pero la discusión no va precisamente a eso. Más bien resulta cierto que la obligación escolar existe en todos los países, y que en todos está presente como resultado suyo la difusión general de ciertos conocimientos elementales —exclusivamente medios de comunicación, auxiliares de la producción o contenidos de tendencia— que en sí no son avanzados, pero en los que están avanzados el desarrollo capitalista y la lucha de clases. Ambos grupos de fuerza, cada uno a partir de otra tendencia, de otros datos históricos, impusieron y mantuvieron la obligación escolar una vez que se verificaron determinados progresos sociales del desarrollo, por ejemplo la revolución de 1848: en una palabra, la democracia. El socialismo tiene todos los motivos para congratularse por esa adquisición, ya que sabe hacer uso de la escritura y de la imprenta. Pero las cosas no marchan de tal manera que el progreso en el terreno escolar haya posibilitado o preparado el socialismo; no obstante, al llegarse a cierto punto de despliegue de poder, por ende después de un cambio de la estructura de la sociedad, se emprendió un cambio de la organización educacional, por supuesto que un cambio apto para asegurar y favorecer el ulterior desarrollo del poder del socialismo. Aquí se vuelve extremadamente clara la función conservadora de la educación. Esta última conserva el estado estructural adquirido, la nueva distribución del poder, y a veces lo incrementa. Es un potenciamiento, por así decir, de la conservación. Quizás en este caso resulte valora-

ble como progreso desde el punto de vista del socialismo (aunque se la describe como conservación). Sí, hay progresos del socialismo, *yo* no lo niego, y de ellos se siguen cambios correspondientes en la educación que el socialismo puede valorar como progresos. Pero la educación siempre queda rezagada. Su progreso consiste en que supera un tanto su rezago.

Así habremos llegado, de modo inesperado, a un límite real, insuperable, de la educación. Cada educación posee una organización conservadora en relación con la sociedad educadora, y en relación con las tendencias de poder del grupo dominante, una organización intensificante (extensiva, aumentativa). La variable de la educación, como arriba se dijo, se revela puramente relativa. Por cierto que son las formas de organización de la educación las que en el curso de la historia pasaron por el cambio más notable y más seguro, y se transforman con mucha rapidez. Basta pensar cuánto creció en apenas cincuenta años la asistencia pública a los jóvenes con sus instituciones características; cómo surgió y se desarrolló en pocos decenios el derecho juvenil a los tests, en pocos años; compárese la educación persa de la que nos cuenta Jenofonte con el monaquismo, y la institución universitaria y estudiantil del siglo xiv, de París a Salamanca y a Padua, con la vida juvenil en la Francia de la gran revolución, y seguramente se encontrarán, si bien no progresos en sentido absoluto, al menos algunos trastornos. Pero éstos no son la realización de alguna idea, fin, proyecto, pedagogía de algún célebre o gran pedagogo o pedagogista, ni las causas de las demás transformaciones culturales, sociales, espirituales y acaso también psíquicas que tuvieron lugar en los siglos pasados, sino sus consecuencias directas, decantadas anónimamente y sin esfuerzo, como sólo se verifican las consecuencias inmediatas de

un acontecimiento. La estructura social feudal-militar tiene su organización educacional, ya opere entre los mexicanos, entre los egipcios, los japoneses, los persas o los germanos; el capitalismo moderno tiene la suya, en cualquier país donde opere, para cualquiera de sus etapas evolutivas, para la nuestra actual. ¿No te gusta? A mí tampoco, amigo. ¿Quieres cambiarla, cambiar algo, un detalle omisible? Cambiaría la estructura de la sociedad, el detalle correlativo a esta última. Si quieres introducir la organización educacional de Fichte, crea su estado mercantil cerrado; o si te gusta una parte de la utopía pedagógica de Platón, realiza una parte —se entiende que la justa— de su estado. No resulta posible de otra manera. Cualquier otra tentativa es inútil quimera.

La individualización de este límite de la educación —el social— condena cualquier esfuerzo por modificar siquiera algo de la organización educacional antes de un cambio-completo de la estructura social: se supone algo importante. Esta encauza la fuerza dedicada a tales esfuerzos hacia el centro, evolución social o revolución, de acuerdo con la modestia de esa voluntad de cambio: en un próximo discurso me inclinaré por una restricción considerable. Pero ello no excusa una difusa teoría reformista; un Iverdün, un Wickersdorf, crearán millares; la institución-modelo, edificada para la infancia y la juventud burguesas, producirá copias proletarias. Así, el aparato educacional íntegro conservará, quizá con lentitud pero en estrechísima conexión, la nueva forma allí realizada. Esta teoría de la adición es intrínsecamente falsa. En cierto lugar, con el favor de circunstancias y medios particulares, todo resulta posible durante cierto período. Una escuela, un taller-escuela para aprendices, un grupo infantil comunista son tan posibles como un maestro loco, un juez sádico o un maestro

razonable y un juez apacible. Para su existencia y aparición no hay necesidad de un cambio estructural. Pero a su multiplicación, que justamente es la novedad de principio, sólo la posibilita el cambio social producido.

Esta concepción no es para nada nueva. Se desprende estrictamente de la doctrina de Marx, y sus consecuencias fueron sacadas en la literatura socialista. Por desgracia no se las encuentra suficientemente profundizadas y difundidas en la literatura pedagógica, ni tampoco en la literatura pedagógica socialista (por lo demás, bastante pobre). Aunque sean poco espectaculares, las consecuencias de esta delimitación constituyen sin embargo una restricción muy sensible, muy amplia, a la omnipotencia de la educación y, por ende, a la potencia de cada educador por separado y a la importancia del pedagogo y a sus esfuerzos, a sus escritos. Como cabal idealista burgués, a nadie envidia el poder personal que procura el dinero, y aprendió a conceder el ejercicio del poder político a los representantes del pueblo de cualquier categoría, desdeñando la musa política, el horrible canto político. Pero no quiere restricciones al poder espiritual que él confiere a sus ideas, palabras y escritos. Y no se debe negar que a menudo, la idea y su propaganda verbal y escrita pueden convertirse en un factor de poder decisivo, ni que a menudo, en el curso de las luchas de clases, se convirtió de ambas partes en el último y decisivo factor de victoria. Sólo que esta potencia —muy lejos de ser omnipotencia— no compete a la idea como tal; al igual que su palabra, no es una magia que crea lluvia, salud, muerte, revolución, perfección ética. Ella la conserva mediante sus portadores, mediante los hombres a quienes entusiasma, despierta, alienta, orienta. Tiene un sentido cabal: unificar a los explotados de todos los países bajo las ideas del manifiesto comunista,

ya que este proletariado unido puede dar lugar, con medios muy prosaicos y poco espirituales, a transformaciones bien reales de la repartición del poder sobre la tierra. Pero ¿de que sirve propagandizar la moralidad entre los niños? Hay una diferencia capital, que atañe a los pedagogos. Demasiado tímidos y finos para reconocer el motor de una transformación social y ponerse al servicio de ese monstruo ruidoso y peligroso, ellos flirtean con la cultura. Y —un poco menos tímidos en esto— se dirigen a los niños, que no son peligrosos ni para ellos ni para sus voluntades de omnipotencia, porque esta “escardadura y siembra en la psiquis infantil” es una especie idílica de actividad agraria. Dios prosigue la obra a su modo y hace llover y granizar y, hasta la cosecha, el tranquilo sembrador descansa entre los muertos o los ciegos, y sus esperanzas resultan eternas, ya que no vio la floración en la urgencia de la nueva escardadura y siembra; su orgullo permanece perdurablemente intacto, porque lo toma como anticipo de sus esperanzas. Todo esto, con el presupuesto de que aquellas tesis malas no son verdaderas. Y *por eso* les parecen falsas a los interesados.

Por ejemplo, hay una magnífica frase de Pestalozzi: “Para la parte del mundo moral, espiritual y cívicamente decadente, no existe salvación posible sino mediante la educación, mediante la formación del hombre. Así, ningún medio de salvación resulta eficaz para la elevación de esa parte del mundo e incluso para tu renacimiento, decadente patria querida, si no se pone en marcha a partir de una elaboración psicológicamente profundizada de las disposiciones morales, espirituales y artísticas de nuestro género y vuelve a remontarse a ella”.

Decenas de frases por el estilo, e incluso mejores, glorifican la obra de los grandes pedagogos. Pero ¿qué otra cosa son, sino vil tranquilización

subjetiva ante los límites sociales de la educación? No existe ningún medio, literal y absolutamente ninguno, ni propuesto ni imaginable, para crear una cultura popular mientras la juventud del proletariado, es decir del pueblo, sea entregada a los trece, a los catorce años, a la calle, a la fábrica, al trabajo forzado. Absurdo pedir en esta situación otra cosa que liberar a cada hombre del trabajo forzado hasta los dieciocho años. Otras reivindicaciones, cualesquiera otras, por más nobles que sean sus motivos, por más imperecedera que sea su formulación, sustentan la tendencia de los detentadores capitalistas del poder en el campo de la educación. Conserven el actual estado cultural e impedirán cualquier difusión de los bienes de la cultura entre el “pueblo”. Y esta reivindicación efectiva, ¿es asunto de la educación o más bien del socialismo? ¿Utopía, hasta tanto no haya cobrado fuerzas para realizarla?

El punto resulta bastante importante como para que nos detengamos un poco más en él: se trata de un punto de observación espléndido. La difusión de la cultura es un asunto extremadamente personal, es un asunto de la personalidad. Con esto que-remos decir que el espíritu, el sentimiento, la voluntad, la vida de cada individuo están compenetrados por los valores y bienes supremos de la cultura de una nación y de la supranación humanidad. Como cada capacidad psíquica, cada grado estructural del Yo tiene su momento dado de desarrollo, así también lo tienen los grados de diferenciación, los niveles de refinamiento de la personalidad. Su momento de desarrollo es la pubertad. En ésta, por primera vez y por razones ínsitas en la situación psíquica de tan complicada edad, se despiertan aquellos sentimientos y pensamientos en torno a los cuales —como un núcleo— se reagrupará el contenido y el valor cultural de la personalidad. Para

que ésta llegue al estándar más alto que pueda alcanzar el hombre (que sigue siendo un hombre-promedio), la pubertad debe complicarse de manera muy determinada; sobre todo, debe extenderse más allá del breve período de la pubertad fisiológica y durar hasta los dieciocho, veinte años. Resultado que, en el caso normal, sólo se verifica si la evolución psíquica del adolescente no es inhibida, empujada o madurada coercitivamente antes de tiempo merced a su precoz independencia económica y a la obligación del trabajo asalariado, del trabajo forzado en la industria.

Por lo tanto, esta libertad es la premisa indispensable para que el número de las personalidades culturalmente desarrolladas alcance aquella grandera que corresponde al máximo humano; para que la instrucción de los pueblos reciba la máxima extensión alcanzable en un período dado; para que se haga lo posible en pro de la difusión de la cultura. Condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar ese resultado la juventud así liberada debe organizar su vida de cierta manera, llenarla con determinados contenidos, ser guiada por hombres adecuados. Pero justamente es la premisa, ni más ni menos: lo esencial para nosotros, hoy en día. Es un bien marchar con riesgos muy fuertes la frontera social. Una queda a salvo de cualquier riesgo de subvaloración. Ella determina los caminos de la educación. El marco impuesto a toda educación: la organización de la educación como el resultado educativo; todo lo que se desarrolla en este ámbito ocurre pura y simplemente; es relativamente inessential; en el mejor de los casos, no modifica nada; en el caso habitual —el peor— sirve directamente al resultado final. Que, como siempre sucedió, es el núcleo de esta sociedad, su dominador, su burgués, su proletario.

A los pedagogos que, partiendo de la insatisfacción por este resultado final conjunto de la educación, no quieren abandonar la educación como su ámbito de reflexión o de trabajo (los retiene su temperamento, su amor a los niños y los jóvenes, su formación, su posición profesional o cualquier influencia de estratos más profundos, incontables, de su psiquis) ni quieren renunciar al sentimiento seductor de hallarse en el centro de la evolución del mundo, contribuyendo a ella con su propio pensamiento y su propio trabajo (no soportan la idea de llenar modestamente su parte en la periferia del devenir), la inteligencia los obliga a comprender y reconocer, según el intelecto, el límite social de la educación; estos pedagogos, que educan a niños o a maestros o sencillamente escriben sobre tan útiles ocupaciones, encuentran una cobertura óptima para su línea de retirada en el hecho indiscutible de que, no obstante todos los efectos extrañamente fáciles y seguros de los dispositivos educacionales, todo proceso educativo se desenvuelve sin embargo en el individuo aislado, y estos individuos, creciendo en un mismo radio de acción, son considerablemente diferentes y hasta de diferente valor y cultura.

En este último capítulo, que quiere ser programáticamente positivo y conciliador o, por así decir, negro con pintitas rosadas, no puedo dejar de herir y de desengañar a buenas y nobles almas de educadores. Lo hago de mala gana, y me abstendría de hacerlo si no supiese que superarán el golpe porque no me tomarán en serio como derrotista de la cultura ni se afligirán. La teoría de tales educadores, que por desgracia me toca mortificar, reza así: lo que importa es la configuración psíquica de cada personalidad; por eso yo educo al individuo; que hagan lo mismo todos los educadores y al final se contará con un conjunto de personalidades elevadas

morales, y ésta es la última finalidad augurable de la sociedad. No puedo entusiasmarme con esta actitud de semirrenuncia. Pienso que se les puede objetar cuanto se dijo de la teoría adicional de la ética institucional. Me parece poco plausible que la voluntad de los educadores pueda romper las barreras constituidas por los límites sociales. Hoy como nunca hay una cantidad de individuos que, en su estructura psíquica, en su actitud hacia el mundo y los hombres, en la definición y el cumplimiento de sus deberes, en toda la amplitud y profundidad de su inteligencia, se nos manifiestan como el término medio deseable de la especie humana. No nos colocamos frente a ellos con admiración como si estuviésemos ante obras maestras admirables e inalcanzables; nos pasa lo mismo que con un problema cuya solución hubiéramos buscado por caminos tortuosos, con construcciones extrañas, y que luego se nos ofrece de manera tan sencilla y obvia que nos preguntamos maravillados cómo es que otra idea pudo encontrar únicamente la aproximación más remota: tenemos la sensación de que los hombres son así y nos consterna que existan de veras algunos que no cumplen con esta norma. Tengo la impresión de que tales hombres justos, útiles, cabales, agradecidos consigo y con los demás no son, después de todo, tan raros como creemos gracias a nuestro humor negro, irritados contra nosotros mismos. ¿Acaso ellos no demuestran con su existencia que tal consecuencia resulta posible en los confines de nuestra sociedad? Seguro. Pero no conocemos las leyes de formación de acuerdo con las que crecen. Vivieron la misma vida exterior de los demás, experimentaron la misma familia, la misma escuela, los mismos efectos patentes y ocultos que los demás que se configuraron de manera más o menos desviados de la norma. Tienen la misma estructura psíquica que los otros, según lo que nos dicen

nuestros métodos de investigación psicoanalítica, bastante primitivos, que sólo permiten revelar distinciones estructurales macroscópicas. Son un resultado de no sabemos qué influencias especiales; tampoco sabemos de qué categorías de influencias. Son un hecho estadístico de nuestra educación. Consternante u obvio como el hecho de que todos los años, durante años, se registra aproximadamente el mismo porcentaje de suicidas, ladrones, locos y asesinados. Por cierto que en ocasiones esta cifra sufre un cambio considerable, y a veces se puede descubrir la causa en un cambio social, pero por lo general resulta tan enigmática como incluso lo era la cifra acostumbrada. La existencia de esta especie de hombres satisfactorios constituye el lado agradable de la estadística social. De otro modo, esta última se ocupa en general de productos menos simpáticos, que incluso son más fáciles de constatar, registrar y contar. Pero al noble y joven lector que quiere aportar su contribución le ofrece pocas esperanzas de invertir la estadística. Efectivamente, aún admitiendo que una de las condiciones naturalmente desconocidas consistiese en que el niño debiera haber encontrado tan noble educador, entonces usted, joven amigo, también es un dato estadístico. Usted se decidió anteayer a poner su espíritu abnegado de mejorar el mundo al servicio del mejoramiento de los niños, para que esté en funciones otro noble corazón y en el futuro haya un par de hombres simpáticos más, en el momento en que, gracias a que lo designaron profesor, un muchacho cabal como usted terminó en la lejana aldea por educar a los hombres.

Pero habría una posibilidad de hacerle una jugareta a la estadística. Quizás. El hombre de la norma, de quien hablamos, es precisamente el hombre normal. Es más, tenemos la impresión de que su estructura podría ser alcanzada por cualquier niño

a quien no se lo impidan. Misteriosamente, existen impedimentos que no logramos ver. Pero existen impedimentos que podemos ver, constatar. En efecto, hay niños que crecen en situaciones anormales, inhumanas. Por ejemplo, debe haber algunos que jamás comieron hasta hartarse en los primeros diez años de vida. Ello resulta totalmente normal para la estructura humana. No cabe duda de que llenarles el estómago a todos esos niños significaría la posibilidad de agrandar el fenómeno de correspondencia a la norma; quizá cambiaría algo incluso en la estadística. O bien, para no hablar siempre de los instintos primarios, evoquemos el estupor con que Pestalozzi registra las experiencias de su primer intento educativo: "Es un hecho empírico que niños de ánimo abatido, débiles sin salud y desnudos en su ocio y mendicidad, mediante un trabajo al que no estaban habituados, obtuvieron bien pronto sin embargo una alegre serenidad de ánimo y una lozanía sana, excepcional, sorprendente y con el alejamiento de las causas y los estímulos de sus pasiones. Para mí es un hecho empírico que se eleven rápidamente de una honda y burda miseria al sentimiento de la humanidad, a la confianza y a la amistad; experiencia de que la humanidad resulta capaz de conmover el alma del hombre más bajo; de que de los ojos del pobre niño abandonado irradia una afectuosa sorpresa si tras duros años se le tiende una mano dulce y humana para amar. La experiencia es que un sentimiento semejante, surgido incluso de una honda miseria, puede ser de la máxima importancia para la moralidad y la formación de los niños".

*Cierto grado de economía amorosa forma parte de las condiciones de fondo del desarrollo humano. El niño tiene necesidad de cierta cantidad de satisfacción de sus impulsos amorosos; es preciso que se*

sienta amado y que le sea permitido amar. Sabemos que también tiene necesidad de rechazo: si ello faltase, el resultado frecuente será la irrefrenable (destrucción). Sabemos que un amor de óptimo grado no basta para garantizar el resultado deseado. Pero más allá de toda duda, sabemos que el amor es el presupuesto indispensable para aproximarse a la norma. En la árida vida de esos niños infelices hace su entrada este foco de amor, Pestalozzi, y ellos florecen, inopinadamente, de manera impactante para el siglo XVIII e impresionante y exhortativa para el XX. Noble joven, usted tiene razón: va adonde hay niños que carecen de amor, se lo da, toma el justo amor (créame, el que rechaza) y aumenta efectivamente las posibilidades de desarrollo de una humanidad. Pero no olvide, en caso de que esto lo empuje a teorizar, que usted es por fuerza un individuo; que seguramente le van a prohibir el ejercicio de su oficio ni bien tenga que multiplicarse, a menos que el socialismo militante haya conquistado antes una nueva posición de poder para protegerlo y darle garantías. Y entonces haga el favor, no se ufane de ser el salvador, pobre comparsa. Le queda mal, y a los niños que lo aman podría ocurrírseles emularlo, y entonces usted habrá echado a perder su meta.

¿No existen fuerzas psíquicas, pues? ¿Todo está determinado en el plano económico? No, existen fuerzas psíquicas que determinan todo, incluso la economía. También podemos considerar las cosas de esta manera, y hasta tiene no poco sentido científico hacerlo. Sólo que no sirve en absoluto para ensanchar los estrechos límites fijados al quehacer educacional. En efecto, en una consideración científica, partiendo de la hipótesis de una especie de paralelismo psicosocial, se puede omitir una serie de factores en favor de otra. Pero la educación, que tiene que ver con la realidad, se verá con-

tinuamente perturbada por la conexión no reconocida de ambas series, y los hechos sociales se encajarán por la fuerza en las cadenas de reflexiones deducidas de los hechos psíquicos.

Por eso resulta cabalmente cierto: los efectos que la sociedad (como un todo) produce mediante la educación sobre la generación en vía de crecimiento (como un todo) —ya escribí bastante acerca de los caminos de esta acción—, son reducibles en gran parte a efectos producidos por individuos adultos sobre individuos niños. Tanto los buenos como los malos, de cualquier parte que saquemos el criterio para este juicio. Aquí es donde se encuentra naturalmente —si acaso— una posibilidad para la educación. Sólo que por desgracia los adultos, los sujetos de la educación, son a su vez el resultado de ese todo opaco al que damos el nombre de educación; por lo tanto, sujetos no adaptados en su conjunto a una educación que tienda a grandes transformaciones revolucionarias de la psiquis humana. Se trata del círculo embrujado, dentro del que la pedagogía prisionera celebra sus danzas caprichosas, buscando a los nuevos educadores para los hombres nuevos. Y aquí no hay ninguna ancla de salvación, ya que la educación no es solamente lo que practican (o suponen que practican) los educadores. Sujetos de la educación son los padres y las madres, los tíos y las tías, almaceneros y choferes, policías, ordenanzas y carteros, pegatineros, directores cinematográficos, periodistas, oradores, toda la sociedad actual. Ciertamente que en el sótano del Banco Nacional está el oro puro apilado en pesados lingotes —así imagino al menos yo ese brillante capital de la economía nacional—, pero lo que podemos ver, aquello que nos importa y con lo que vivimos cotidianamente, son los pequeños billetes desgarrados y sucios, que extraen su valor y su existencia de aquel patrimo-

nio áureo, pero no obstante siguen estando sucios y careciendo de valor: de vez en cuando sí, un billete liso, refulgente, lindo y precioso entre los demás; lo miramos un rato más largo, con asombro, simpatía, complacencia; quizá lo conservemos un par de días, pero éste también nos dejará después. La imagen de tal o cual de nuestros sujetos de educación también nos queda largo rato, quizás incluso para siempre; quizás operó más en profundidad que las otras —¿quién quiere saber, quién sabe de sí más de lo que le muestra la superficie tendenciosamente ruidosa de su psiquis?—, pero en medio de millares de papuluchos inadvertidos. De cada amor nos queda un reflejo duradero, una componente de nuestro carácter, de nuestra personalidad. Incluso de los amores a educadores oficiales. Pero antes de ellos estuvieron los más decisivos amores a los padres, a los hombres del ambiente de nuestra primera infancia y además y después de ellos, a muchas otras personas. Y el amor no siempre se informa sobre el valor y la perfección moral; la huella que nos deja no siempre es el valor de la persona amada. Poco buenas son las posibilidades que se presentan a nuestro noble joven que quiere emprender cambios esenciales del mundo precisamente mediante la educación.

Soy desesperante, me dicen. Y no estoy dispuesto a admitirlo, aunque crea en el hecho. Realmente no lo entiendo. En efecto, no consigo entender qué tienen que ver esas grandes esperanzas con la actividad educacional. ¿Acaso un honesto zapatero ordenado quiere ganar con su trabajo algo más que dinero y —tratándose de un artista— entregar zapatos bien hechos? ¿Se desespera si le demuestro que con su oficio no se puede realzar a Dios sobre la tierra, ni la moralidad, la cultura o el socialismo? Y el médico, ¿necesita

algo más que su renta y que el sentimiento de haber curado a los enfermos? ¿Qué le importa a la educación la cultura y la humanidad? ¿No le basta con preocuparse de quien lo precisa; jugar con los niños, cosa que como se sabe les da mucho placer; instruir niños, cosa que en definitiva les sirve aunque les dé menos placer que amar y ser amados de la manera justa (sobre la cual diré algo más); más aún que esto, mucho más allá de esto: dar forma al futuro también, y exactamente en el sentido de los ideales últimos de una orgía de definitividad tal vez excesiva? ¿Por qué tal *plus*? ¿Y el desengaño, si se borra tal *plus* ideal?

Ahora bien, no se trata de preguntas retóricas. Son preguntas a las que se puede dar una respuesta, y precisamente una respuesta en dos niveles. Para la mayoría, este *plus* deseo se puede comprar barato con un adecuado aumento en las entradas. Dejen que instruyan a los niños y saquen una ganancia razonable, y de inmediato supondrán que su actividad es una actividad satisfactoria y razonable, y no se aferrarán más al cielo de los ideales. Pero otros resultan más complicados. Seguirán estando insatisfechos. Y eso tiene raíces más profundas en la esencia de la educación. La educación como actividad dentro del grupo binario resulta insatisfactoria para el adulto. Este busca un sustituto, una compensación en aquellos ideales.

Se pueden enumerar varias causas para esta insatisfacción del educador; yo he venido señalando una cantidad de razones. Puestas en serie, forman un capítulo edificante, pero todas, por lo demás, desembocan en las más profundas causas basales que a su vez se deducen con claridad de un hecho: que el educador —al que aquí me refiero y de quien discutimos el presunto desengaño— eligió su profesión por amor a los niños. Amor que queda insatisfecho. Efectivamente, incluso es

un amor paradójico. El adulto, ¿cómo llega a amar niños —niños extraños, ojo, y no los propios— y no de la manera usual que conocemos bien?: uno goza una hora con el rostro fresco de un niño, se divierte con una chiquilina cómica, con una pregunta juiciosa, juega de vez en cuando con niños (haciéndose uno mismo el niño) un par de minutos robados a la vida seria, se complace con un poco de ternura infantil, la prodiga amablemente, pero no al punto de buscar día y noche la relación con niños como ocupación principal y peculiar, de vivir y desvelarse con ellos y por ellos, de no poder abstenerse del contacto con niños y demostrar así que en su inconsciente vive un profundo amor instintivo por los niños, aunque a nivel consciente no lo sienta demasiado, sobre todo nada urgente, ningún deseo y goce. De otro modo, el adulto no ama en absoluto a los niños; prescindamos de los propios, a quienes debe amar porque *no puede* odiarlos. Molestan, hacen bochinche y ensucian, dicen cosas absurdas, fastidian de todas las maneras imaginables. No se les tiene amor; nada que hacer con ellos en lo posible; pero si no se los puede evitar, muy pronto se manifestarán de una u otra manera resentimiento, hostilidad, antipatía. El tío bueno, que tiene el capricho de amar a los niños, es objeto de burla y compasión; justamente, el bueno no sabe cómo son en realidad los niños, cómo son dentro de su ambiente que no los ama. El educador se diferencia notablemente de tal comportamiento: es el tío bueno, que de ello hizo su profesión. Justamente ama a los niños y eligió esta profesión porque le permite un contacto continuo con los objetos de su amor.

Amor es una hermosa palabra, y lo extraño es que la lengua haya anticipado los descubrimientos de Freud, designando con la misma palabra una

inclinación de considerable intensidad, cualquiera que sea su objeto: hermosas piernas de mujer, el alcohol, la ciencia, Dios, libros rosa o niños. La lengua encuentra que lo importante es la aspiración, llama idéntico a todo deseo de un tipo y una intensidad determinados, tan difícilmente definible y tan poetizable. Declara que todo deseo es Uno, lo que Freud denomina libido o Eros. Por supuesto, nuestra época pudibunda<sup>6</sup> encontró que hay una cantidad de objetos que resultan indecentes, y extrañamente no indica, su pongamos, para su pública execración al dinero, la antroposofía, la guerra y nuestro famoso orden social, objetos que se pueden amar, claro está (porque todo se puede amar), pero que no es lícito amar sin desacralizar el mismo amor. En cambio estableció —de manera perversa— que el amor dirigido a los estímulos particulares del otro sexo, que da las conmociones más intensas y el placer supremo, que “perpetúa nuestro peregrinaje terreno mediante la procreación”, que va al objeto más antiguo sobre la tierra y nos une a todo lo orgánico, precisamente el amor sexual, es juzgado impuro. Y, para conservar la pureza de los demás objetos, abismos ontológicos deben separar a este amor de aquél. Resulta tan absurdo que no se puede expresar con claridad mediante los vo-

<sup>6</sup> Hablar del falso pudor de nuestro tiempo es hábito caro al psicoanalista, cuya ciencia debe sufrir tanto por este hecho. A mí me resulta tanto más fácil seguirlo porque es lógico que entre los lectores de este libro haya padres y educadores. Y en estas funciones, hoy son todos pudibundos todavía. Pero no hay que olvidar que el círculo de los impúdicos se amplió bastante en los últimos dos decenios, ni tampoco que el impudor programático brota, como el pudor, de la misma situación psíquica fatal. Uno puede pasar directamente al otro. Ninguno de los dos extremos brinda la atmósfera en que prosperan la ciencia de la educación y la ciencia psicológica.

cablos de la lengua, que se empecina en señalar a uno y otro amor como amor. Puedo dejar que me impongan el juicio de valor, puedo respetarlo si quiero, si quiero vivir en paz, pero no puedo acordarle el sacrificio del intelecto. No le está permitido más a nadie, desde que un hombre, Sigmund Freud —ya por esto solo acreedor a una grandeza incomparable—, reconoció impávidamente ante el santo tribunal de la mojigatería que el así llamado amor sexual es el amor originario, esencial, el amor prototipo, concordante con la meta, demostrando que todo otro amor es un amor derivado, desviado de la meta. Concepción que nada tiene que ver con aquel juicio de valor. Todo predicador es libre de juzgar como acto impuro al amor por la zona genital, y como acto sacrosanto al amor por la disciplina ginopílica: este último sigue siendo un amor derivado, desviado —justamente en virtud de esa valoración— de aquella meta, el amor originario. Y en el alma lóbrega de semejantes predicadores vive el antiguo, siempre igual, amor por su objeto originario; sobrevive naturalmente en la cárcel, aún más lóbrega, del inconsciente reprimido, y eso es lo que los empuja a esa prédica rimbombante y a tentaciones fáciles a las que espero que a veces sucumban.

Tal amor desviado de su meta es el que empuja al educador a “sus” niños. Observación esta que no quita valor a su obrar, sino que lo vuelve comprensible incluso en sus contradicciones. En efecto, el amor desviado de su meta es el más complicado; crea situaciones de intensa satisfacción, propiamente como el amor concordante con su meta, pero también crea situaciones de profunda insatisfacción. Con oportuno término, Freud denominó sublimación a la desviación de la libido de su meta y de su objeto originarios —sexuales— hacia otro objeto o meta de elevado valor cul-

tural. El amor del educador por los niños es amor auténtico, por cierto que sublimado. El niño no constituye un objeto apropiado para el amor sexual del adulto. Cuando ello se presenta de manera tan impulsiva en un individuo, lo juzgamos perversión o crimen. Y ya este solo juicio de condena vuelve al niño totalmente inapropiado para la satisfacción directa y originaria. Si el educador tuvo tendencias similares, las rechazó con energía y las reprimió esmeradamente y sin residuos concienciales, rechaza con éxito su explosión en acto. Quizás ame al niño y a los niños con un poco de ternura que dé y con algo más que reciba, pero esto tampoco resulta necesario: lo ama en "general", dedicándose a él, a su porvenir, a su desarrollo. La medida de tal amor sublimado y sublime de que uno dispone, constituye un rasgo esencial de su carácter, adquirido muy temprano en la juventud, la mayor parte de las veces. No es la última cosa de que depende el valor social del individuo, porque este amor es el amor auténticamente altruista y tiene en sí mismo su satisfacción (en el fondo, sólo le pide al objeto que acepte servicios). Entonces se nos puede preguntar qué objeto se eligió, si estampillas o niños, y qué servicios tiene que aceptar, si golpes o amabilidad. El educador moderno, que eligió un objeto importante y servicios amables como fin de su obrar amoroso, no sólo resultaría por ende un sujeto admirable sino también envidiable. Únicamente que, por desgracia, la reserva de ese amor sublime, genuino, es demasiado escasa en nosotros, hombres de hoy, e incluso en nuestros educadores, y no basta para enseñar el abecé a un solo niño ni para prestar atención a los conflictos de un solo alumno. Y esta carencia es sustituida por una libido aparentemente sublime, nada desviada en verdad, pero reprimida en cuanto a su meta originaria. El

educador abunda en tal libido. Crecido en una sociedad basada fundamentalmente en el odio —libre competencia, explotación, guerra, propiedad, ganancia son sus distintivos jurídicamente protegidos—, sus impulsos amorosos, a partir de la infancia, no están saciados ni cultivados, sino atrofiados, reprimidos y embrutecidos. Si le permiten saciarlos, la satisfacción resulta deformada y trunca, oprimida por el sentido de culpa, neuróticamente contraída o cargada de conflictos, por lo cual parece más soportable sustraerse a ella mediante la renuncia. Y a los buenos educadores tampoco les está permitido. De tal modo, ellos desplazan el deseo de mujer o de hombre, de niño, de amor, seguridad personal y enamoramiento, a niños extraños que no lo pueden contentar, aunque quisiesen, y a quienes no les está permitido hacerlo, por más que quizá pudieran. De tal modo, el amor aparentemente sublime del educador comporta el germen de la más profunda insatisfacción, porque nace de la carencia —interior y exterior— y está destinado a la carencia. No se encuentra capacitado para la mínima prueba de resistencia.

El próximo nivel de la respuesta nos lleva a una mayor profundidad de comprensión pero también a una mayor profundidad en la estructura de la psiquis y en las resistencias contra la doctrina freudiana. Recordemos el descubrimiento central de Freud: todo niño desarrolla una profunda inclinación amorosa por el padre del sexo opuesto, y con ella violentos impulsos hostiles hacia el padre del mismo sexo, sentido como rival. El niño ama a la madre y desea dominarla en lugar de su padre, replicando a las resistencias del padre con impulsos de muerte, de venganza, de antipatía, de agresión. Se encuentra en la misma situación descrita por la leyenda de Edipo, que mató a su padre

y se acostó con su madre. Por más que el niño entre en la situación edípica sin culpa, inconscientemente, su propio Yo, sin embargo, lo reconoce culpable. La situación edípica es una fase de desarrollo necesaria. Dura algunos años, tres, cuatro, cinco, mientras el niño se halla implicado en ella para luego superarla después de otro par de años. En ningún caso está ausente, aunque el niño —el famoso huérfano de los adversarios de todo el psicoanálisis— no crezca con los padres carnales; entonces consuma esta fase con figuras sustitutivas idóneas. Circunstancias familiares complicadas complican la situación edípica: eso es todo. Pero tampoco resulta seguro, ya que aún no vemos las condiciones en que tienen lugar, o resultan evitables, las múltiples variaciones y complicaciones del complejo edípico. En ningún caso un niño puede crecer dentro de una familia —un grupo-pareja— sin adquirir el complejo edípico. La declinación del Edipo constituye, sin más, la etapa decisiva de la evolución psíquica. La finalidad actualmente establecida como normal de la situación infantil, vale decir el modo convencional como se produce la declinación del Edipo, acarrea la separación definitiva de gran número de deseos, experiencias vividas, impulsos infantiles como inconsciente reprimido por el Yo que de este modo, purificado de todas las huellas, de todo recuerdo, de toda experiencia vivida del delito originario —el incesto y el parricidio—, se asegura, mediante el sentido de culpa y la conciencia moral, una superestructura de ideales, fines, imposiciones, frente a la irrupción de lo reprimido. Pero lo reprimido está muy lejos de haber sido liquidado: permanece con vida latente y actúa sobre el pensar, sobre el obrar y, más que todo, sobre el amor de ese Yo —de manera deformada, y por ende no reconocido por él; inconsciente, y por ende inadvertido—, te-

naz, decidido y continuo. La eficacia de lo reprimido, del complejo edípico, fanática y astutamente establecida, está en restaurar la situación infantil con sus deseos, satisfacciones y destinos. Dondequiera y a quienquiera y cualquier cosa que amemos, Ello ama en nosotros, y Ello ama solamente de la manera ya vivida una vez, con aquellos desplazamientos, correcciones y compromisos que el Yo puede imponer, que no puede dejar de imponer para no tener que encontrarse frente al *unicums*: el delito originario.

Si, en general, se constituye entre niño y educador una relación, a partir de ella se desarrolla infaltable e inevitablemente la relación edípica. Y por ambas partes. El niño amará (u odiará o amará y odiará) al educador como ama o amó a su padre y a su madre. A él le testimonia con ímpetu, obstinación y, si es preciso, con sagacidad, los deseos que alimentó por aquéllos, y se verá empujado a repetir el destino que éstos tuvieron. ¿Y qué otra cosa le queda al educador que aceptar tal papel, ame o no ame al niño? El prosigue la obra de los padres, si bien por otros medios, o la repite de manera nueva para el niño: trabaja en la liquidación del complejo edípico aunque el amor sexual del niño por él no sea incesto ni la agresividad del niño parricidio. Pero nuestro educador ama al niño. Hace su parte voluntariamente, con entusiasmo y dedicación, bajo la coacción de repetir o, por lo menos, bajo las incidencias de su propio complejo edípico. El niño que está frente a él es él mismo, cuando niño. Con los mismos deseos, los mismos conflictos, los mismos destinos. Aquí pesan poco las diferencias reales. En la medida en que cuentan, son diferencias del Yo, no diferencias de los impulsos y de sus deseos. Y el realizar y prohibir su accionar y su satisfacción es el de sus padres. Está doblemente incluido en

este grupo-pareja pedagógico: como niño y como educador. Muy complicado, pero no lo bastante aún. Porque como educador, no es un El, un Yo, sino un Yo pensante y actuante, contra quien se yergue, inhibiéndolo y empujándolo, un poder extraño: el deseo pulsional de lo que reprimió. Por ende, el educador se encuentra ante dos niños: el que hay que educar, frente a él, y el reprimido, dentro de él. No puede hacer otra cosa que tratar al primero tal cual vivió en sí al último. Efectivamente, cada uno de ellos tiene sus derechos, y él repite la declinación de su propio complejo edípico en el niño extraño, dentro de sí. Incluso la repite aunque en apariencia haga todo lo contrario de lo que hicieron con él sus padres.

Por eso encuentro bastante complicada esta situación pedagógica y veo que se desvanece la esperanza del amable lector, quien confiaba en hallar en esta vorágine de afectos un obrar racional, una acción consciente del fin, según los principios y según los resultados de la experiencia. Al menos supondrá esto: tal situación ofrece intensas posibilidades de satisfacción al educador si los tres participantes —el niño que tiene delante, el niño que tiene adentro y su Yo— armonizan en la gran repetición. Ciertamente no menor es la posibilidad de la más profunda insatisfacción que, a decir verdad, resulta inevitable a la larga y constituye una excepción si no se verifica, puesto que los dos niños quieren la repetición de la situación edípica, mientras el Yo quiere la repetición de su superación, de su liquidación. El Yo responde con sentimiento de culpa —o sus múltiples equivalentes, que no viene al caso enumerar al experto en psicoanálisis ni se pueden explicar al lego con una frase secundaria, pero que en su totalidad generan displacer, inhibiciones, disgusto— si se presenta la situación amorosa por él rechazada; el niño reprimido sabe ven-

garse si se le niegan. Por lo tanto, el educador reaccionará ante el niño que tiene delante con resentimiento, severidad, inconsecuencia y persecución: piensa en sí y le pega al alumno, y pierde su amor, al que no obstante aspira (por supuesto que en la medida permitida y según el modo prescrito). En esta situación, se justificará con la pedagogía idealista. Si pierde el amor del alumno, quiere gamarse la gratitud de la humanidad por su obra de promoción y felicidad humana. Por otro lado, consigue sofocar el sentido de culpa con tal que entre ambos niños se instaure una armonía amorosa y ni bien su Yo puede o debe permitir este acto reprobable en sí, santificándolo como medio de salvar y transformar a la humanidad.

A partir de este punto, una serie de pequeñas y grandes cuestiones que insinué brevemente, o incluso suprimí, podrían obtener respuesta siguiendo toda clase de caminos laterales. Pero debo confiar esa tarea al pensamiento del lector, porque en este librito tengo el compromiso de hablar de los límites de la educación, y a pesar de las páginas escritas hasta ahora, sólo quedó definido uno de tales límites. Por eso se observa, aparte de toda digresión, que la discusión entablada para liberarme a mí y al lector del miedo al desengaño nos llevó a aquel límite de la educación que determinan los hechos psíquicos presentes en el educador: **destacamos como límite de toda voluntad pedagógica considerada en general las constantes, las constantes psíquicas, en el educador en tanto que sujeto de la educación.** Hace rato que lo descubrimos, lo hemos bordeado y sólo pretendemos haberlo constatado como tal.

Como sucede habitualmente cuando al bajar de la montaña uno acelera el paso sin inconvenientes, acortando las vueltas, saltando pequeños declives y con tanta mayor rapidez si está por caer la tar-

de, nosotros acortamos el itinerario de nuestro discurso hacia su final, muy próximo, y saltamos directamente al tercer límite de la educación. Podemos aventurarnos tranquilamente a dar tal salto. Nadie habrá imaginado encontrar en este libro las afirmaciones que siguen; seguro que pensó que la caminata comenzaría a lo largo de esta pared y subiría lentamente por horas. Efectivamente, toda guía aconseja que las deambulaciones pedagógicas partan de la educabilidad del niño y que uno se haga una clara impresión de las posibilidades psicológicas que la naturaleza del niño ofrece a toda acción educativa y de las resistencias que le opone. El límite de la educación, según la indicación usual, es la educabilidad del niño, su constitución, su modificabilidad. Constituye solamente un límite, pero es el más conocido, o por lo menos el que habitualmente se toma en cuenta. Por ello me pareció útil hacer el recorrido a la inversa: tomar de noche este sendero escarpado y aburrido en dirección al valle, y subir en cambio por los senderos más hermosos y con mayores vericuetos, que no conocen los cicerones pedagógicos.

A veces los pedagogistas se han expresado con términos tan pesimistas sobre la educabilidad del niño, que en rigor habrían tenido que declarar superflua en su totalidad a la pedagogía. Pero no lo hicieron. En verdad, yo propendo a esta actitud, pero no veo tan negro en la cuestión de la educabilidad. Resulta fácil, bajo la impresión del darwinismo, de la genética, de la investigación sobre la constitución física, de la doctrina de la determinación de lo psíquico, imaginar que toda la vida futura del hombre ya está decidida en el instante de la procreación; que la vida del hombre no es otra cosa que el desarrollo de un juego mecánico de marionetas, en el que todo movimiento

fue predeterminado por su constructor, y que eso sólo puede aparecer como libre acción de las marionetas a niños que no entienden el mecanismo ni saben nada de él. Por cierto que un determinista por el estilo no es mucho mejor que tales niños. El sabe que hay un mecanismo, pero tampoco lo entiende; no es capaz de predecir qué vueltas darán las marionetas; debe tener relaciones con ellos como si fuesen personalidades libres, no determinadas en nada, y sin embargo sabe que no lo son. Por ende, resulta peor que los niños. Si es pedagogo, dirá que aunque lo eduquen, el niño nunca se comportará de modo diferente a como el mecánico dispuso los hilos y los resortes. Nosotros hemos superado el *shock* del darwinismo. Vemos que los hombres no se mueven como marionetas. Seguro que su destino está preestablecido desde el momento de la procreación, pero cae en determinada biósfera, en un ambiente determinado, se concreta en determinadas experiencias vividas, a través de determinadas influencias externas. La vida del hombre es recapitulación, pero no recapitulación de la vida del padre o del antepasado, ya que con esta recapitulación sigue habiendo más allá de ella algo específico. Es un concreto, se desarrolla en un lugar concreto, en un tiempo concreto, en circunstancias concretas. Y la que denominamos vida del individuo es ese matiz individual y único de la recapitulación que su localización concreta imprime a la tendencia general. Hay elementos casuales. Al embrión le fue predestinada la soberbia nariz de gancho del papá, debió repetirla, así como su papá le guardó rencor a su papá por causa de ella, etcétera. La nodriza descuidada arruinó el plan de la naturaleza. Aún hoy, la deformación también indica las intenciones de la respectiva naturaleza y el desastre provocado por el azar —caída del cochecito—, en un

grotesco compromiso. Y la nota individual de la vida no es más que el sistema de tales azares, el compromiso entre este sistema y la recapitulación. La tendencia a la recapitulación resulta general, polivalente. Y mi vida es una de las versiones posibles. Sin duda la única versión posible, *rebus sic stantibus*, por cuanto esta experiencia hereditaria está incurra en esos azares míos. El individuo tiene varios estratos. Es un organismo-plasma, y como tal una cosa extremadamente general, sin diferencias notables con respecto a todas las demás, que repite el destino del protoplasma sobre la tierra, uno de los innumerables billones de casos. Es un mamífero con un destino general de mamífero. Es un proletario de 1890. Es, por último, un Yo con su propio destino irrepitible. Precisamente el último estrato, el más estricto y sutil, resulta el más importante para el individuo: éste es sólo suyo. Los azares que lo formaron son para él experiencia vivida, destino. Se opone a que se los juzgue como azares carentes de significado; querría interpretarlos como la orientación significativa de una divinidad extraña o de una asociación secreta —a la par de Wilhelm Meiter—; querría poder darles las gracias a sus educadores. Este estrato individual también es importante para el educador en sentido estricto. Resulta falso y absurdo negar que en tal estrato se logren efectos mucho más importantes precisamente con la educación, que es justamente un elemento del sistema de azares que, en su connotación individual, se denomina vida. Incluso la posibilidad de influir sobre él es limitada y variable, pero está presente en considerable medida. Si aquí uno puede expresarse en tono casi optimista, el niño, aun sin ser dúctil como la cera, es menos rígido e inflexible todavía que el metal. Sopesar y definir exactamente las posibilidades y los límites de la educabilidad del niño sería una

tarea importante de la ciencia de la educación. Pero actualmente ésta hizo por cierto muy poco para resolverla.

Colmar tal laguna con aseveraciones es menos importante, dentro del contexto de este escrito, que llamar la atención sobre el hecho de que las esperanzas que derivan de ello para la pedagogía no son muy relevantes: al menos, no para la pedagogía con sus actuales posiciones de fondo. Aunque la educabilidad resultase ilimitada, el pronóstico es extremadamente incierto. Y a la pedagogía le interesa el pronóstico. De poco le sirve saber que cada procedimiento educativo —admitiendo su veracidad— tendrá una influencia segura sobre el niño y será mensurable en su carácter futuro, en su comportamiento de adulto; habría que saber qué influencia y qué resultado específico tendrá determinado modo de proceder. La psicología más avanzada que hoy podamos pensar tampoco nos permite un pronóstico por el estilo. Ello está insito en la naturaleza de lo psíquico. Dos sustancias químicas mezcladas en la misma proporción, bajo las mismas condiciones de presión, temperatura, etc., siempre se combinan del mismo modo, siempre dan el mismo resultado. Con sólo quererlo, el químico puede obtener tal resultado observando debidamente las condiciones; puede prevenirlo, en ciertas condiciones, sin la reserva de ulteriores condicionantes: su pronóstico es unívoco, ya que el H y el O que se combinan en el agua carecen de historia. Aunque hayan sufrido anteriormente cualquier cosa, en cualquier parte del mundo; aunque se hayan encontrado en cualquier combinación, reaccionan como habitualmente reaccionan H y O. En cambio dos niños, sometidos a los mismos criterios educativos, pueden reaccionar de manera similar, pero no es cierto, porque cada uno de ellos tuvo otra historia, y la historia,

toda la historia del individuo, incide sobre la acción y sobre cada reacción psíquica. Y el pronóstico se vuelve sumamente incierto. Nunca sé con exactitud cómo se comportará el niño en la situación pedagógica proyectada; ignoro cómo actuará sobre él, cuánto durará el efecto, cuál será su resultado definitivo dentro de treinta años. Y el conocimiento de la historia del individuo tampoco modificará considerablemente la seguridad del pronóstico. Sólo hasta donde llega la historia común de los individuos éstos actúan de la misma manera (pueden sufrir la misma influencia, el mismo tratamiento). Y todos los hombres tienen también una parte de historia idéntica; por eso son tan chocantemente semejantes, indistinguibles a ojos de un ser distanciado, tal cual se nos aparece un rebaño de ovejas a nosotros, que no somos pastores. Pero esto concierne a sus estratos psíquicos interindividuales, mientras que la pedagogía quiere ocuparse de los individuales.

Sobre la base de la constatación más o menos difusa de tal hecho, un grupo de pedagogos puso las esperanzas propias y de la humanidad en Freud, pero de manera totalmente inútil, por equivocación y, en parte, hasta con cortedad de miras. A partir de Freud empezamos a entender la vida psíquica y la infancia. El psicoanálisis, hasta ahora, es el único método descubierto para aprender a conocer lo esencial de la historia psíquica de un hombre. Es un método histórico, por así decir: enseña cuáles azares tuvieron influencia; a veces permite separar con toda nitidez esta influencia de las tendencias respectivas que perturbó o a las que imprimió un carácter individual. Llegó a perspectivas generales, nos enseña a formular modos de comportamiento universal de la psiquis, pero en lo que atañe al individuo sigue siendo histórico. No sabe con seguridad cómo reaccionará, pero

sabe con precisión cómo reaccionó y entendió agudamente esta reacción. Sus pronósticos no son completamente inseguros, sino alternativos en el mejor de los casos. Ante este determinado niño y esta determinada propuesta puede, en la mejor de las hipótesis, pronosticar algo: este niño será inducido o a una represión o a una sublimación; en ese caso, o con formación reactiva o con perturbaciones de la secreción interna; en la primera eventualidad, o... o, etcétera. Hoy esto ya sería arriesgado, pero no inasequible. Por eso el psicoanálisis tampoco le sirve de ayuda a la pedagogía, que precisa un pronóstico individual cuyo objeto sea un niño determinado, el hijo de los Mayer. Tampoco le sirve de ayuda la concepción optimista de la educabilidad del niño. Cada una de sus disposiciones sigue siendo un pagaré firmado a veinte años: nadie puede endosarlo, nadie puede garantizar la solvencia del deudor, razón por la cual resultaría indiferente que se quiera considerar al niño o a su educador como deudor en este asunto siempre dudoso.

Sin embargo, la educabilidad del niño, incluso en relación con el pronóstico, sigue siendo un capítulo algo optimista, ya que aun en la incertidumbre del pronóstico individual unívoco, resulta posible un pronóstico colectivo fundado en la amplia semejanza de la historia de los hombres y en la semejanza de su comportamiento psíquico. El conocimiento de la historia psíquica humana, de la universal y de la individual, tal cual lo brinda el psicoanálisis, y la experiencia que podrá brindar la educación permiten pronosticar, frente a un grupo de niños, que un número considerable de ellos, quizá la neta mayoría, reaccionará de cierta manera a una disposición proyectada. No se podría imaginar ningún medio que garantice la transformación de todo niño abandonado en un ser pasa-

ble, pero hay medios que dejan esperar que ello se verificará con alguna probabilidad. Esta cosa obvia tiene gran importancia, aunque aparentemente no agrega nada a la formulación anterior que toma en cuenta lo incompleto de todo conocimiento humano. En verdad, es un principio para sí. En efecto, de ahí obtiene un pronóstico que basta, bajo ciertas condiciones sociales, para edificar sobre él una base de disposiciones educativas suficientemente segura. Si ya no se trata del niño de los Mayer, sino de toda la generación de niños que nacieron hoy, el valor del pronóstico colectivo se modificó. Ya no es la formulación prudente, no comprometida, del pronóstico individual, sino una igualación unívoca sobre cuya base se puede tomar una decisión acerca del valor y la deseabilidad de una disposición. Una ordenación socialista sabrá que tiene que poner en ejecución los criterios que le garanticen un resultado deseado, digamos en el 80 por ciento de los niños a ella sometidos. No le importa cuáles criaturas se encontrarán en esta mayoría, ni cuáles en el grupo de la minoría que no sufrió influencias, mientras que la pedagogía actual está consagrada precisamente a eso, a obtener determinado éxito con los chicos de Mayer, y no le concierne el destino de los millones o porcentajes restantes.

Aquí se impone la comparación con la estrategia que —con mucha confusión y desastres— emplea métodos socialistas para matar a los hombres, en un orden que introdujo los medios homicidas de la sociedad basada en el odio y el capitalismo, para fines más pacíficos y simpáticos.

Los jefes militares evalúan las pérdidas que pueden esperarse con motivo de un ataque; si se contentan con su número, intentarán el ataque y quedarán satisfechos en caso de que su evaluación no se revele demasiado baja. Si Mayer está entre

los muertos o los vivos es una cuestión que, justamente, parece la más importante de la guerra a sus parientes y amigos, pero que resulta completamente indiferente al comando. Presuponiendo que la estrategia no sufrió perturbaciones o, más bien, atenuaciones de parte de la protección. La educación, no importa a qué ordenamiento social sirva, siempre se ocupará y se dedicará a los destinos individuales. Pero el esbozo de las líneas de fondo de la educación y la valoración de las influencias y de los medios educativos podrán y deberán ser racionalizados en gran medida en una sociedad cuyo problema educativo es el destino global de una generación de niños y no el del alumno Mayer. Este será delineado aplicando los conocimientos transmitidos por la psicología con respecto a la psiquis infantil y a su evolución, y por la ciencia de la educación con respecto a los caminos sociales de la educación y a las constantes en el sujeto de la educación, y se lo podrá liberar en amplia medida de la justificación ideológica de deseos inconscientes e incluso de las tendencias ocultas de la minoría dominante.

En esto consiste la posibilidad de la educación dentro de sus tres límites. Espero que el lector no sospeche que ahora quiero transferir la educación y su doctrina a un espacio, si bien rodeado de otros muros, mejor resguardado, dejándola en lo demás tal cual es. Ojalá no haya olvidado que la educabilidad del niño, ni única ni principalmente, puede volverse plenamente fecunda por obra de las acciones del educador aislado; que, por lo tanto, el pronóstico colectivo no se limita a la educación en sentido estricto y ni siquiera se refiere a ella, sino al todo de la educación, a la reacción de la sociedad al factor desarrollo. Si para la educación existe la posibilidad de alcanzar un fin, de estar conscientemente estructurada de al-

guna manera por la voluntad y los fines de un grupo, es necesario que se libere de la actitud que como fin ve sobre todo la actitud de un individuo aislado, y como medio las acciones de un educador aislado. Aquello jamás resulta previsible, esto jamás resulta determinante. La base de tal orientación se afianza en el complejo edípico y por ende se sustrae irremediabilmente a toda racionalización. Pero debemos saberlo para actuar justamente: el presupuesto de una proyección y provisión dirigidas a la colectividad, y de un cometido educativo regulado sobre la totalidad de los factores incidentes, sólo se da en una sociedad socialista; no es en modo alguno posible en una sociedad controlada y caracterizada por la tendencia del grupo capitalista dominante.

Esta afirmación querría ser entendida no como una profesión de fe, sino como una constatación. Si este libro se permite un tono más libre y no obnubilado con el esmero que cuadra a un trabajo científico la toma de posición afectiva y personal del autor, no es, sin embargo, una obra de arte que quiera dar libre curso a la fantasía y al afecto, ni un escrito propagandístico que privilegie los argumentos útiles a un partido y suprima los hostiles, sino el resultado de perspectivas, construcciones y planteamientos científicos. Por lo tanto, no pretendo hacer propaganda en favor del socialismo al presentarlo como un futuro sin defectos, deseable, resolutor de todos los problemas, ni tampoco poner en duda que todavía resulta muy problemático en qué medida satisfará a los hombres y pacificará a la humanidad. Aquí pretendo observar exclusivamente que hay relaciones necesarias entre el socialismo y la educación, y demostrar que el primero representa la ordenación social en que la pedagogía puede volverse científica, puesto que ya no tiene necesidad de disponer sus

conocimientos de manera que al mismo tiempo sean una justificación de las tendencias del capital que garantice su poder, ni precisa más disponer sus problemas según el interés de los padres aislados, en cuanto propietarios de sus hijos. La ciencia de la educación no encuentra suelo firme bajo sus pies si debe responder sustancialmente a interrogantes en función del grupo-paroja. Pero sólo interrogantes de este tipo tienen valor para la ordenación capitalista-burguesa. Y en esta última no hay ciencia de la educación; todo esfuerzo que la tuviese por objetivo se vuelve intrínsecamente acientífico y se somete a la coerción de la ordenación burguesa y de sus tendencias (todo esto entendido, una vez más, como observación factual y no como juicio de valor).

Esa ordenación no puede soportar una ciencia de la educación. No le confiará ni cátedras universitarias ni capitales para institutos y publicaciones; no le conferirá autoridad para destruir la superstición que se disfraza de sólida justificación de la obra educacional derivada de las constantes psíquicas. Al contrario, tiene que frenar tentativas similares allí donde hubieran alcanzado algún grado de evidencia, porque la sociedad por entero se funda en el hecho de la situación edípica del niño y de la forma específica de su declinación. En consecuencia, la educación (y su ideología, su ciencia) es necesariamente la secuela y el mantenimiento de este hecho fundamental. La ciencia de la educación que quisiese hacer abstracción de ello, que demostrara que esta educación efectivamente practicada corresponde a aquellas causas sociales y a estos presupuestos psíquicos, pero que la justificación de este modo de obrar —llamado pedagogía— es superstición, sólo puede desarrollarse a pesar de la lucha del grupo dominante, si el socialismo le da respiro. Pero en primer lugar,

ésta es una cuestión de la posición de poder que alcanzó. Yo creo que es suficiente para el desarrollo de una ciencia socialista de la educación, para una ciencia de la educación independiente. La actual, por más que se sienta o pose como libre, es dependiente, precisamente, de las tendencias del grupo capitalista dominante. El fantasma de una ciencia completamente libre, no condicionada, sólo sirve para disfrazar su dependencia. Incluso en una sociedad socialista el científico aislado, la gestión de la ciencia, su problemática y buena parte de sus métodos estarán limitados dentro del ámbito de las posibilidades materiales e ideales, de las posibilidades de pensamiento de la ordenación socialista. Aquélla habrá sustituido con otras sus dependencias actuales, pero naturalmente que no estará libre ni exenta de condicionamientos. Claro que tales dependencias futuras nos parecen más soportables, más fecundas que las actuales. Existe duda sobre cómo se les manifestarán a los interesados, y hacemos bien, recordando estos hechos, en hablar de ciencia socialista de la educación, que aunque no sea *la* ciencia, es sin embargo una ciencia deseable. A mi entender, se la podría promover desde ya a partir de la posición de poder del socialismo en la actualidad: seguramente favorecería a su vez la consolidación de este último. Pero los mismos socialistas no advierten esta posibilidad. Sus concepciones pedagógicas son atrasadas, quedan detrás del nivel de pensamiento alcanzado en otras cuestiones sociales, por debajo del estándar de poder conquistado. Las masas laboriosas y hasta sus previsores dirigentes no han captado la idea de las instituciones educativas colectivas y de los criterios racionalizados de educación. Están ciegamente enredados por la apariencia de la educación burguesa, naturalmente la única en el día de hoy, que por su estructura psíqui-

ca y social es una educación individual, la repetición de la situación edípica y de su declinación en la esfera familiar, bajo el prototipo familiar, dentro del grupo-pareja. Este atraso representa un nuevo límite para la posibilidad de la educación. En tal caso, por primera vez, un límite superable. ¿Por qué el socialismo, que aprendió que el problema no consiste en repartir entre quienes nada tienen las rentas de los poseedores, sino que se trata de una nueva estructura —justamente la socialista—, no debería poder aprender que, en la educación, no se trata de conceder y obtener el acceso a la escuela media y superior para el niño proletario, sino de una nueva estructura educacional? Este convencimiento se establece ni bien el socialismo conquista el poder en la sociedad: ya se vio en la Unión Soviética. Se puede esperar, sin aseverarlo, que el logro del nivel posible en instituciones de educación socialista sería de capital importancia para el desarrollo del socialismo.

En todo esto, no tiene un papel decisivo hasta dónde llega la educabilidad del niño ni la manera como se la puede obtener. Ya insiné que, en este punto, en cierto sentido, soy optimista. No tenemos motivo alguno para suponer que la recapitulación de la historia de la humanidad dentro del individuo culmine en la edificación del Superyó, por medio de la liquidación del complejo de Edipo. El desarrollo del niño reingresa ciertamente, a partir del cuarto o del sexto año de vida, en la esfera de la educabilidad, que si bien está limitada por la hipótesis de la determinación del destino del Superyó, por parte de los años precedentes, también está ampliada por la posibilidad de preparativos. Los impulsos, y los mecanismos y modos de comportamiento generales están indudablemente presentes y son indudablemente operativos, en su existencia, finalidad y desenvolvi-

miento, independientemente de los efectos del ambiente; pero los contenidos de la vida psíquica, los destinos de las pulsiones, el potenciamiento del Yo y el Superyó, están estructurados o son estructurados al mismo tiempo por el ambiente. Cambios en ellos provocarán —previsión a escala colectiva— cambios en los individuos. Y en cuanto estos cambios se vuelven inteligibles y se verifican en múltiples variaciones de un mismo principio, se les impone displacer y frustración que se contraponen al comportamiento habitual (hereditario o adquirido), ya sea que los fije intencionalmente el educador o que los aporte inintencionalmente el ambiente. Así, tales cambios obligan a la represión, al desplazamiento, a la sublimación, a la identificación. Displacer, angustia, sentido de culpa son los motores que actualizan la educabilidad en concreta mutación. Pero no son inocuos, porque pueden desviar el desarrollo a partir de este ambiente frustrante y generador de angustia y sentido de culpa y alienar al niño de este mundo, hasta la idiotez. Por cada renuncia, por cada prohibición, por cada frustración, tienen que brindar un placer sustitutivo. Y como el placer sustitutivo siempre es algo problemático, el ambiente deberá ser tal que requiera relativamente pocas renunciadas; tendrá que adecuarse a la energía, al estadio de recapitulación, a la pulsionalidad, al requerimiento de placer del niño; los niños deben crecer en el ambiente mediante el acuerdo con él, y no atrofiarse o embrutecerse distrayéndose de él —neurosis— o volviéndose contra él —crimen—. Pero así topamos de nuevo, y con fuerza, en el límite social. Y si nos preguntamos, hablando de renunciadas, cómo es que éstas son posibles en general, advertimos un hecho muy singular y, ante todo, bastante confortante. Resulta prodigiosamente fácil influir a los niños y adolescentes y ob-

tener con ellos las transformaciones más sorprendentes. Hasta niños profundamente abandonados, criminales y embrutecidos se transforman de raíz en pocos meses. Sólo que hay que arrebatarnos a su ambiente, injertarlos en una buena comunidad infantil, suscitar en ellos, con paciente demostración de amor, una contrapartida de afecto y obligarlos, mediante una negativa coherente dada a sus primitivas metas amorosas así suscitadas, a identificarse con el maestro, con los compañeros, con la comunidad. Pestalozzi hizo todo esto de manera inconsciente e irreflexiva. Freud nos enseñó a comprender tal transformación de los niños. Así podremos estar al reparo del peligro a que aún sucumbía un Pestalozzi. El veía los efectos, se percataba de la "fuerza amorosa" que los motorizaba, la reconocía sin más como factor esencial de toda educación, pero se dejaba inducir por Niederer y Schmidt a desplazar los acentos y a atribuir con más frecuencia de manera cada vez más central, cada vez más monómana y oblicua, culpas y méritos al método; a hacer de éste el centro de un sistema, que no tiene otro sentido que, de no poder remover los impulsos amorosos del educador y de los niños, al menos desvalorizarlos en el plano teórico. Fue el precio pagado para ganarse el consenso de sus contemporáneos, desde el emperador de Rusia hasta el frío pastor de X-wjl. Pestalozzi deploró bastante vivamente, cuando viejo, sus errores, pero continuó disimulando lo esencial detrás de lo accidental. Nosotros podríamos aprender de él: el psicoanálisis nos indica, mejor de lo que él mismo sabía, de qué se trata. Lo que se dijo de los niños abandonados concierne igualmente a los niños que se volvieron enfermos, malos, irreducibles, odiosos, inquietantes en la familia. ¡Cuántos de ellos florecen ni bien escapan de la jurisdicción de la situación edípica!

¡Qué fáciles son para ellos las renunciaciones! Dentro de la perspectiva de esta prontitud para la renuncia, de esta amplia y fácilmente obtenible transformabilidad y educabilidad del niño, por supuesto que en el ambiente adecuado, se da la única gran posibilidad de la educación: una organización de la vida infantil en instituciones propias, que aporte desarrollo, expansión, armonía para la enorme mayoría de todos los niños. Una posibilidad que permiten o niegan los datos sociales, y que en su belleza casi seductora reduce nuestra ignorancia sobre si tales niños, una vez adultos, se distinguirán en algo de otros adultos de su época. Lo que sigue siendo más que problemático. Pero quizás esta disposición a la renuncia y a la educación de que hablamos sea índice del hecho de que ella constituye el fruto de generaciones humanas precedentes, y que venimos al mundo mucho más morales de lo que pensamos. En este caso, el pronóstico resulta más favorable; es menos dudoso que la adquisición educativa desaparezca con la adultez; es más probable que persista, si el individuo que crece entra en una sociedad capacitada para usar el tipo de hombre satisfactorio, el hombre de la norma, y no lo destina a una alteración o al fracaso, como indudablemente ocurre en nuestra ordenación. Pero en tal sociedad ideal quizá resulte perfectamente indiferente cómo crecen los niños: en todo caso, mediante la identificación se vuelven justos. No hay vías de escape de las ambivalencias y de la duda. El sabio no se avergüenza por eso: las exagera, para superarlas —ojalá— en el futuro.

## ADVERTENCIA A LA EDICION ITALIANA

La publicación de una obra como *Sísifo*, que apareció por primera vez en Alemania en 1925, requiere, si no justificaciones, al menos una explicación. La recuperación de un escrito tan lejano en el tiempo y concerniente a problemas tan próximos y actuales, se puede explicar de dos maneras: o por el gusto de redescubrir al "clásico" (y, por ende, una tradición) que anticipó lúcidamente ideas y actitudes que sólo después, en nuestro tiempo, se difundieron ampliamente a nivel de masas, o porque el texto, efectivamente y no obstante su fecha de nacimiento, nos habla con la voz de la actualidad, nos sugiere análisis y formas de lucha que, justamente, nos sirven para hoy. Debemos decir que, si bien no se descarta totalmente la primera variante, la publicación de este Bernfeld tuvo lugar más que nada sobre la base de la segunda motivación.

Por lo demás, no fuimos nosotros quienes "descubrimos" o redescubrimos a Bernfeld, sino los estudiantes de la SDS (Sozialistisches Deutsches Studentenbund) \* que, durante los años más candentes de la contestación estudiantil, encontraron en él esa inspiración (¿y por qué no decir esa "revelación"?) que en Italia, en el 68, muchos de nosotros encontramos en las palabras simples de los muchachos de Barbiana, frente a la propia prác-

\* Liga de Estudiantes Socialistas Alemanes.

tica cotidiana: esa "revelación" de una lucha de clases, no como concepto filosófico o como práctica de grupos sociales alejados del propio, para con los que se puede recomendar a lo sumo una solidaridad de principio, sino como una realidad de nuestra vida diaria, de nuestra calidad de maestros y alumnos y, por ende, una realidad de nuestro ser, que se internaliza en cada uno de nosotros y nos divide en dos partes antagónicas.

En el 68, el cambio de los términos de discusión, la caída de tantos velos ideológicos, el descubrimiento de la lucha de clases en el campo de la superestructura y, por ende, de la cultura y de la escuela, no fueron fenómenos endógenos; el rechazo vino de afuera, de Vietnam, del Che Guevara, pero sobre todo de la revolución cultural china. En cada país, sin embargo, los estudiantes y los intelectuales que se rebelaban contra la influencia burguesa lo hacían siguiendo una inspiración propia, una actitud peculiar propia: así fue como nuestro profeta resultó ser un cura de campaña, y en Alemania un intelectual judío. Cada uno tiene la tradición cultural que tiene, e incluso en esta ocasión las cosas marcharon según su lógica. En Alemania, a diferencia de Italia, había una tradición preestalinista de lucha y de análisis a la cual remitirse; estaban esos años 20, que entre nosotros fueron de oscura consolidación fascista, pero que en Alemania quizá resultaron los más vivos de toda la historia política y cultural de ese país. Por eso, no tiene nada de extraño que el catalizador que para nosotros salió de Barbiana, haya sido buscado más atrás y encontrado finalmente en ese intelectual judío que hablaba en nombre de Marx y en nombre de Freud, y que ponía en boca de su imaginario Maquiavelo, ministro de educación, uno de los análisis más lúcidos y despiadados de la escuela como escuela de

clase que jamás haya sido dado leer. Entre otras cosas, esa tradición permitía descubrir una dimensión del autoritarismo que había permanecido poco menos que ignorada por nosotros, incluso en el momento de más aguda contestación: la inconsciente, constituida por la interiorización de la violencia acumulada en la familia, en la escuela, en la iglesia, por doquier. Así, la inspiración de Bernfeld, socialista marxista y psicoanalista freudiano, acordaba al análisis de los alemanes una profundidad que recién ahora, con mucho atraso, también nosotros comenzamos a medir. (Por ejemplo, la idea de las Comunas infantiles antiautoritarias surgió casi de inmediato en Alemania, en el 68,<sup>1</sup> mientras el jardín de infantes autogestionado de Porta Ticinese, en Milán, descrito en *Erba voglio*, sólo se abrió en el 70.)

Por cierto que no toda la obra de Bernfeld nos habla con el acento de la actualidad; algunos de sus blancos polémicos nos pueden parecer ya tumbarados (o quizá, simplemente, fuera de moda); por ejemplo, toda la polémica contra la didáctica y su pretensión de salir del restringido campo técnico que le compete para elevarse a ciencia-piloto de la educación; o contra los sistemas pedagógicos a la Rousseau o a la Pestalozzi. Pero, repetimos, la cosa no está ahí. Es con el discurso del ya recordado Maquiavelo, el imaginario (por así decir) ministro de educación, como ingresamos en la problemática más auténtica de Bernfeld. En ese discurso, verdadera joya de la obra, resalta con claridad cuál es la concepción que tiene la clase dominante de la escuela y cuáles son las finalidades que le asigna: ante todo, la selección de clase, y luego, realizada la selección, la utilización del

<sup>1</sup> Véase, AAVV, *Le comuni infantili*, Guaraldi Editore, Boloña, 1970.

espacio escolar como lugar de estacionamiento, no sólo para diferir el ingreso demasiado precoz de las masas juveniles a la producción, sino sobre todo para crear un gran número de jóvenes intelectuales descolgados de las masas (pp. 102 y ss.), educados en la mayor ignorancia posible de las estructuras reales de la sociedad.

“¡Lo que hace la juventud en estas escuelas burguesas resulta absolutamente indiferente!”, exclama el astuto Maquiavelo, ya que la función de la escuela no consiste en hacer conocer la realidad, sino en “dar a nuestra juventud una sólida ideología. Y ésta no se aprende en los bancos escolares, sino que se forma espontáneamente a partir de la comodidad de una vida parasitaria” (bastardilla nuestra). Entre las numerosas intuiciones de Bernfeld, ésta quizá sea la más aguda: nos da cuenta no sólo de la inutilidad y de la ridiculez de los esfuerzos de quien cree cambiar la escuela modernizando tal o cual aspecto del programa, sino también de los gravosos límites de cada movimiento que nazca de la escuela, de esta escuela, aunque se adorne con frases y actitudes destructivas; los flujos y reflujos del movimiento estudiantil se nos manifiestan mucho más comprensibles si se reflexiona en la ideología profundamente burguesa que se adquiere por el solo hecho de pasar la puerta de una escuela, volviendo propios, por eso mismo, los elementos primarios de la división del trabajo. ¡Cómo se vienen abajo todos los discursos sobre la “proletarización” del estudiante frente a la solidísima realidad de vivir profundamente en la propia interioridad, en los años decisivos de su formación, la separación de la realidad productiva, del choque real de las clases, que sólo se le presenta en su forma más indirecta y mediata, vale decir como autoritarismo, como esfuerzo, emprendido de modo más o menos hábil,

por mantener esa separación, por impedir que el joven estudiante se asome, aunque sea como desde una ventana, a la realidad del trabajo! Pero en el fondo, aunque ello ocurra, es siempre desde afuera, desde la ventana, como mira el estudiante: su gesto de volverse hacia la clase obrera tendrá un carácter voyeurístico y conceptualizado y, en definitiva, salvo muy pocas excepciones, obtendrá con eso, antes que un cambio radical de ideología, un nuevo bagaje conceptual sobre el cual construir hermosas catedrales de ideas porque, justamente, la ideología burguesa no nace de tal o cual conocimiento, sino que “se forma espontáneamente a partir de la comodidad de una vida parasitaria”.

Desde este punto en adelante, el discurso de Bernfeld, incluso en el nivel más específicamente psicoanalítico, se vuelve cada vez más apremiante hasta la definición, en el último capítulo, de los tres límites de la educación. Realmente resulta extraño que aquí y allá se haya oído hablar de Bernfeld como de un reformista, un “socialdemócrata”. ¡Qué fácil es pegar etiquetas que luego terminan circulando y siendo repetidas irreflexivamente! Si existe un antirreformista lúcido, amargo, desesperanzado, es precisamente Bernfeld. Piénsese no más, aparte del discurso de Maquiavelo, en la definición de los límites de la educación y, particularmente, en el primero, el límite social.

Con una sencillez casi didascálica, Bernfeld nos advierte que a cada tipo de estructura económica le corresponde cierto tipo de educación, y que no se puede cambiar ésta dejando en pie la primera. Y para que el discurso no siga siendo ideológico, Bernfeld se afana desde el vamos por correr y desenmascarar a otro hipotético (pero cuán real) personaje: el educador solitario que, desilusionado y cansado de la política, piensa ponerse a construir algo que imagina sólido, una escuela en la

que sabría construir al hombre nuevo y que, como institución-modelo, imitarían centenares y centenares de maestros y se difundiría por todas partes, produciendo una dispersión molecular lenta pero segura.

Al comienzo se hablaba de la función que tuvo este libro en Alemania en el 68; en verdad, empieza a resultar clara la función que pueda tener ahora en Italia: en el momento del reflujo, resurgan todas las tentaciones que parecían extinguidas y, en cierto ambiente, la primera en hacerlos, justamente, la tentación pedagógica. Creo que el lector de este libro, al finalizarlo, podrá haber conservado algunas de sus ilusiones, pero seguramente no la de la pedagogía.

## V. B.

BIBLIOGRAFIA DE LA OBRA DE  
SIEGFRIED BERNFELD

1913. "Zur unbewussten Determinierung des Denkprozesses. Eine Selsbeobachtung", en *Int. Z. f. ärztl. Psa.*, año I (1913), pp. 564-565.  
"Das Archiv für Jugendkultur", en *Z. f. angew. Psychologie*, año VIII (1914), p. 373.  
"Verehrung-Ehrfurcht", en *Der Anfang*, año I (1913), pp. 148-149.
1914. "Ein Archiv für Jugendkultur", en *Z. f. angew. Psychologie*, año VIII (1914), pp. 373-376.  
*Die neue Jugend und die Frauen*, Viena/Leipzig, 1914.  
"Psychoanalyse und Psychologie", en *Int. Z. f. ärztl. Psa.*, año II (1914), pp. 517-521.
1915. "Zur Psychologie der Lektüre", en *Int. Z. f. ärztl. Psa.*, año III (1915), pp. 109-111.  
"Zur Psychologie des Unmusikalischen nebst Bemerkungen über Psychologie und Psychoanalyse", en *Archiv f. d. gesamte Psychologie*, año XXXIV (1915), pp. 235-253.
1916. "Die Kriegswaisen", en *Der Jude*, año I (1916), pp. 269-271.  
"Über Schülervereine", en *Z. f. angew. Psychologie*, año II (1916), pp. 167-213.
1917. "Die jüdische Wissenschaft und ihre psychologischen Aufgaben", en *Neue jüdische Monatshefte*, año I (1917), pp. 599-606.
1918. "Berufswahl", en *Jerubaal*, año I (1918), pp. 111-116.
1919. "Die Psychoanalyse in der Jugendbewegung", en *Imago*, vol. V (1919), pp. 283-289.  
*Das jüdische Volk u. seine Jugend*, Berlín, Viena, Leipzig, 1919.
1920. "Ein Institut für Psychologie und Soziologie der Jugend", en *Annalen der Natur- u. Kulturphilosophie*, vol. XIII (1920), pp. 217-251.  
"Zwei Träume von «Maschinen»" en *Int. Z. F. ärztl. Psa.*, año VI (1920), pp. 339-341.