04 Seminario Sociología de la educación - Sociología
Obligatorio

21 Copias

Émile Durkheim, además de sociólogo, es considerado uno de los clásicos de la pedagogía moderna. Sus innovaciones dentro del campo de la educación han persistido hasta nuestros días y forman parte de nuestro vigente patrimonio cultural. El presente volumen incluye cuatro ensayos en los que se plasman, de forma concisa y amena, los conceptos fundamentales de Durkheim en el ámbito de la pedagogía.

Émile Durkheim (Épinal, 1858 – París, 1917) fue uno de los creadores de la escuela sociológica francesa. Fue fundador de la revista *L'Année Sociologique* (1896), catedrático de pedagogía de la Sorbona y autor de importantes tratados, entre los que destacan *La división del trabajo social* (1893), *Las reglas del método sociológico* (1895), *El suicidio* (1897) y *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912).

Material disponible en los Servicios del CECSo
Por trabajos: pedidosercecso@gmail.com www.serviciosdelcecso.blogspot.com / sercecso@...
Fotocopiadora: 2410 6720 (208 / 218) Cantina & Cafetería: 2410 6720 (220)

Émile Durkheim
Educación y sociología

UN LIBRO FUNDAMENTAL DE UN AUTOR CLÁSICO DE LA PEDAGOGÍA MODERNA

Título original francés:
Éducation et sociologie.

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

La primera edición castellana de esta obra fue publicada en la colección «Homo Sociologicus» en 1990.

Primera edición en esta colección: marzo de 2003.
© de esta edición: Ediciones Península s.a.,
Peu de la Creu 4, 08001 Barcelona.
correu@grup62.com

Fotocompuesto en Comptex & Ass. s.l.,
Roger de Flor 240, bajos, 08025 Barcelona.
Impreso en Liberdúplex s.l.,
Constitució 19, 08014 Barcelona.
DEPÓSITO LEGAL: B. 6.679-2003
ISBN: 84-8307-563-6

CONTENIDO

Prefacio, por MAURICE DEBESSE 7

Introducción. *La obra pedagógica de Durkheim*, por PAUL FAUCONNET 13

I. *La educación, su naturaleza y su papel* 51

1. Las definiciones de la educación. Examen crítico 51
2. Definición de la educación 58
3. Consecuencia de la definición anterior: carácter social de la educación 64
4. El papel del Estado en materia educacional 73
5. Poder de la educación. Los medios de acción 76

II. *Naturaleza y método de la pedagogía* 87

III. *Pedagogía y sociología* 114

IV. *La evolución y el papel de la enseñanza secundaria en Francia* 141

Epílogo: *Ferry, Durkheim, idéntica lucha*, por JOAN BORRELL 164

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

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

PAUL FAUCONNET

3. Mencionemos, sin embargo: 1. El artículo «Infancia», en el *Diccionario de Pedagogía*, que Durkheim firmó en colaboración con M. Buisson. 2. La comunicación sobre la *Educación sexual*, hecha a la Sociedad francesa de Filosofía («Boletín»), que se entronca sobre todo con los trabajos de Durkheim sobre la familia y el matrimonio.

El estudio póstumo sobre el *Émile*, publicado en la *Revista de Metafísica y de Moral*, t. XXVI, 1919, p. 153, no puede ser desvinculado del estudio sobre *El contrato social* (misma revista, t. XXV, 1918).

I

LA EDUCACIÓN, SU NATURALEZA Y SU PAPEL

1. LAS DEFINICIONES DE LA EDUCACIÓN. EXAMEN CRÍTICO

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

bres mismos; y la acción de los contemporáneos sobre sus contemporáneos difiere de la que los adultos ejercen sobre los más jóvenes. Es esta última la única que nos interesa aquí y, por consiguiente, es a ella que conviene reservar la palabra educación.

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

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

Sin embargo, si bien en cierta medida ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no por esto es integralmente realizable; pues, se encuentra en contradicción con otra regla de la conducta humana que no es menos imperiosa: es la que nos ordena dedicarnos a una tarea determinada y restringida. No podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe. No estamos todos hechos para reflexionar: son necesarios hombres de sensación y de acción. Inversamente, también es necesario que los haya cuya labor sea la de pensar. Ahora bien, el pensamiento no puede desarrollarse más que desapegándose del movimiento, más que replegándose sobre sí mismo, más que

apartando de toda acción exterior al individuo que se entrega en cuerpo y alma a éste. De ahí, una primera diferenciación que no se produce sin experimentar una cierta ruptura de equilibrio. Y la acción, por su parte, al igual que el pensamiento, es susceptible de adoptar un sinfín de formas diferentes y particulares. Por supuesto, dicha especialización no excluye una cierta base común, y, consecuentemente, una cierta fluctuación en las funciones tanto orgánicas como psíquicas, a falta de la cual la salud del individuo se vería en peligro, al propio tiempo que la cohesión social. Ahora bien, así y todo, una armonía perfecta no puede ser presentada como el objetivo final de la conducta y de la educación.

Aún menos satisfactoria es la definición utilitaria según la cual la educación tendría por objeto «hacer del individuo un instrumento de dicha para sí mismo y para sus semejantes» (James Mill); en efecto, la dicha es un estado esencialmente subjetivo que cada uno aprecia a su manera. Semejante fórmula deja, pues, incierta la meta de la educación, y, por ende, la educación en sí, puesto que la abandona al libre arbitrio. Bien es verdad que Spencer ha tratado de dar una definición objetiva de la dicha. Para él las condiciones de la dicha son las de la vida. La dicha completa, es la vida completa. Ahora bien, ¿qué se debe entender por vida? Si se trata únicamente de la vida física, se puede perfectamente decir aquello sin lo cual sería imposible; en efecto, implica un cierto equilibrio entre el organismo y su entorno, y, puesto que los dos términos en relación son datos definibles, otro tanto tiene que suceder con su conexión. Pero, no se puede expresar de esta forma más que las necesidades vitales más inmediatas. Aho-

ra bien, para el hombre, y sobre todo para el hombre moderno, esa clase de vida no es vida. Pedimos de la vida algo más que el funcionamiento más o menos normal de nuestros órganos. Una mente cultivada prefiere no vivir antes que renunciar a los placeres que proporciona la inteligencia. Incluso al punto de vista puramente material, todo cuanto rebasa lo estrictamente necesario escapa a toda determinación. El *standard of life*, el patrón de vida, como dicen los ingleses, el mínimo por debajo del cual no nos parece permisible situarnos, varía de forma infinita según las condiciones de vida, los ámbitos sociales y los tiempos. Lo que ayer encontrábamos suficiente, se nos antoja hoy por debajo de la dignidad del hombre, tal como la sentimos actualmente, y todo deja suponer que nuestras exigencias a este respecto irán *in crescendo*.

En este punto, topamos con el reproche general que recae sobre todas esas definiciones. Parte de este postulado que asegura la existencia de una educación ideal, perfecta, válida para todos los hombres indistintamente; y es esa educación universal y única que el teórico se afana en definir. No obstante, y ante todo, si se considera la historia, no se encuentra nada en ella que confirme semejante hipótesis. La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. En Atenas, se trataba de formar mentes delicadas, cautas, sutiles, amantes de la mesura y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba ante todo que

los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras. En el Medioevo, la educación era ante todo cristiana; en el transcurso del Renacimiento, adopta un carácter más laico y más literario; hoy en día, la ciencia tiene tendencia a ocupar en la educación el puesto que el arte tenía antaño. ¿Acaso se dirá que esto no es lo ideal? ¿Que si la educación ha variado, es porque los hombres se han equivocado acerca de lo que debía ser ésta? Pero, si la educación romana hubiese llevado el sello de un individualismo comparable al nuestro, Roma no hubiese podido mantenerse; la civilización latina no hubiese podido gestarse ni, más adelante, tampoco nuestra civilización moderna, que procede en gran parte de ella. Las sociedades cristianas de la Edad Media no hubiesen podido sobrevivir si hubiesen concedido al libre examen el lugar que le otorgamos hoy en día. Así pues, existen a este respecto exigencias ineludibles de las que nos es imposible hacer abstracción. ¿De qué puede servirnos el imaginar una educación que resultaría funesta para la sociedad que la pusiese en práctica?

Ese postulado tan discutible es consecuencia de un error más general. Si empieza uno por preguntarse cuál debe ser la educación ideal, haciendo caso omiso de toda condición de tiempo y lugar, es que, implícitamente, se admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo. No se halla en él un conjunto de prácticas y de instituciones que se han ido organizando paulatinamente con el paso del tiempo, que son solidarias de todas las demás instituciones sociales y que las expresan, que, por consiguiente, no pueden ser cambiadas a capricho como tampoco lo puede ser la estructura misma de la so-

ciedad. Pero, parece que sea un puro sistema de conceptos realizados; considerándolo bajo ese prisma, parece depender únicamente de la lógica. Se supone que los hombres de cada época lo organizan con pleno conocimiento de causa para alcanzar un fin determinado; que, si dicha organización no es la misma por doquier, es porque se han equivocado sobre la naturaleza, bien sea de la meta por alcanzar, bien sea acerca de los medios que permiten alcanzarla. Partiendo de este punto de vista, las educaciones impartidas en el pasado se nos antojan como otros tantos errores totales o parciales. No deberemos, pues, tenerlas en cuenta; no tenemos por qué solidarizarnos con los errores de observación o de lógica que han podido cometer nuestros antecesores; pero sí podemos y debemos plantearnos el problema, haciendo caso omiso de las soluciones que nos han sido dadas, es decir que, haciendo abstracción de todo lo que ha sido, lo que nos interesa ahora es preguntarnos lo que debe ser. Las enseñanzas de la historia pueden, todo lo más, servirnos para no volver a caer en los mismos yerros.

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

Sin embargo, los hábitos y las ideas que determinan ese tipo educacional, no somos nosotros quienes, individualmente, los hemos creado. Son fruto de la vida en común y expresan las exigencias de ésta. Incluso, en su mayor parte, son obra de las generaciones anteriores. Todo el pasado de la humanidad ha contribuido a edificar ese conjunto de reglas que dirigen la educación de hoy en día, toda nuestra historia ha dejado sus huellas, incluso la historia de los pueblos que nos han precedido. Así es cómo los organismos superiores albergan en su interior el eco de toda la evolución biológica de la que son el punto culminante. Cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas educativos, se percata uno de que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les separa de todas esas causas históricas, se tornan incomprensibles. ¿En qué forma, pues, puede el individuo pretender reconstruir por el solo esfuerzo de su reflexión propia, lo que no es obra del pensamiento individual? No se halla ante un terreno virgen sobre el que puede edificar lo que desea, sino ante realidades existentes que no puede ni crear, ni destruir, ni transformar a capricho. No puede actuar sobre ellas más que en la medida en que ha aprendido a co-

nocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de las que dependen; no puede lograr saberlo más que si se doblega ante sus imperativos, más que si empieza por observarlas, a semejanza del físico que examina la materia bruta y el biólogo los cuerpos vivos.

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

2. DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN

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

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

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

Es múltiple. En efecto, y en cierto sentido, se puede decir que hay tantos tipos diferentes de educación como capas sociales diferentes hay en dicha sociedad. ¿Acaso está ésta compuesta de castas? La educación varía de una casta a otra; la de los patricios no es la misma que la de los plebeyos; la del brahmán no era la misma que la del sudra. De igual forma, en la Edad Media, ¡qué abismo entre la cultura que recibía el joven paje, instruido en todas las artes de la caballería y la del villano que iba a la escuela de su parroquia a aprender algunos escasos rudimentos de cómputo, de canto y de gramática! Incluso hoy en día, ¿acaso no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o las zonas de residencia? La que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero. ¿Acaso se argüirá que esta organización no es moralmente justificable y que no se puede ver en ella más que una perduración condenada a desaparecer? No resulta difícil defender dicha tesis. Es evidente que la educación de nuestros hijos

no debería depender del azar que les ha hecho nacer aquí o allá, de tales padres y no de tales otros. Pero, aun cuando la conciencia moral de nuestro tiempo hubiese obtenido la satisfacción a la que aspira, no por esto la educación se tornaría más uniforme. Aun cuando la carrera escogida para cada niño no sería ya, en gran parte, predeterminada por una obcecada herencia social, la diversidad moral de las profesiones no dejaría de arrastrar en pos suya una gran diversidad pedagógica. En efecto, cada profesión constituye un ámbito sui géneris que recaba aptitudes concretas y conocimientos especiales, en los que imperan determinadas ideas, determinadas costumbres, determinadas maneras de contemplar las cosas; y dado que el niño debe estar preparado con vistas a la función que está llamado a desempeñar el día de mañana, la educación, a partir de una cierta edad, no puede ser la misma para todos los sujetos a los que se aplica. Éste es el motivo por el cual vemos que en todos los países civilizados, la educación tiende a diversificarse cada vez más y a especializarse; y esta especialización empieza cada día más pronto. La heterogeneidad que se produce de esta suerte no se basa, como aquella de la que hablábamos anteriormente, sobre desigualdades injustas a todas luces; a pesar de ello, no es por esto menor. Para hallar una educación del todo homogénea e igualitaria, deberíamos remontarnos a las sociedades prehistóricas en las cuales no existía diferenciación alguna; y así y todo, ese tipo de sociedades no representaba más que un momento lógico dentro del conjunto de la historia de la humanidad.

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

existir. En el transcurso de nuestra historia, se ha ido constituyendo todo un conjunto de ideas sobre la naturaleza humana, sobre la importancia respectiva de nuestras diversas facultades, sobre el derecho y sobre el deber, sobre la sociedad, sobre el individuo, sobre el progreso, sobre la ciencia, sobre el arte, etc., que constituyen la base misma de nuestro espíritu nacional; toda educación, tanto la del rico como la del pobre, tanto la que lleva a las carreras liberales como la que prepara a cargos industriales, tiene por objeto el de grabarlas en las conciencias.

De todos esos hechos resulta que cada sociedad se labra un cierto ideal del hombre, de lo que debe ser éste tanto al punto de vista intelectual como físico y moral; que ese ideal es, en cierta medida, el mismo para todos los ciudadanos de un país; que a partir de un determinado punto, se diferencia según los ámbitos particulares que toda sociedad alberga en su seno. Es ese ideal, a la vez único y diverso, el que representa el polo de la educación. Ésta tiene, por tanto, por misión la de suscitar en el niño: 1. Un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como debiendo florecer en cada uno de sus miembros. 2. Ciertos estados físicos y mentales que el grupo social específico (casta, clase, familia, profesión) considera asimismo como debiendo existir en todos aquellos que lo constituyen. Por consiguiente, es la sociedad, en su conjunto, y cada ámbito social específico, los que determinan ese ideal que la educación realiza. La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que

requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de dicha diversidad necesaria, diversificándose por sí misma y especializándose. Si la sociedad llega a ese nivel de desarrollo en que las antiguas escisiones en castas o clases no pueden ya ser mantenidas, prescribirá una educación más uniforme en su base. Si, al propio tiempo, el trabajo queda más dividido, la sociedad provocará en los niños, proyectada sobre un primer plano de ideas y de sentimientos comunes, una diversidad más rica de aptitudes profesionales. Si vive en estado de conflicto con las sociedades circundantes, se esforzará en formar las mentes según un modelo de inspiración netamente patriótica; si la competencia internacional adopta una forma más pacífica, el tipo que trata de realizar resulta más generalizado y más humano. La educación no es, pues, para ella más que el medio a través del cuál prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia. Veremos más adelante cómo el propio individuo tiene todo interés en someterse a dichas exigencias.

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

3. CONSECUENCIA DE LA DEFINICIÓN ANTERIOR: CARÁCTER SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

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

Por otra parte, es a través de esto que se manifiesta más claramente la importancia de su papel y la fecundidad de su acción. En efecto, no tan sólo ese ser social no viene dado del todo en la constitución primitiva del hombre, sino que no ha sido el resultado de un desarrollo espontáneo. Espontáneamente, el hombre no era propenso a someterse a una disciplina política, a respetar una regla moral, a entregarse y a sacrificarse. No había nada en nuestra naturaleza congénita que nos predispusiese obligatoriamente a convertirnos en servidores de divinidades, emblemas simbólicos de la sociedad, a rendirles culto, a conocer vicisitudes en honor de ellas. Es la sociedad en sí

que, a medida que se ha ido formando y consolidando, ha extraído de su propio ser esas ingentes fuerzas morales ante las cuales el hombre ha experimentado su inferioridad. Ahora bien, si se hace abstracción de las vagas e inciertas tendencias que pueden ser atribuidas a la herencia, el niño, al integrarse a la vida, no aporta a ésta más que naturaleza de individuo. Por consiguiente, a cada generación, la sociedad se encuentra en presencia de un terreno casi virgen sobre el que se ve obligada a edificar partiendo de la nada. Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, superponga ella otro, capaz de llevar una vida moral y social. Ésta es en esencia la labor de la educación, y nos percatamos de inmediato de toda su grandeza. No se limita a desarrollar el organismo individual en el sentido marcado por su naturaleza, a hacer patentes fuerzas recónditas deseosas de salir a la luz. La educación ha creado en el hombre un ser nuevo.

Esa virtud creadora es, por demás, un privilegio especial de la educación humana. Completamente diferente es la que reciben los animales, si es que se puede denominar bajo ese nombre el aprendizaje progresivo al que son sometidos por parte de sus progenitores. Puede, por descontado, acelerar el desarrollo de determinados instintos latentes en el animal, pero no lo inicia a una nueva vida. Facilita el juego de las funciones naturales, pero no crea nada. Instruida por su madre, la cría sabe volar antes o aprender antes a hacer su nido; pero, en realidad, no aprende nada que no hubiese podido descubrir a través de su experiencia personal. Es que los animales o bien viven al margen de todo estado social, o bien forman sociedades de estructuras bastante simples, que funcionan gracias a

unos mecanismos instintivos que cada individuo lleva en su interior, ya existentes a partir del momento mismo de su nacimiento. En este caso, la educación no puede añadir nada esencial a la naturaleza, puesto que ésta se basta a sí sola, tanto en lo que a la vida del grupo se refiere como a la del individuo propiamente dicho. En el hombre, al contrario, las aptitudes de todo tipo que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, por así decirlo, en nuestros tejidos y materializarse bajo forma de predisposiciones orgánicas. De ahí se desprende que esas aptitudes no pueden transmitirse de una generación a otra por vías genéticas. Es a través de la educación como se lleva a cabo la transmisión.

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

Pero, lo que demuestra bien a las claras que, a pesar de

las apariencias, aquí como en otros campos, la educación responde ante todo a necesidades sociales, es que hay sociedades en las que esas cualidades no han sido cultivadas en absoluto, y que, en cualquier caso, han sido consideradas muy diferentemente según las sociedades. Mucho falta para que las ventajas de una sólida cultura intelectual hayan sido reconocidas por todos los pueblos. La ciencia, el espíritu crítico, que hoy situamos en un pedestal, han sido durante mucho tiempo puestos en tela de juicio. ¿Acaso no conocemos una célebre doctrina que proclama bienaventurados a los pobres de espíritu? Se tiene uno que guardar muy mucho de creer que esa indiferencia para con el saber haya sido impuesta artificialmente a los hombres en clara transgresión de su naturaleza. No tienen de por sí el ansia instintiva de ciencia que, a menudo, y muy arbitrariamente se les ha atribuido. No aspiran a la ciencia más que en la medida en que la experiencia les ha enseñado que no pueden prescindir de ella. Ahora bien, en lo que se refiere a la ordenación de su vida particular, no tenían la menor necesidad de ella. Como ya lo decía Rousseau, para satisfacer las necesidades vitales, la sensación, la experiencia y el instinto podían bastar de igual forma que bastan al animal. Si el hombre no hubiese conocido otras necesidades que aquellas, muy simples, que sientan sus raíces en su constitución individual, no se habría puesto jamás en busca de la ciencia, tanto más que ésta no ha podido ser adquirida más que a través de laboriosos y dolorosos esfuerzos. No conoció el afán del saber más que cuando la sociedad lo despertó en él, y la sociedad no lo despertó más que cuando ella misma sintió la necesidad de éste. Ese momento se presentó cuando la vida social, bajo

todas sus formas, se tornó demasiado compleja para poder funcionar sin apelar al pensamiento razonado, es decir, al pensamiento ilustrado por la ciencia. Entonces, la cultura científica se tornó imprescindible, y éste es el motivo por el cual la sociedad la exige en sus miembros y se la impone como una obligación. Sin embargo, en su origen, cuando la organización social era muy simple, muy poco variada, siempre igual a sí misma, la tradición ciega bastaba, de igual forma que el instinto le basta al animal. Partiendo de esa base, el pensamiento y el libre albedrío resultaban inútiles e, incluso, peligrosos, puesto que eran una amenaza latente para la tradición. Ésta es la razón por la cual fueron proscritos.

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

más que cuando la sociedad le incita a ello, y las busca en la forma en que ésta se las prescribe.

Llegamos de esta forma a poder contestar una pregunta que quedaba suscitada por todo cuanto precede. En tanto que mostrábamos a la sociedad moldeando, según sus necesidades, a los individuos, podía parecer que éstos se veían sometidos por ese hecho a una tiranía insoportable. No obstante, en realidad, ellos mismos están interesados en esa sumisión; pues, el ser nuevo que la acción colectiva, a través de la educación, crea de esta suerte en cada uno de nosotros, constituye lo que de mejor se puede encontrar en cada individuo, lo que de puramente humano hay en nuestro interior. En efecto, el hombre no es hombre más que porque vive en sociedad. Resulta difícil el demostrar en un artículo y con el rigor suficiente, una teoría tan general y tan importante, que viene a resumir todos los trabajos llevados a cabo en el campo de la sociología contemporánea. Sin embargo, como primera providencia, cabe apuntar que se la pone cada vez menos en tela de juicio. Por añadidura, nos es posible recordar de manera somera los hechos más esenciales que la justifican.

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

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

No estamos en menor deuda con la sociedad desde el punto de vista intelectual. Es la ciencia la que elabora las nociones cardinales que dominan nuestro pensamiento: nociones de causa, de leyes, de espacio, de número, nociones de los cuerpos, de la vida, de la conciencia, de la sociedad, etc. Todas esas ideas fundamentales están en perpetua evolución: es que vienen a ser el resumen, la resultante de todo el trabajo científico, aun cuando estén muy lejos de ser el punto de partida tal como lo creía Pestalozzi. No nos representamos al hombre, la naturaleza, las causas, el mismo espacio, tal como se los representaban en la Edad Media; esto es debido a que nuestros conocimientos y nuestros métodos científicos ya no son los mismos. Ahora bien, la ciencia es una obra colectiva, puesto que supone una dilatada cooperación de todos los sabios no tan sólo de una misma época, sino de todas las épocas que se han ido sucediendo a través de la historia. [Antes de que las ciencias quedasen constituidas, la religión cumplía la misma misión; pues toda mitología consiste en una representación, ya muy elaborada, del hombre y del universo; Por demás, la ciencia ha sido la heredera de la religión. Y, precisamente, una religión es una institución social.] Al aprender una lengua, aprendemos todo un sistema de ideas, bien diferenciadas y clasificadas, y heredamos todo el trabajo que ha permitido establecer dichas clasificaciones y que viene a resumir siglos enteros de experiencia. Aún hay más: de no ser por la lengua, no dispondríamos, prácticamente, de ideas generales; pues es la palabra la que, al fijarlas, presta a los conceptos la consistencia suficiente para que puedan ser manipulados con toda comodidad por la mente. Es por tanto el lenguaje el que nos ha permitido elevarnos por encima de la pura sensación; y no resulta necesario demostrar que el lenguaje es, ante todo, un ente social.

A través de esos ejemplos se puede ver a qué quedaría reducido el hombre si se le retirase todo cuanto debe a la sociedad: retrocedería a la condición animal. Si ha podido rebasar el estadio en el que quedaron detenidos los animales, es ante todo porque no está limitado al único fruto de sus esfuerzos personales, sino que coopera sistemáticamente con sus semejantes, circunstancia que eleva el rendimiento de la actividad de cada uno de ellos. Luego, y sobre todo, es que los frutos del trabajo de una generación son provechosos para la que toma el relevo. De lo que un animal ha podido aprender en el transcurso de su existencia individual, casi nada puede sobrevivirle. En cambio, los resultados de la experiencia humana se conservan casi integralmente y hasta en el menor detalle, gracias a los libros, a los monumentos con esculturas y dibujos, a las herramientas, a los instrumentos de todo tipo que se

transmiten generación tras generación, a la tradición oral, etc. El suelo de la naturaleza se ve recubierto de esta guisa por una capa de fértil aluvión, que va cobrando día a día mayor espesor. En vez de disiparse cada vez que una generación desaparece y queda sustituida por otra, la sapiencia humana se va acumulando sin cesar, y es esa acumulación indefinida la que eleva al hombre por encima de la bestia y por encima de sí mismo. Ahora bien, al igual que la cooperación de la que hablábamos anteriormente, dicha acumulación no es factible más que en el seno de la sociedad y realizada por ésta. En efecto, para que el legado de cada generación pueda ser conservado y sumado a los otros, es menester que exista una personalidad moral que perdure a través de las generaciones que se suceden, que las una las unas a las otras: y esta personalidad moral es la sociedad. Así pues, el antagonismo que demasiado a menudo se ha admitido como existente entre la sociedad y el individuo, los hechos no lo corroboran. Muy lejos de decir que esos dos términos se enfrentan entre sí y no pueden desarrollarse más que en sentido inverso el uno del otro, más bien se debería decir que se implican entre sí. El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo. La acción que ejerce sobre él, especialmente a través de la educación, no tiene en absoluto por objeto y por efecto el de constreñirlo, disminuirlo y desnaturalizarlo, sino, muy al contrario, el de ensalzarlo y de convertirlo en un ser verdaderamente humano. Desde luego, no puede engrandecerse de esta guisa más que realizando un esfuerzo. Pero es que precisamente la posibilidad de llevar a cabo voluntariamente un esfuerzo es una de las características más esenciales del hombre.

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

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

Lo que está muy lejos de querer significar que su papel deba permanecer tan negativo. Si, tal como hemos intentado ya establecerlo, la educación tiene, ante todo, una función colectiva, si tiene por meta la de adaptar al niño al ámbito social en el cual está destinado a vivir, es imposible que la sociedad se desinterese de semejante coyuntura. ¿Cómo podría estar ausente de ella, teniendo en cuenta que constituye el punto de referencia según el cual la educación debe dirigir su acción? Compete, pues, a ella el re-

cordar de continuo al educador cuáles son las ideas, los sentimientos que se deben inculcar al niño para que pueda éste vivir armónicamente en el medio en el que le toca desenvolverse. De no estar la sociedad siempre presente y ojo avizor para obligar la acción pedagógica a desarrollarse en un sentido social, ésta se pondría necesariamente al servicio de creencias particulares y, la gran alma de la patria se dividiría y se reduciría a una multitud incoherente de pequeñas almas fragmentarias en conflicto las unas con las otras. Nada más en contraposición con la meta fundamental de toda educación. Es menester escoger: si se precia en algo la existencia de la sociedad —y acabamos de ver lo que representa ésta para nosotros—, es indispensable que la educación asegure entre los ciudadanos una suficiente comunidad de ideas y de sentimientos, sin la cual no puede haber sociedad; y para que pueda rendir ese resultado aún hace falta que no quede a merced de la arbitrariedad de los particulares.

A partir del momento en que la educación es una función esencialmente social, el Estado no puede desinteresarse de ella. Muy al contrario, todo cuanto es educación debe quedar, en cierta medida, supeditado a su influencia. Lo que no viene a decir por ello que el Estado deba necesariamente monopolizar la enseñanza. El tema resulta demasiado complejo para que se le pueda estudiar así, de pasada: pensamos volver sobre el particular más adelante. Se puede pensar que los progresos escolares son más cómodos y rápidos ahí donde se deja a las iniciativas individuales un cierto margen de acción, pues, bien es cierto que el individuo es más fácilmente novador que el Estado. Ahora bien, el hecho de que el Estado deba, en pro del

interés público, permitir que abran sus puertas otras escuelas que aquellas cuya responsabilidad asume más directamente, no significa que deba por ello desentenderse de lo que sucede en éstas. Muy al contrario, la educación que en ellas se imparte debe seguir sometida a su control. No es siquiera admisible que la función de educador pueda ser desempeñada por alguien que no ofrezca las garantías especiales de las que el Estado puede ser único juez. Por descontado, los límites de los cuales no debe salirse su intervención pueden resultar bastante incómodos de definir de una vez para siempre, pero, el principio de la intervención no puede, en manera alguna, ser puesto en tela de juicio. Ni por asomo cabe admitir la existencia de una escuela que reivindique el derecho de impartir, con toda libertad de acción, una educación antisocial.

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

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

5. PODER DE LA EDUCACIÓN. LOS MEDIOS DE ACCIÓN

Tras haber determinado los fines de la educación, nos queda por determinar ahora cómo y en qué medida es factible alcanzar dichos fines, es decir, cómo y en qué medida la educación puede resultar eficaz. Desde siempre el tema ha sido muy controvertido. Para Fontenelle, «ni la buena educación hace el buen carácter, ni la mala lo destruye». Para Locke, para Helvetius, al contrario, la educación es

todopoderosa. Según este último, «todos los hombres nacen iguales y con aptitudes iguales; tan sólo la educación crea las diferencias». La teoría que sustenta Jacotot es bastante afín a la anterior. La solución que se da al problema depende de la idea que se tiene acerca de la importancia y de la naturaleza de las predisposiciones innatas, por una parte, y de la fuerza de los medios de acción de que dispone el educador, por otra.

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

Pero, afortunadamente, una de las características del hombre es que las predisposiciones innatas son en él muy generales y muy vagas. En efecto, el tipo de la predisposición concreta, rígida, invariable, que no deja lugar a la acción de las causas exteriores, es el instinto. Y cabe preguntarse si existe en el hombre un único instinto propiamente dicho. Se habla a veces del instinto de conservación, pero el término es impropio; pues un instinto es un sistema de movimientos o actitudes determinados, siempre los mismos, que, una vez desencadenados por la

sensación, se imbrican de manera automática los unos sobre los otros hasta llegar a su término natural, sin que por ello la reflexión tenga que intervenir en ningún momento; sin embargo, los movimientos que hacemos cuando nuestra existencia peligra no poseen en absoluto esa determinación y esa invariabilidad automática. Varían según las situaciones; las adecuamos a las circunstancias: por ende, es que no se realizan sin una determinada, aunque rápida, elección consciente. Lo que se ha dado en llamar instinto de conservación no es, al fin y al cabo, más que un impulso general de huir de la muerte, sin que los medios a través de los cuales tratamos de evitarla queden predeterminados de una vez para siempre. Ahora bien, no se puede decir otro tanto de lo que se llama a veces, y, por cierto no menos equivocadamente, el instinto maternal, el instinto paternal, e incluso el instinto sexual. Son éstos impulsos en una dirección; pero los medios por los cuales dichos impulsos se actualizan, varían de un individuo a otro, de una circunstancia a otra. Así pues, queda reservado un amplio margen a los tanteos, los acomodos personales y, consecuentemente, a la acción de causas que no pueden hacer sentir su influencia más que tras el nacimiento. Y, precisamente, la educación es una de esas causas.

Se ha alegado, bien es verdad, que el niño heredaba a veces una tendencia muy acentuada hacia un acto determinado como, por ejemplo, el suicidio, el robo, el crimen, el fraude, etc. Sin embargo, esas aseveraciones no están de ningún modo acordes con los hechos. A pesar de todo cuanto se haya podido decir no se nace criminal, y aún mucho menos se está predestinado desde el nacimiento a cometer tal o cual tipo de crimen; la paradoja de los

criminalistas italianos no cuenta ya, hoy en día, más que con escasos defensores. Lo que sí se hereda es un cierto desequilibrio mental que torna al individuo más refractario a una conducta ordenada y disciplinada. Sin embargo, semejante temperamento no predispone más a un hombre a ser un criminal que a ser un explorador ávido de aventuras, un profeta, un novador político, un inventor, etc. Y lo mismo reza para todas las aptitudes profesionales. Tal como lo subraya Bain, «el hijo de un eminente filólogo no recibe en herencia ni un solo vocablo; el hijo de un gran viajero puede, en el colegio, quedar a la zaga del hijo de un minero por lo que respecta a la geografía». Lo que el niño recibe de sus padres son aptitudes muy generales: una determinada fuerza de atención, cierta dosis de perseverancia, un juicio sano, imaginación, etc. Ahora bien, cada una de esas aptitudes puede estar al servicio de toda suerte de fines diferentes. Un niño dotado de una cierta viveza de imaginación podrá, según las circunstancias, según las influencias ejercidas sobre él, convertirse en pintor o en poeta, en un ingeniero de gran inventiva o en un audaz financiero. Es, pues, considerable el margen entre las cualidades naturales y la forma específica que deben adoptar para ser utilizadas en la vida. Todo lo cual viene a demostrar que el porvenir no está estrechamente predeterminado por nuestra constitución congénita. La razón de ello es de fácil comprensión. Las únicas formas de actividad que pueden transmitirse por vía hereditaria son aquellas que se repitan siempre de una manera lo bastante idéntica como para poder fijarse bajo una forma rígida en los tejidos del organismo. Dado que la vida humana depende de condiciones múltiples, complejas y, por lo tanto, variables, es necesa-

rio, pues, que ella misma cambie y evolucione de continuo. Consecuentemente es imposible que se cristalice bajo una forma definida y definitiva. Tan sólo disposiciones muy generales, muy imprecisas, expresando caracteres comunes a todas las experiencias particulares, pueden perdurar y transmitirse de una generación a otra.

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

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

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

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

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

Ese símil demuestra cuán lejos está el educador de estar desarmado, pues, es bien sabida toda la fuerza que encierra la sugestión hipnótica. Por tanto, si la acción edu-

cacional ejerce, incluso en menor grado, una eficacia análoga, es lícito esperar mucho de ésta, con tal de saberse servir de ella. Muy lejos de sentirnos desalentados ante nuestra impotencia, tenemos más bien motivos para sentirnos asustados ante la amplitud de nuestro poder. Si tanto los educadores como los padres estuviesen impuestos, de manera más constante, de que todo lo que sucede ante el niño deja en él alguna huella, que tanto su manera de ser como su carácter dependen de esos millares de pequeñas acciones imperceptibles que se desarrollan a cada momento y a las cuales no prestan atención, debido justamente a su aparente insignificancia, ¡con cuánto más esmero hablarían y actuarían! Por descontado, la educación no puede alcanzar altas metas cuando es impartida de forma desordenada, brusca e intermitente. Tal como lo dice Herbart, no es reconviniendo vehementemente al niño de cuando en cuando, que se puede actuar eficazmente sobre él. En cambio, cuando la educación se ejerce pacientemente y de forma continuada, cuando no busca éxitos inmediatos y espectaculares, sino que se lleva adelante paulatinamente en un sentido bien determinado, sin dejarse desviar por incidentes exteriores y las circunstancias adventicias, dispone de todos los medios necesarios para dejar profundas huellas en las almas.

De paso, se ve también cuál es el resorte esencial de la acción educativa. Lo que constituye el influjo del hipnotizador es la autoridad de la que se beneficia a través de las circunstancias. Ya por analogía, se puede decir que la educación debe ser esencialmente ente de autoridad. Esa importante proposición puede, por demás, quedar establecida directamente. En efecto, hemos visto que la educación

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

los sinsabores de la vida que se debe contar para determinarle a tensar su voluntad y a adquirir sobre sí mismo el dominio necesario.

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

Ni que decir tiene que la autoridad vista bajo ese prisma no tiene nada de violento ni de represivo: consiste, en su totalidad, en un cierto ascendiente moral. En el educador supone realizadas dos condiciones principales. En primer lugar, debe demostrar que tiene carácter, pues la autoridad implica confianza y el niño no otorgaría su confianza a alguien que se mostrase dubitativo, que tergiversase o se volviese atrás en sus decisiones. Sin embargo, esa

primera condición no es la más esencial. Lo que importa, ante todo, es que esa autoridad de la que debe dar prueba patente, el educador la sienta realmente en su fuero interno. Constituye una fuerza que no puede manifestar más que si la posee de hecho. Ahora bien, ¿de dónde puede procederle ésta? ¿Acaso sería del poder material del que está investido, del derecho que tiene de castigar y de premiar? Pero, el temor al castigo es algo muy diferente del respeto a la autoridad. Ésta, tan sólo tiene valor moral si el castigo es considerado como merecido precisamente por aquel que lo sufre: lo que implica que la autoridad que castiga ya es reconocida como legítima. Que es de lo que se trata. No es del exterior que el maestro debe esperar que proceda su autoridad, es de sí mismo, tan sólo se la proporcionará un íntimo convencimiento. Ha de creer, no en sí, desde luego, ni en las cualidades superiores de su inteligencia o de su corazón, sino en su labor y en lo trascendental de su cometido. Lo que presta tan fácilmente autoridad a la palabra del sacerdote es, sin género de duda, el alto concepto que tiene de su misión; efectivamente, habla en nombre de un dios del que se cree, del que se siente más cercano que la multitud de los profanos. El educador laico puede y debe experimentar un sentimiento muy parecido a éste. Él también es el órgano de una insigne persona moral que le es superior: la sociedad. De igual forma que el sacerdote es el intérprete de su dios, él es el intérprete de las grandes ideas morales de su época y de su país. Si comulga con dichas ideas, si es capaz de apreciar toda su grandeza, la autoridad que deriva de ellas y de la que es consciente, no dejará de comunicarse a su persona y a todo lo que emana de ella. Tratándose de una autori-

dad que proviene de una fuente tan impersonal, no caben ni orgullo, ni vanidad, ni pedantería. Dimana por entero del respeto que tiene el educador para con sus funciones y, si se nos permite la expresión, de su ministerio. Es ese respeto el que, por vías de la palabra, del gesto, pasa de la conciencia del educador a la conciencia del niño.

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

II

NATURALEZA Y MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA

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

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

Otra cosa muy distinta sucede con la pedagogía. Ésta consiste, no en actos, sino en teorías. Esas teorías son formas de concebir la educación, en ningún caso maneras de