

EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES ANIBAL PONCE

Ponce marxista

Dijimos, al comienzo, que después de la muerte de Ingenieros, Ponce inicia el proceso que había de llevarlo al marxismo. Y lo realiza con la eficacia que de su talento y la rígida disciplina de estudioso que se imponía a sí mismo, permitían esperar.

La primera obra en que el método marxista –el materialismo dialéctico- aparece con toda nitidez es Educación y lucha de clases, libro que resume el curso dictado por Ponce en 1934, en el Colegio Libre de Estudios Superiores.

Lo que caracteriza a Educación y lucha de clases es la rigurosa y metódica exposición del medio en que el hombre se educa e instruye. La estructura del medio social condicionó las formas de la educación y de la adquisición de conocimientos. Primera y fundamental comprobación que el examen del proceso histórico permite establecer, para no caer en la estéril metafísica de analizar la educación en sí, la instrucción en sí y la ciencia en sí.

Es siempre la educación, la instrucción y la ciencia, que nacen y se desenvuelven en un medio social que las condicionan. Lo concreto, punto de partida de lo abstracto y lo abstracto que vuelve a lo concreto, como expresión de un proceso indisociable en la realidad del aprendizaje.

Materialismo dialéctico –es decir, proceso mental de una realidad existente- que para existir no necesita ser pensada, pero a cuyo conocimiento no se llega, sino a través del pensamiento de esa realidad; y materialismo histórico, en cuanto se aplica a la formación social del hombre. Esta concepción informa los ocho capítulos que integran Educación y lucha de clases, con el estilo inconfundible, vigoroso y diáfano de Ponce.

En el primer capítulo, “La educación en la comunidad primitiva”, Ponce estudia brevemente la estructura de la comunidad primitiva, siguiendo los conceptos básicos establecidos por Morgan en su “sociedad primitiva”, como resultado de su investigación sobre el modo de vida de los iroqueses, indios norteamericanos. Las características esenciales de esta sociedad primitiva, establecidas por Morgan, son la comunidad de bienes, la consanguinidad, la igualdad de derechos y obligaciones de sus componentes, lo que implica la forma más elemental y a la vez más nítida de democracia. Esta es la gens de Morgan, que estudios ulteriores probaron constituía, en todos los sitios habitados, la forma primordial de asociación humana –en el estadio inicial- que Morgan ha denominado salvajismo.¹

En esta asociación primaria y elemental están en germen lo que aparecerá, luego de largos períodos de tiempo, como estadios más desarrollados que van de la barbarie a la civilización y, que se expresan en la invención instrumental que asegura un mayor dominio del hombre sobre la naturaleza, una división progresiva del trabajo, que implica aprendizaje, y un ordenamiento jurídico y político que traduce en normas aquellos elementos básicos de toda asociación humana. Lo que Marx sintetiza genialmente en lo que denomina infraestructura y superestructura, con mucha antelación a los descubrimientos de Morgan; que son una confirmación de la concepción materialista del desarrollo social.

¹La sociedad primitiva. Investigación de las líneas del progreso humano desde el salvajismo hasta la civilización a través de la barbarie, por Luis E. Morgan, dos tomos, edición de la Universidad de La Plata, 1935, prólogo de A. L. Palacios.

Ponce estudia el hecho de la educación en este ambiente primitivo. Igualdad de derechos y deberes, igualdad de sexos; la mujer no está subordinada al hombre: “La dirección de la economía entregada a las mujeres no era como entre nosotros un asunto privado, sino una verdadera función pública, socialmente tan necesaria como la de proporcionar los víveres a cargo de los hombres.”

“Si en la comunidad primitiva las mujeres estaban con respecto a los hombres en un mismo plano de derechos, los niños no les iban a la zaga. Hasta los siete años, a partir de los cuales debía ya vivir a sus expensas, el niño acompañaba a los adultos en todos los trabajos, los compartía en la medida de sus fuerzas y recibía como recompensa iguales alimentos que los otros. La educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente. Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su contorno, el niño se iba conformando poco a poco dentro de los moldes reverenciados por el grupo. La diaria convivencia con el adulto lo introducía en las creencias y las prácticas que su medio social tenía por mejores. Desde las espaldas de la madre, colgado dentro de un saco, asistía y se entremezclaba a la vida de la sociedad, ajustándose a sus ritmos y a sus normas, y como la madre marchaba sin cesar de un lado para otro y la lactancia duraba varios años, el niño adquiría su primera educación sin que nadie lo dirigiera expresamente.”

La misión del adulto se limitaba a indicar, en caso necesario, el comportamiento adecuado a circunstancias determinadas. “En el lenguaje grato a los educadores de hoy, diríamos que en las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida; para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad. Y porque participaban en las funciones sociales se mantenían, no obstante las diferencias, a un mismo nivel que los adultos.”

Entregados a su propio desarrollo –o bildung, como dirían siglos más tarde Goethe y Humboldt-, los niños no dejaban por eso de convertirse en adultos acordes a la voluntad impersonal de su ambiente; adultos tan idénticos a todos los otros miembros de la tribu que Marx decía con justicia que aún se encontraban ligados a la comunidad, por un verdadero <<cordón umbilical>>.

*“Este hecho me parece de una importancia tal como para merecer que nos detengamos un instante. Si los padres dejaban a los niños en completa libertad, ¿cómo todos los adultos resultaban idénticos? Si no existía ningún mecanismo educativo especial, ninguna <<escuela>> que imprimiera a los niños una mentalidad social uniforme, ¿en virtud de qué la anarquía de la infancia se transformaba en la disciplina de la madurez? Estamos tan acostumbrados a identificar a la Escuela con la Educación y a ésta con el planteo individualista en que interviene siempre un educador y un educando, que nos cuesta no poco reconocer que la educación, en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, en su conjunto, a igual título que el lenguaje o la moral. Y así como resulta evidente que el niño no debe concurrir a ningún instituto para aprender a hablar, debe resultarnos no menos evidente que en una sociedad en la cual la totalidad de los bienes están a la disposición de todos, puede bastar la silenciosa imitación de las generaciones anteriores para ir llevando hacia un mismo cauce común las inevitables desigualdades en los temperamentos.**

“¿Diremos por eso que el primitivo no recibía una educación de acuerdo a su naturaleza? Si por <<naturaleza>> se quiere expresar la <<esencia>> del hombre tal como aparecería al sustraerlo de las influencias sociales, salta a los ojos lo absurdo de la pregunta. Jamás, en ningún momento, se ha dado un hombre en tales condiciones. El hombre, en cuanto es hombre, es social; es decir, está siempre modelado y configurado por un ambiente histórico, del cual es imposible desprenderlo.”

Este pensamiento de Ponce, es básico y esencial en el materialismo histórico. Ya Marx, en 1845, lo había enunciado con toda claridad en su Tesis sobre la filosofía de Feuerbach. Así, en la sexta tesis decía: “Feuerbach resuelve la esencia religiosa en esencia humana. Pero la esencia humana no es algo abstracto, innato en el individuo. En su realidad –la esencia humana- es el conjunto de las relaciones sociales. Feuerbach, que no se adentra en la crítica de esta esencia, está obligado: 1º) a abstraer del curso histórico y fijar el sentimiento religioso en sí, y a presuponer un abstracto, aislado, individuo humano; 2º) en él la esencia humana puede ser concebida sólo como <<género>>, como una universalidad íntima, muda, que vincula solo naturalmente muchos individuos.”

Y en la séptima tesis completa estos conceptos diciendo: “Feuerbach no ve, por lo tanto, que el <<sentimiento religioso>> es, también él, un producto social y que el individuo abstracto que él analiza, pertenece en realidad a una determinada forma social.”

“El hombre –continúa Ponce- de las comunidades primitivas tenía, él también, su concepción del mundo, aunque nunca la hubiera formulado expresamente. Esa concepción del mundo que a nosotros nos parece pueril, reflejaba, por un lado, el ínfimo dominio que el primitivo había alcanzado sobre la naturaleza y, por el otro, la organización económica de su tribu, estrechamente vinculada a ese dominio. Puesto que en la organización de la comunidad primitiva no se conocían ni rangos ni jerarquías, el primitivo supuso que la naturaleza estaba organizada en igual forma; su religión fue por eso una religión sin dioses. Los primitivos creían, en efecto, en fuerzas difusas que impregnaban a todo lo existente, de la misma manera como las influencias sociales impregnaban a todos los miembros de la tribu.”²

“De esa concepción del mundo –la única posible de una sociedad rudimentaria en que todos los miembros ocupaban un sitio igual en la producción- derivaba lógicamente el ideal pedagógico al cual los niños debían ajustarse. El deber ser en el cual está la raíz del hecho educativo, les era sugerido por su medio social desde el momento mismo de nacer. Con el idioma que aprendían a hablar recibían una cierta manera de asociar o de idear; con las cosas que veían y con las voces que escuchaban, se impregnaban de las ideas y los sentimientos elaborados por las generaciones anteriores, se sumergían de manera irresistible en un orden social que los influenciaba y los moldeaba. Nada veían, nada sentían, sino a través de las maneras consagradas en su grupo. Su conciencia era un fragmento de la conciencia social, y se desenvolvía dentro de ella, de modo tal que antes de que el niño bajara de las espaldas de la madre habían recibido de manera confusa todavía, pero con relieves ponderables, el ideal pedagógico que su grupo consideraba fundamental para la propia existencia. ¿En qué consistía ese ideal? En adquirir, hasta hacerlo imperativo como una tendencia orgánica, el sentimiento profundo de que no había nada, absolutamente nada, superior a los intereses y a las necesidades de la tribu.”³

“Si deseáramos ahora ir marcando jalones que serán decisivos para el desarrollo de este curso, podríamos decir que en una sociedad sin clases, como la

² “Creo innecesario recordar aquí los trabajos clásicos de Durkheim, Lévy Bruhl y su escuela. Confirman ampliamente las interpretaciones marxistas, tal como Bujarin lo ha indicado”, La theorie du materialisme historique, pág. 218, ediciones Internacionales, París, 1927.

³ “En la sesión del 1º de junio de 1929, en la Sociedad Francesa de Filosofía, con motivo de la discusión a propósito de <<alma primitiva>>, Lévy Bruhl destacó bien que en las sociedades <<inferiores la unidad fundamental no está en el individuo>>, sino en el grupo del cual se siente formar parte. En algunas sociedades esta solidaridad toma un carácter casi orgánico.” (Ver Bulletin de la Société Française de Philosophie, agosto-septiembre de 1929). Claro está que en esas sociedades es absurdo hablar de “subordinación del individuo a la sociedad”, como hacen muchos –Aupiais entre ellos- por la simple razón de que la noción de individuo no se ha formado todavía. Marx tenía razón pues, cuando decía que “al principio de la civilización no son personas particulares, sino familias, tribus, etc., las que están unas enfrente de otras.

comunidad primitiva, los fines de la educación derivan de la estructura homogénea del ambiente social, se identifican con los intereses comunes al grupo y se realizan igualitariamente en todos sus miembros de manera espontánea e integral; espontánea en cuanto no existe ninguna institución destinada a inculcarlos; integral, en cuanto cada miembro incorpora más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar.”

Ponce ha analizado hasta aquí la educación en el medio homogéneo, indiferenciado, de la comunidad primitiva. Pasa luego al estudio de la educación durante el proceso de diferenciación de esa comunidad hasta llegar a la formación de las clases.

“Este concepto de la educación como una función espontánea de la sociedad mediante la cual la prole se asemeja a los adultos, exacto en la comunidad primitiva, dejó de serlo en cuanto la comunidad se fue transformando lentamente en sociedad dividida en clases.”

Mientras la comunidad primitiva conservó como carácter esencial la comunidad de bienes –representada en esa comunidad, en su casi totalidad, por la propiedad común de la tierra- la diferencia que la división de funciones pudieran suscitar, estuvieron siempre bajo el control de la comunidad. La aparición de las clases es el resultado de un largo proceso histórico, condicionado por modificaciones derivadas del progreso instrumental en el trabajo y en la producción. A la primitiva división del trabajo, elemental y natural, derivadas del sexo y la edad, se acopla la diferenciación lenta en los modos de trabajar, en que el instrumento o elemento de producción, el utensilio, permite acrecer el resultado del esfuerzo muscular humano.

Ponce asigna gran importancia, en la aparición de las clases, al escaso rendimiento del trabajo humano en la comunidad primitiva. La misma vida comunitaria primitiva “engendró formas de trabajo social, diversas del trabajo propiamente material”. “Con las rudimentarias técnicas de entonces era éste de tal modo agotador que el individuo que se dedicaba al cultivo de la tierra, pongamos por caso, no podía desempeñar al mismo tiempo ninguna de las otras funciones que exigía la vida de la tribu. La aparición, pues, de un grupo de individuos liberados del trabajo material era una consecuencia inevitable de la ínfima productividad de la fuerza humana de trabajo.” Y apoya su aserto en una cita que hace de Marx.⁴

El número y la importancia de los que, bajo el capitalismo, con una técnica elevadísima, no realizan trabajo material, ha crecido en forma impresionante. Hay una relación evidente entre crecimiento de la producción, consecuencia de una técnica avanzada, y el aumento de los que, sin realizar trabajo material, ejecutan, no obstante, tareas complejas que llevan a esa técnica avanzada. Pero esos tecnócratas que planifican, inventan, crean, no son dueños de su propia actividad. Muy bien pagados, están al servicio del dueño de los medios de producción y contribuyen a la superexplotación del proletariado, aun sin quererlo o proponérselo. La cita de Marx en que se habla de sobretrabajo –que implica plusvalía- testimonia que se está muy lejos de una comunidad primitiva.

En esta comunidad primitiva y antes de su disolución, el lento progreso en las formas de producir, con su técnica rudimentaria, que obligó a una mayor división del trabajo, fue la premisa necesaria para la aparición de ese trabajo social no material de

⁴ “Sólo cuando los hombres se han levantado de su primitivo estado animal y asu trabajo ya está, por lo tanto asociado en cierto grado, sobrevienen relaciones en que el sobretrabajo del uno es la condición de la existencia del otro. Al principio de la civilización las fuerzas productivas adquiridas por el trabajo son pocas, pero también lo son las necesidades, que se desarrollan junto con los medios de satisfacerlas. Además, la proporción de la parte social que vive del trabajo ajeno, respecto de la masa de los productores inmediatos, es en esos principios insignificante. (C. Marx: El capital, tomo I, pág. 395, traducción Justo. El subrayado es mío A.P.)

que habla Ponce; es decir para la formación de funcionarios al servicio de la comunidad.

“En la comunidad que se transforma –dice Ponce- la dirección del trabajo se separa del trabajo mismo; las fuerzas mentales de las fuerzas físicas.” Y añade: “Pero esta división de la sociedad en <<administradores>> y en <<ejecutores>> no hubiera conducido a la formación de las clases tal como hoy las conocemos, si otro proceso paralelo no se hubiera realizado al mismo tiempo. Las modificaciones introducidas en la técnica –especialmente la domesticación de los animales y su aplicación a la agricultura como auxiliares del hombre-, acrecentaron de tal modo las fuerzas del trabajo humano que la comunidad empezó a crear desde entonces más de lo necesario para su propio sustento. Un excedente de productos apareció así; el intercambio de los mismos hasta entonces exiguo,⁵ adquirió un vuelo que fue subrayado necesariamente las diferencias de <<fortuna>>. Cada uno de los productores, aligerado un poco de trabajo, se dio a producir no sólo para sí, sino también para cambiar con las tribus vecinas. La posibilidad del ocio apareció por vez primera; ocio fecundo, henchido de consecuencias remotísimas, que no sólo permitió fabricar otros instrumentos, buscar nuevas materias primas, sino reflexionar, además, sobre esas técnicas; es decir crear los rudimentos más groseros de lo que se llamará después, ciencia, cultura, ideologías.”

“El trabajo del hombre, al aumentar su rendimiento, adquirió cierto valor.” El exterminio de los enemigos entre tribu y tribu, era condicionado por la incapacidad de alimentar más allá de cierto número de personas. Pero cuando con el aumento de la producción, por aparición de nuevas técnicas se eliminó la escasez, “los prisioneros de guerra empezaron a ser apetecidos, y por eso se les dejó vivir a condición de que se convirtieran en esclavos. Cuanto más crecían los ganados más aumentaba también la demanda de individuos que los cuidaran, y como la reproducción de aquellos es más rápida que la de la especie humana, es evidente que la tribu con su propia natalidad no podía satisfacer a esa exigencia. Incorporar individuos extraños a la tribu para hacerlos trabajar dentro de ella, era ahora, al mismo tiempo necesario y posible. Inútil decir que el trabajo con esclavos aumentó el excedente de productos de que la colectividad disponía, y que los <<administradores>>, como representantes de ella, intercambiaban con tribus vecinas o lejanas. Las cosas continuaron así hasta que las funciones de los organizadores <<se volvieron hereditarias y la propiedad común de la tribu –tierras y ganados- pasó a ser propiedad privada de las familias que las administraban y defendían. Dueñas de los productos a partir de ese momento, las familias dirigentes se encontraron, al mismo tiempo, dueñas de los hombres>>.”

Ponce da aquí un gran salto. De la primitiva asociación humana homogénea, que condiciona una educación también homogénea, se pasa a una asociación heterogénea con intereses distintos, que a su vez, condiciona modos distintos de educación y de instrucción.

“Semejante transformación tiene para nosotros una importancia grande. En la sociedad primitiva la colaboración entre los hombres se fundaba en la propiedad común y en los vínculos de sangre; en la sociedad que comenzó a dividirse en clases, la propiedad se hizo privada y los vínculos de sangre retrocedieron ante el nuevo vínculo que la esclavitud inauguró: el que engendra el poder del hombre sobre el hombre.

“Desde ese instante los fines de la educación dejaron de ir implícitos en la estructura total de la comunidad. O para decirlo en otra forma: Con la desaparición de los intereses comunes a todos los miembros iguales de un grupo, y su sustitución por

⁵ Esta llamada en el párrafo de Ponce corresponde a una cita de El capital, de Marx, en que se hace referencia al intercambio y a la separación entre valor de uso y valor de cambio. (Ed.)

intereses distintos, poco a poco antagónicos, el proceso educativo hasta entonces único se escindió; la desigualdad económica entre los <<organizadores>> -cada vez más explotadores- y los <<ejecutores>> -cada vez más explotados-, trajo necesariamente la desigualdad en sus educaciones respectivas. Las familias directoras que organizaban la producción social y tenían en sus manos la distribución y la defensa, organizaron y distribuyeron, también, según sus intereses, no sólo los productos, sino los ritos, las creencias y las técnicas que los miembros de la tribu debían recibir. Liberados del trabajo material, su ocio no fue al principio ni estéril ni injusto. Con los instrumentos rudimentarios de la época no se podía conseguir que alguien se entregara a funciones necesarias, pero no productivas, sino a condición de que otros muchos trabajaran para él. Pero si la aparición de las clases sociales era una consecuencia inevitable de la productividad escasa de la fuerza humana de trabajo, no es menos cierto que los que se liberaron del trabajo material aprovecharon la ventaja para defender su situación: cerrando sus conocimientos en vista de prolongar la incompetencia de las masas, y de asegurar, al mismo tiempo, la estabilidad de los grupos dirigentes.

En los primeros tiempos de la comunidad primitiva cualquiera podía ser, momentáneamente, juez o jefe; ahora que la estructura social empezaba a complicarse se requería para determinadas funciones ciertos conocimientos que los poseedores empezaron a apreciar como fuente de dominio. Los allegados a cada uno de los <<organizadores>> tenían evidentemente, sobre los demás, una mayor facilidad para aprender esa misión. Por tal motivo, los funcionarios representantes de los intereses comunes solían ser elegidos dentro de una misma familia. Cada <<organizador>> educaba a sus parientes para el desempeño de su cargo, y predisponía al resto de la colectividad para que lo eligieran.⁶ Con el tiempo esa elección se hizo innecesaria: los <<organizadores>> designaban a quienes debían sucederles, y en esa forma las funciones directoras se volvieron patrimonio de un grupo reducido que defendía celosamente sus secretos. Para los desposeídos, el saber del vulgo; para los poseedores, el saber de iniciación.”

Esta iniciación que consiste en una serie de pruebas a que es sometido el joven, que lo haría apto para la recepción de la experiencia condensada en la tradición y en los mitos, constituye “el comienzo de un proceso educativo diferenciado y por lo mismo ya no espontáneo, sino fuertemente coercitivo”.

“En la ceremonia de la iniciación, los sacerdotes explicaban a los más selectos jóvenes de la clase dirigente, el significado oculto de esos mitos y la esencia de esas tradiciones.”

Entre los iniciados y los no iniciados, se establecía ya una diferencia desde el punto de vista educativo aun dentro de la clase dirigente, que se hacía extensiva al niño con respecto al adulto. La posibilidad de una educación espontánea, como ocurría en la comunidad primitiva, desaparece.

Pero ahora que las relaciones de dominio a sumisión han entrado en la tribu; ahora que la vida social se ha complicado hasta diferir bastante de individuo a individuo, según el lugar que cada uno ocupa en la producción, resulta evidente también que ya no es posible entregar la educación de un niño a la espontánea dirección de su contorno.

“La educación sistemática, organizada y violenta, comienza en cuanto la educación pierde su primitivo carácter homogéneo e integral.”⁶

Estudia luego Ponce las transformaciones que se operan en las creencias y los mitos, que reflejan los cambios producidos en el seno de la sociedad tribal. A las fuerzas difusas de la concepción primitiva, reflejos, a su vez, de la simplicidad

⁶ Saverio De Dominicis: *Scienza compartita della educazione*, pág. 325 y 470, edición Renzo Streglio, Torino.

estructural de la sociedad primitiva, se añade ahora “la de dioses dominadores y creyentes sumisos”. Ponce hace notar que creencias tan difundidas como la de la prolongación de la vida más allá de la muerte, y que se consideraba común a todos los seres, “se transformó en un privilegio para los nobles”.⁷

Todo acusa un carácter diferencial en estas sociedades en que la homogeneidad ha desaparecido. “Todo lo que se inculca no tiene ya como antes la finalidad del bien común, sino en cuanto ese <<bien común>> puede ser una premisa necesaria para mantener y reforzar a las clases dominantes. Para éstas, la riqueza y el saber; para las otras, el trabajo y la ignorancia.”

En el origen de todas las culturas –anota Ponce- se observa lo mismo con una impresionante regularidad. Y cita al respecto las observaciones de Letourneau en la Polinesia; de Prescott con respecto a los incas; de Wilhelm, acerca de los chinos. Hay en ellas una perfecta coincidencia: la educación y la instrucción están reservadas para los que constituyen las clases dueñas del poder económico y político; para el resto – como Ponce lo ha dicho antes- ignorancia y trabajo.

Una transformación paralela se operó en la familia y en la situación de la mujer. El matriarcado, que caracterizó a la sociedad primitiva –expresión de la común propiedad de la tierra- es sustituido por el patriarcado que permite la conservación de los bienes dentro de una sola familia. La filiación paterna reemplaza a la materna con la forma monógama de la familia.

Con ello la mujer pasa a un plano secundario: “Queda encerrada en funciones domésticas que dejaron de ser sociales.

“La mujer había estado en igualdad de derechos con el hombre cuando desempeñaba como éste funciones útiles a la comunidad; perdió esa igualdad y entró a la servidumbre en cuanto quedó adscripta al cuidado del esposo y de los hijos, y segregada por lo mismo del trabajo productivo social. Su educación pasó a ser una educación apenas superior a la de un niño.”

“En esa familia patriarcal, que se organizó sobre la base de la propiedad privada, Marx señaló con agudeza que estaban ya en minúsculo todas las contradicciones de nuestro mundo de hoy: un esposo autoritario que representa la clase que oprime, y una esposa sumisa que representa a la clase oprimida.”

Ponce termina el primer capítulo con unas reflexiones acerca de la relación precoz que se establece entre las clases dominantes y la inteligencia y cómo hacen servir esta “inteligencia” a sus fines de dominio y explotación de las masas laboriosas.

“Antes de abandonar la educación de este <<hombre primitivo>> en el momento de su transición al <<hombre antiguo>>, señalaremos como rasgo que nos interesa en especial esta observación de gran valor: en el instante en que aparece la propiedad privada y la sociedad de clases, vemos también como consecuencias necesarias la religión con dioses, la <<educación secreta>>, la autoridad del padre, la sumisión de las mujeres y los niños, la separación entre los trabajadores y los sabios.”

Sin dejar todavía de prestar funciones vitales, la administración de las cosas se ha transformado en opresión de los hombres; la función de dirección en poder de explotación.

“Los defensores armados de las obras de riego o de los depósitos de víveres pasaron a ser los servidores armados del patriarca, del rey, o del <<saquem>>. El soberano y su familia, los funcionarios y los magos, los sacerdotes y los guerreros

⁷ “Es sabido, desde hace tiempo, que los polinesios, que incluso en el aspecto social diferencian clases nobles e innobles, espirituales y no espirituales, atribuyen a estas distintas clases destinos diferentes después de la muerte. El vulgo está destinado, en una vida ulterior, a un submundo sombrío, mientras que las almas de los nobles y los caciques suben hasta los dioses... En un lugar de la Polinesia, en Tonga, la separación todavía es mayor. Sólo a los nobles se les concede alma inmortal. Para el resto del pueblo todo termina con la muerte.” Graebner. El mundo del hombre primitivo, pág. 78. El subrayado en bastardilla es mío. A.P.).

formaron desde entonces una clase compacta con intereses opuestos en gran parte a los intereses del grupo.”

Algo hacía falta, sin embargo: una institución que no sólo defendiese la nueva forma privada de adquirir riquezas frente a las tradiciones de la tribu, sino que legitimase y perpetuase la naciente división en clases, y el <<derecho>> de la clase poseedora a explotar y dominar a los desposeídos. Esta institución era el Estado y apareció.

“Mas no sólo las ceremonias del protocolo contribuían a educar las masas en la mansedumbre y el respeto. La religión, el arte y la sabiduría las hipnotizaban diariamente con una misma apoteosis de las clases gobernantes. No sólo existía una escritura sagrada y otra profana; una música de los grandes y otra de los miserables, una inmortalidad para aquellos y una mortalidad para éstos, sino que hasta el dibujo del cuerpo humano variaba de acuerdo al rango social de la figura.”

Y Ponce relata los trabajos del egiptólogo moderno Ehrmann, que así lo comprueba. Todo confluía a asegurar la sumisión de las masas: el arte, la religión y la ciencia rudimentaria de entonces.

“Pero como a nosotros nos interesa, en especial, la conducta de los <<consejeros>> e <<iniciadores>> de la tribu, escojamos un hecho que nos deje bien grabado al final de esta clase cómo la sabiduría unió sus destinos, desde temprano, al destino de las clases opresoras. Saben ustedes que en Egipto, un dispositivo, admirable para la época, llamado nilómetro, permitía conocer con bastante exactitud el crecimiento de las aguas del río y pronosticar el volumen de la futura cosecha. De acuerdo a esos informes, mantenidos en secreto, los sacerdotes aconsejaban a los labradores. Las clases inferiores recibían así un servicio extraordinario que la propia ignorancia en que vivían, determinada por un trabajo sin descanso, hubiera sido incapaz de realizar.

“Pero aquel nilómetro servía, además, a las clases dirigentes, de dos maneras que convergían a lo mismo. Por un lado, cuanto más abundante se anunciaba la cosecha tanto más la autoridad redoblaba los impuestos (¡ni qué decir que la comunidad primitiva ignoraba los impuestos!). Por otro lado, aquellas indicaciones precisas sobre la inminencia del crecimiento de las aguas –que sólo la autoridad estaba en condiciones de poseer- prestaban al soberano el ascendiente de las divinidades: en el momento oportuno el faraón arrojaba al Nilo sus órdenes escritas, y entonces -¡oh! Entonces- las aguas obedientes empezaban a subir”.

Taumaturgia y fraude, que aún hoy perduran bajo formas diversas en la opresión y la servidumbre de las masas.

EMILIO TROISE

1 La educación en la comunidad primitiva

Los trabajos de Morgan⁸ sobre los indios norteamericanos –celebrados por Marx hasta el extremo de inspirarle un libro que apenas si tuvo tiempo de esbozar pero que Engels consiguió, en gran parte, reconstruir⁹- demostraron la existencia de un comunismo de tribu como origen prehistórico de todos los pueblos conocidos.

Colectividad pequeña, asentada sobre la propiedad común de la tierra, y unida por vínculos de sangre,¹⁰ eran sus miembros individuos libres, con derechos iguales, y que ajustaban su vida a las resoluciones de un consejo formado democráticamente por todos los adultos, hombres y mujeres, de la tribu. Lo que se producía en común era distribuido en común e inmediatamente consumido. El escaso desarrollo de los instrumentos de trabajo impedía producir más de lo necesario para la vida diaria, y por lo tanto, acumular.

Aun en tribus contemporáneas, como en las del sudoeste de Vitoria, ocurre a veces que no hay más instrumento de producción que una grosera hacha de piedra. Con semejantes recursos se comprende que la tribu gastara las horas de cada día en reemplazar a duras penas lo que en el día anterior había consumido. Si el nivel de una sociedad se aprecia por el dominio que ha logrado sobre la naturaleza, es evidente que el nivel de las comunidades primitivas no podía ser más inferior. Esclava de la naturaleza, la comunidad persistía pero no adelantaba.

* * *

La ejecución de determinadas tareas que un solo miembro no podía realizar impuso precozmente un comienzo de división del trabajo de acuerdo a las *diferencias entre los sexos*, pero sin el *más mínimo sometimiento de parte de las mujeres*. Como bajo el mismo techo eran muchos los que vivían –a veces, la tribu íntegra- la dirección de la economía entregada a las mujeres no era como entre nosotros un asunto privado, sino *una verdadera función pública, socialmente tan necesaria como la de proporcionar los víveres a cargo de los hombres*. Entre los bosquimanos actuales, por ejemplo, las mujeres no sólo cuidan del campamento sino que recogen además las larvas, hormigas, langostas, etc., que forman parte de su alimentación, y son tan conscientes de la igualdad de sus derechos con el hombre que, según cuenta Paul Descamps, no dan hormigas a sus esposos cuantas veces fracasan éstos en las cacerías...¹¹

Si en la comunidad primitiva las mujeres estaban con respecto a los hombres en un mismo plano de derechos,¹² los niños no les iban a la zaga. Hasta los siete años, a partir de los cuales debía ya vivir a sus expensas, el niño acompañaba a los adultos en todos los trabajos, los compartía en la medida de sus fuerzas y recibía como recompensa

⁸ Morgan: La Sociedad primitiva, traducción castellana en dos volúmenes, edición de la Universidad de La Plata, Argentina, 1935.

⁹ Engel: El origen de la familia de la propiedad privada y del Estado, editorial "Claridad". Buenos Aires. En el prólogo a la primera edición de 1884 decía Engels que su libro venía a ser la ejecución de un testamento, en cuanto trataba de suplir a duras penas y sobre notas de Marx, el libro que éste no pudo terminar.

¹⁰ La palabra gens con que Morgan designaba a esas comunidades, significa "engendrar", y alude al carácter de un grupo que se jacta de una ascendencia común.

¹¹ Descamps: Etat social des peuples sauvages, p. 129, editor Payot, París, 1930.

¹² "Una de las ideas más absurdas que nos ha transmitido la filosofía del siglo XVIII es la de decir que en el origen de la sociedad la mujer fue la esclava del hombre. Entre todos los salvajes y entre todos los bárbaros de los estados medio e inferior, en gran parte hasta entre los del estado superior, la mujer no sólo tiene una posición libre sino también muy considerada". Engels: Origen de la familia, de la propiedad privada y del Estado, pág. 46.

iguales alimentos que los otros. *La educación no estaba confiada a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente.* Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su contorno, el niño se iba conformando poco a poco dentro de los moldes reverenciados por el grupo. La diaria convivencia con el adulto le introducía en las creencias y las prácticas que su medio social tenía por mejores. Desde las espaldas de la madre, colgado dentro de un saco, asistía y se entremezclaba a la vida de la sociedad, ajustándose a su ritmo y a su norma, y como la madre marchaba sin cesar de un lado para otro y la lactancia duraba varios años, el niño adquiría su primera educación sin que nadie lo dirigiera expresamente.¹³

Más adelante, los adultos explicaban a los niños, cuando las ocasiones lo exigían, cómo debían conducirse en determinadas circunstancias. En el lenguaje grato a los educadores de hoy, diríamos que *en las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida:* para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad. Y porque participaban en las funciones sociales se mantenían, no obstante las diferencias, a un mismo nivel que los adultos.

Durante el aprendizaje, los niños no eran nunca castigados. “Se los deja crecer con todas sus cualidades y defectos. Los niños son mimados por la madre, y si en algún momento de impaciencia llegan a ser castigados, el padre a su vez castiga a la impaciente.”¹⁴ Entregados a su propio desarrollo –*bildung*, como dirían siglos más tarde Goethe y Humboldt-, los niños no dejaban por eso de convertirse en adultos acordes con la voluntad impersonal de su ambiente: adultos tan idénticos a todos los otros miembros de la tribu que Marx decía con justicia que aún se encontraban ligados a la comunidad, por un verdadero “cordón umbilical”.¹⁵

Este hecho me parece de una importancia tal como para merecer que nos detengamos un instante. Si los padres dejaban a los niños en completa libertad, ¿cómo todos los adultos resultaban después idénticos? Si no existía ningún mecanismo educativo especial, ninguna “escuela” que imprimiera a los niños una mentalidad social uniforme, ¿en virtud de qué la *anarquía* de la infancia se transformaba en la *disciplina* de la madurez? Estamos tan acostumbrados a identificar la Escuela con la Educación y a ésta con el planteo individualista en que intervienen siempre un educador y un educando, que nos cuesta no poco reconocer que *la educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, en un conjunto a igual título que el lenguaje o la moral.* Y así como resulta evidente que el niño no debe concurrir a ningún instituto para aprender a hablar, debe resultarnos no menos evidente que en una sociedad en la cual la totalidad de los bienes están a disposición de todos, puede bastar la silenciosa imitación de las generaciones anteriores¹⁶ para ir llevando hacia un mismo cauce común las inevitables desigualdades en los temperamentos.

¿Diremos, por eso, que el primitivo no recibía una educación de acuerdo a su “naturaleza”? Si por “naturaleza” se quiere expresar la “esencia” del hombre tal como aparecería al substraerlo de las influencias sociales, salta a los ojos lo absurdo de la pregunta. Jamás, en ningún momento, se ha dado un hombre con tales condiciones. *El*

¹³ Letourneau: L'evolution de l'education dans les diverses races humaines, aditores Vigot freres, pá. 39, París, 1898.

¹⁴ Descamps: ob. cit., pág. 82.

¹⁵ Marx: El capital, tomo I, pág. 44, traducción de W. Roces, ed. F.C.E., 1965, tercera edición.

¹⁶ “Bajo el régimen de tribu la educación tiene por característica esencial el ser difusa y suministrada por todos los miembros del clan indistintamente. No hay maestros determinados ni inspectores especiales para la formación de la juventud: son todos los ancianos, es el conjunto de las generaciones anteriores las que desempeñan ese papel”. Durkheim: Education et Sociologie, pág. 31. editor Alcan, París, segunda edición.

hombre en cuanto es hombre es social, es decir, está siempre modelado y configurado por un ambiente histórico, del cual es imposible desprenderlo.

El hombre de las comunidades primitivas, tenía, él también, su concepción del mundo, aunque nunca la hubiera formulado expresamente. Esa concepción del mundo, que a nosotros nos parece pueril, reflejaba, por un lado, el ínfimo dominio que el primitivo había alcanzado sobre la naturaleza, y por el otro, la organización económica de su tribu, estrechamente vinculada a ese dominio. Puesto que en la organización de la comunidad primitiva no se conocían ni rangos ni jerarquías, el primitivo supuso que la Naturaleza estaba organizada en igual forma: su religión fue por eso una *religión sin dioses*. Los primitivos creían, en efecto, en *fuerzas difusas* que impregnaban a todo lo existente, de la misma manera como las influencias sociales impregnaban a todos los miembros de la tribu.¹⁷

De esa concepción del mundo –la única posible en una sociedad rudimentaria en que todos los miembros ocupaban un sitio igual en la producción– derivaba lógicamente el *ideal pedagógico* al cual los niños debían ajustarse. El *deber ser*, en el cual está la raíz del hecho educativo, les era sugerido por su medio social desde el momento mismo de nacer. Con el idioma que aprendían a hablar recibían una cierta manera de asociar o de idear; con las cosas que veían y con las voces que escuchaban, se impregnaban de las ideas los sentimientos elaborados por las generaciones anteriores, se sumergían de manera irresistible en un orden social que los influenciaba y los moldeaba. Nada veían, nada sentían sino a través de las maneras consagradas en su grupo. Su conciencia era un fragmento de la conciencia social, y se desenvolvía dentro de ella. De modo tal que antes de que el niño bajara de las espaldas de la madre había recibido, de manera confusa todavía, pero con relieves ponderables, el ideal pedagógico que su grupo consideraba fundamental para la propia existencia. ¿En qué consistía ese ideal? En adquirir, hasta hacerlo imperativo como una tendencia orgánica, el sentimiento profundo de que no había nada, absolutamente nada, superior a los intereses y a las necesidades de la tribu.¹⁸

Si deseáramos ahora ir marcando jalones que serán decisivos para el desarrollo de este curso, podríamos decir que en una sociedad sin clases, como la comunidad primitiva, los fines de la educación derivan de la estructura homogénea del ambiente social, se identifican con los intereses comunes al grupo y se realizan igualmente en todos sus miembros de manera espontánea e integral: *espontánea* en cuanto no existe ninguna institución destinada a inculcarlos; *integral* en cuanto cada miembro se incorpora más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar.

Este concepto de la educación como una función espontánea de la sociedad mediante la cual la prole se asemeja a los adultos,¹⁹ exacto en la comunidad primitiva,

¹⁷Creo innecesario recordar aquí los trabajos clásicos de Durkheim Levy-Bruhl y su escuela. Confirman ampliamente las interpretaciones marxistas, tal como Bujarin lo ha indicado. La *théorie du matérialisme historique*, pág. 218 “Editions Sociales Internationales”, París, 1927. El lector puede consultar la traducción al castellano de la obra de Bujarin: *Materialismo histórico*, ed. Zig-Zag, Santiago pág. 395 (N. del E.)

¹⁸ En la sesión del 2 de junio de 1929, en la Sociedad Francesa de Filosofía, con motivo de la discusión a propósito del “alma primitiva”, Levy-Bruhl destacó bien que en las sociedades “inferiores” la unidad fundamental “no está en el individuo sino en el grupo del cual se siente formar parte. En algunas sociedades esta solidaridad toma un carácter casi orgánico”. Ver *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, agosto-septiembre de 1929. Claro está que en esas condiciones es absurdo hablar de “subordinación del individuo a la sociedad” como hacen muchos –Aupiais entre ellos–, por la simple razón de que la noción de individuo no se ha formado todavía.

¹⁹ Ernesto Kriech ha dedicado páginas enteras a la educación espontánea que brota de la convivencia. Ver *Bosquejo de la ciencia de la educación*, edición de la “Revista Pedagógica”, Madrid, 1928, páginas 29, 34, 67. Su incompreensión del marxismo le ha impedido, sin embargo, desenvolverse con exactitud su pensamiento. Cuanto ha dicho sobre la influencia de la “comunidad”, inobjetable si se refiere a la comunidad primitiva, carece de valor para las comunidades no homogéneas como son todas las sociedades divididas en clases. Exactamente lo mismo puede decirse de Wynechen y Durkheim, aunque el último haya sospechado las diferencias de educación según las clases.

dejó de serlo en cuanto la comunidad primitiva se fue transformando lentamente en sociedad dividida en clases.²⁰

La aparición de las clases sociales tuvo probablemente un doble origen: el escaso rendimiento del trabajo humano y la sustitución de la propiedad común por la propiedad privada.²¹

1º. Dijimos ya que en la comunidad primitiva una rudimentaria división del trabajo distribuyó precozmente las tareas de acuerdo con el sexo y con la edad. Pero no quedaron ahí las diferencias. La distribución de los productos, la administración de la justicia, la dirección de la guerra, la inspección del régimen de riego, etc., exigieron poco a poco ciertas formas de trabajo social algo diferentes del trabajo *propiamente material*. Con las rudimentarias técnicas de entonces, era éste de tal modo agotador que el individuo que se dedicaba al cultivo de la tierra, pongamos por caso, no podía desempeñar al mismo tiempo ninguna de las otras funciones que exigía la vida de la tribu. La aparición, pues, de *un grupo de individuos liberados del trabajo material* era una consecuencia inevitable de la ínfima productividad de la fuerza humana de trabajo.²²

Aunque bajo la tutela de la comunidad, puesto que no se les reconocía ninguna preeminencia, los “funcionarios” que recibieron en custodia determinados intereses sociales, derivaron de estos últimos una cierta exaltación de poderes. El encargado de distribuir los víveres, por ejemplo, disponía de algunos hombres que cuidaban de los depósitos, y no es difícil concebir de qué manera su relativa preeminencia se fue convirtiendo en una verdadera hegemonía. Importa a nuestro objeto destacar, sin embargo, que *las clases sociales que llegaron a ser después “privilegiadas”, empezaron desempeñando funciones útiles*. Su relativa supremacía fue al principio un hecho libre y admitido, de origen en cierto modo espontáneo. Cualquier desigualdad de inteligencia, de habilidad o de carácter justificaba una diferencia que podía a la postre engendrar un sometimiento.

En el puño de una maza milenaria encontrada en Hierakonpolis (Egipto), hay una figura de rey excavando un canal de riego con sus propias manos,²³ y si se examinan con alguna atención los más viejos cantos de la literatura egipcia se verá

²⁰ El capítulo LII de El capital, (tomo III, págs. 817-818, ed. cit., lleva por títulos “Las Clases” y en él se planteaba Marx esta pregunta: ¿Qué es lo que forma una clase? Sabido es que, por desdicha, el manuscrito de El Capital quedó ahí interrumpido. Bujarin define las clases sociales como “un conjunto de personas que desempeñan una misma función en la producción y que tienen en la producción idénticas relaciones con las personas y los medios de trabajo”. (Le materialisme historique, pág. 299). De manera más didáctica y expresiva, Lenin ha definido las clases sociales en la siguiente forma: “¿Qué son las clases en general?. Es lo que permite a una fracción de la sociedad apropiarse del trabajo de la otra. Si una fracción de la sociedad se apropia todo el suelo, tenemos la clase de los propietarios de la tierra y la clase campesina. Si una fracción de la sociedad posee las usinas, las acciones y los capitales, mientras la otra trabaja en las usinas, tenemos la clase de los capitalistas y la clase de los proletarios”. (Discurso en el III Congreso pan-ruso de la Unión de las juventudes comunistas, el 4 de octubre de 1920. Publicado en Lenin y la Juventud, edición del Secretariado Sudamericano de la Internacional Juvenil Comunista. Buenos Aires, 1929).

²¹ Ver Engels: Anti Dühring, págs. 190 y 308, traducción de W. Roces, editorial Cenit, Madrid, 1932. En igual sentido, Bujarin, La théorie du materialisme historique pág. 309.

²² “Sólo cuando los hombres se han levantado de su primitivo estado animal y su trabajo ya está, por lo tanto, asociado en cierto grado, sobrevienen relaciones en que el sobretrabajo del uno es la condición de la existencia del otro. Al principio de la civilización, las fuerzas productivas adquiridas por el trabajo son pocas, pero también lo son las necesidades, que se desarrollan junto con los medios de satisfacerlas. Además, la proporción de la parte social que vive del trabajo ajeno, respecto de la masa de los productores inmediatos, es en esos principios insignificante”, Marx, ob. cit. El subrayado es mío.

²³ Gompertz: La panera de Egipto, pág. 86, editorial Granada, Madrid. Los primitivos reyes pastores de los chinos eran también “los reguladores del tiempo”. Ver Richard Wilhelm: Histoire de la civilisation chinoise, pág. 67, traductor Lepaje, editor Payot, París, 1931.

siempre que el faraón es celebrado como el que riega y cultiva. La íntima relación del rey de Egipto con la agricultura nos demuestra cómo sus funciones derivaron en gran parte de la necesidad de centralizar el control de los riegos. Cuanto más se extendió la práctica de represar las aguas, más se debió acentuar la urgencia de un organismo que tuviera a su cargo la difícil misión de dirigir y controlar, pues la apertura de las compuertas a destiempo podía hacer que las aguas descendieran antes de la saturación adecuada de los terrenos altos, y destruyeran, de pasada, las defensas a menor nivel. Tareas complicadas, sin duda alguna, que *exigían una vasta experiencia, y un exacto conocimiento del calendario solar.*

Lo que dijimos del guardián de los víveres, lo que acabamos de decir del director de los riegos, se aplica en igual forma a los otros funcionarios que representaban a la tribu en su diario contacto con los poderes misteriosos. Las fuerzas místicas que el primitivo suponía en las cosas y en los seres, tenían el carácter caprichoso y el humor difícil. Complicadas ceremonias y ritos precisos eran por eso como las antecámaras ineludibles por las cuales se debía atravesar para abordarlas.²⁴ Un “funcionario” –sacerdote, médico y mago- tan necesario como los demás, aconsejaba, protegía y curaba a los hombres de la tribu. Como en los otros funcionarios, también, asomaba en él ese nuevo rasgo que se irá acentuando más en la comunidad que se transforma: *la dirección del trabajo se separa del trabajo mismo; las fuerzas mentales de las fuerzas físicas.*

2º. Pero esta división de la sociedad en “administradores” y “ejecutores” no hubiera conducido a la formación de las clases tal como hoy las conocemos, si otro proceso paralelo no se hubiera realizado al mismo tiempo. Las modificaciones introducidas en la técnica –especialmente, la domesticación de los animales y su aplicación a la agricultura como auxiliares del hombre-, acrecentaron de tal modo las fuerzas del trabajo humano que *la comunidad empezó a crear desde entonces más de lo necesario para su propio sustento.* Un excedente de productos apareció así; el *intercambio* de los mismos hasta entonces exiguo,²⁵ adquirió un vuelo que fue subrayando necesariamente las diferencias de “fortuna”. Cada uno de los productores, aligerado un poco de trabajo, se dio a producir no sólo para sí, sino también para cambiar con las tribus vecinas. La posibilidad del *ocio* apareció por vez primera: ocio fecundo, henchido de consecuencias remotísimas que no sólo permitió fabricar otros instrumentos, buscar materias primas, sino reflexionar además sobre esas técnicas, es decir, crear los rudimentos más groseros de los que se llamará después, ciencia, cultura, ideologías.

El trabajo del hombre, al aumentar su rendimiento, adquirió cierto valor. En otros tiempos, cuando la producción era exigua y el cultivo consistía, por ejemplo, en sembrar algunos granos después de arañar la tierra entre la cepa de los árboles cortados,²⁶ el aumento de la natalidad era severamente reprimido,²⁷ y tan incapaz se

²⁴Robinson: *Introducción a l'histoire des religions*, pág. 25-26 traductor Georges Roth, editor Payot, París, 1929.

²⁵ “El intercambio de mercancías comienza allí donde termina la comunidad, allí donde ésta entra en contacto con otras comunidades o con los miembros de otras comunidades. Y tan pronto como las cosas adquieren carácter de mercancías en las relaciones de la comunidad con el exterior, este carácter se adhiere a ellas también, de rechazo, en la vida interior de la comunidad. Por el momento, la proporción cuantitativa en que se cambian es algo absolutamente fortuito. Lo que las hace susceptibles de ser cambiadas es el acto de voluntad por el que sus poseedores deciden enajenarlas mutuamente. No obstante, la necesidad de objetos útiles va irraigando, poco a poco. A fuerza de repetirse constantemente, el intercambio se convierte en un proceso social periódico. A partir de un determinado momento es obligado producir, por lo menos una parte de los productos del trabajo con la intención de servirse de ellos para el cambio. A partir de este momento se consolida la separación entre la utilidad para ser cambiados por otros. Su valor de uso se divorcia de su valor de cambio.” Marx, ob. cit. pág. 51.

²⁶ Así sembraban maíz los indios de Norteamérica cuando llegaron los conquistadores. No mucho más perfecta era la “taklla” que usaban los incas, para cavar el suelo apoyando el pie sobre unos palos en cruz.

²⁷ Descamps. Ob. cit., pág. 45.

mostraba la comunidad para asegurar la alimentación de sus miembros más allá de cierto número, que cuando una tribu vencía a otra se apoderaba de las riquezas pero *exterminaba a la totalidad de los enemigos*, porque incorporarlos a la propia tribu hubiera sido para ella una catástrofe. Mas tan pronto como el bienestar de la tribu se acentuó bajo el impulso de las nuevas técnicas, *los prisioneros de guerra empezaron a ser apetecidos*, y por eso se les dejó vivir, a condición de que se convirtieran en *esclavos*. Cuanto más crecían los ganados más aumentaba también la demanda de individuos que los cuidaran, y como la reproducción de aquellos es más rápida que la de la especie humana es evidente que la tribu con su propia natalidad no podía satisfacer a esa exigencia.²⁸ Incorporar individuos extraños a la tribu para hacerlos trabajar dentro de ella, era ahora, al mismo tiempo, necesario y posible.

Inútil decir que el trabajo con esclavos aumentó el excedente de productos de que la colectividad disponía y que los “administradores”, como representantes de ella, intercambiaban con tribus vecinas o lejanas. Las cosas continuaron así hasta que las funciones de los “organizadores” se volvieron hereditarias y la propiedad común de la tribu –tierras y ganados– pasó a ser propiedad privada de las familias que la administraban y defendían. *Dueñas de los productos* a partir de ese momento, las familias dirigentes se encontraron al mismo tiempo, *dueñas de los hombres*.²⁹

Semejante transformación tiene para nosotros una importancia grande. En la sociedad primitiva la colaboración entre los hombres se fundaba en la propiedad común y en los vínculos de sangre; en la sociedad que comenzó a dividirse en clases, la propiedad se hizo privada y los vínculos de sangre retrocedieron ante el nuevo vínculo que la esclavitud inauguró: *el que engendra el poder del hombre sobre el hombre*. Desde ese instante los fines de la educación dejaron de ir implícitos en la estructura total de la comunidad. O para decirlo en otra forma: con la desaparición de los intereses comunes a todos los miembros *iguales* de un grupo y su substitución por intereses *distintos, poco a poco antagónicos*, el proceso educativo hasta entonces único se escindió; *la desigualdad económica entre los “organizadores”* –cada vez más explotadores– y *los “ejecutores”* –cada vez más explotados– *trajo necesariamente la desigualdad en sus educaciones respectivas*. Las familias directoras que organizaban la producción social y tenían en sus manos la distribución y la defensa, organizaron y distribuyeron también, *según sus intereses*, no sólo los productos, sino los ritos, las creencias y las técnicas que los miembros de la tribu debían recibir. Liberadas del trabajo material, su ocio no fue al principio ni estéril ni injusto. Con los instrumentos rudimentarios de la época no se podía concebir que alguien se entregara a funciones *necesarias, pero no productivas*, sino a condición de que otros muchos trabajaran por él. Pero si la aparición de las clases sociales era una consecuencia inevitable de la productividad escasa de la fuerza humana de trabajo, no es menos cierto que los que se libertaron del trabajo material aprovecharon la ventaja para defender su situación: *cerrando sus conocimientos* en vista de prolongar la incompetencia de las masas, y de asegurar al mismo tiempo, la estabilidad de los grupos dirigentes.

En los primeros tiempos de la comunidad primitiva cualquiera podía ser, momentáneamente, juez o jefe; ahora que la estructura social empezaba a complicarse se requerían para determinadas funciones ciertos conocimientos que los poseedores empezaron a apreciar *como fuente de dominio*. Los allegados a cada uno de los “organizadores” tenían evidentemente sobre los demás una mayor facilidad para aprender esa misión. Por tal motivo, los funcionarios representantes de los intereses

²⁸ Engels: Origen de la familia, de la propiedad y del Estado, págs. 51-52.

²⁹ “Ese remanente de un fondo social de producción y de reserva, base de todo progreso social, político e intelectual, pasó a ser patrimonio de una clase privilegiada que obtuvo en ese mismo momento y por ese medio la hegemonía política y la jefatura espiritual. Engels: Anti-Duhring, pág. 208.

comunes solían *ser elegidos* dentro de una misma familia. Cada “organizador” *educaba a sus parientes para el desempeño de su cargo*, y predisponía al resto de la colectividad para que los eligieran.³⁰ Con el tiempo esa elección se hizo innecesaria: los “organizadores” *designaban* a quienes debían sucederles, y en esa forma, las funciones directrices se volvieron patrimonio de un grupo reducido que defendía celosamente sus secretos. *Para los desposeídos, el saber del vulgo; para los poseedores, el saber de iniciación.*

Las ceremonias de la *iniciación* constituyen el primer esbozo de un proceso educativo diferenciado, y por lo mismo ya no espontáneo sino fuertemente coercitivo. Representan el rudimento de los que será después, la escuela al servicio de una clase. Los magos, los sacerdotes, y los sabios –depositarios, primero; dueños, después, del saber de la tribu– asumen poco a poco, junto a la función general de consejeros, la otra más restringida de iniciadores. Cada tribu ha ido recogiendo a través de los años una larga experiencia que fue cristalizada en tradiciones y mitos. Mezcla caótica de saber auténtico y de supersticiones religiosas constituía, tal como era, el reservorio espiritual que protegía al grupo no sólo en su lucha contra la naturaleza sino también contra los grupos rivales. En las ceremonias de la iniciación, los sacerdotes explicaban a los más selectos de los jóvenes de la clase dirigente el significado oculto de esos mitos y la esencia de esas tradiciones. Pruebas rudas, dolorosas, a veces mortales, las precedían y acompañaban con la intención de poner a prueba el temple de los futuros directores y subrayar de manera impresionante³¹ *el carácter intransferible de lo enseñado.*

Desde el punto de vista educativo, *iniciados y no iniciados* están desde entonces a niveles bien distintos, y aun dentro de la misma clase superior *lo está también el niño con respecto al adulto*. No sólo recibe ya desigual enseñanza, sino desigual alimento. La jerarquía según la edad se acompaña también de una sumisión autoritaria que destierra el tratamiento benévolo a la infancia y abre paso a la *reprimenda y los castigos*.

Cuando la comunidad primitiva no se había aún dividido en clases, cuando la vida social era siempre igual a sí misma y difería poco de individuo a individuo, la misma simplicidad de las prácticas morales las colocaba sin esfuerzo sobre el camino del hábito, haciendo innecesaria la disciplina. Pero ahora que *las relaciones de dominio a sumisión han entrado en la tribu*; ahora que la vida social se ha complicado hasta diferir bastante de individuo a individuo según el lugar que cada uno ocupa en la producción, resulta evidente también que ya no es posible entregar la educación de los niños a la espontánea dirección de su contorno. Sobre 104 sociedades primitivas que el etnógrafo Steinmet ha estudiado sólo en 13 la educación era severa. Pero lo interesante es comprobar que esos trece pueblos estaban relativamente más civilizados que los otros.³²

³⁰ Bogdanoff: Economía política, pág. 39, traducción de M. Pumarega ediciones “Citimo”, Madrid, 1931.

³¹ “En las fiestas de la iniciación cuando el muchacho ingresa entre los hombres, lógrase esta finalidad (hacerle conocer las obligaciones sociales superiores, A.P.), no sólo físicamente por procedimientos mágicos sino inculcando las costumbres prescriptas por la tribu, sobre todo el respeto y obediencia a los viejos, en el alma del joven, sensibilizada a toda clase de impresiones por medio de ayunos y vigiliat. Y esta sugestión no pierde fuerza en el transcurso todo de la vida.” Graebner: El mundo del hombre primitivo, pág. 38, traducción Vela, edición “Revista de Occidente”, Madrid. 1925.

³² Citado por Durkheim: L’education morale, pág. 210, edición Alcan, París.

*La educación sistemática, organizada y vivida comienza en cuanto la educación pierde su primitivo carácter homogéneo e integral.*³³

La primitiva concepción del mundo como una realidad, mística y natural a la vez, por la cual circulan *fuerzas difusas*, es reemplazada ahora por otra concepción en la cual se refleja la misma idea de rango que ha aparecido en la estructura económica de la tribu: *dioses dominadores y creyentes sumisos* dan un matiz original a las nuevas creencias de la tribu. Creencias tan directamente ligadas a la esencia de las clases sociales, que la prolongación de la vida más allá de la tumba –común a todos al principio– se vuelve más tarde un privilegio de los nobles.³⁴

Privilegio, ni que decirlo, que la *educación impuesta por los nobles* tiene a su cargo difundir y reforzar. Una vez constituidas las clases sociales *se vuelve un dogma pedagógico su conservación*, y cuanto más la educación conserva lo establecido más se la juzga adecuada. Todo lo que inculca no tiene ya como antes la finalidad del bien común, sino en cuanto es “bien común” puede ser una premisa necesaria para mantener y reforzar a las clases dominantes. Para éstas las riquezas y el saber; para las otras, el trabajo y la ignorancia.

El hecho se repite, con una regularidad impresionante, en los orígenes de todas las culturas hacia las cuales dirigimos nuestros ojos; lo mismo entre los polinesios, que entre los incas, que entre los chinos. Cuenta Letourneau que en los archipiélagos de la Polinesia, los primeros europeos que llegaron oyeron decir a los miembros privilegiados de la tribu, “que les parecía muy bien instruir a sus propios hijos, pero que en lo relativo a los hijos del pueblo, destinados a vivir siempre en estado servil y a no tener por lo tanto *ni propiedad ni servidores*, la instrucción era absolutamente inútil”.³⁵ ¿Qué otra cosa pensaban las clases dirigentes de los incas cuando confesaban por boca de Yupac Yupanqui que no es lícito que se enseñen a los hijos de los plebeyos las ciencias que pertenecen a los nobles para que así “gentes bajas no se eleven y ensoberbecan y menoscaben y apoquen la república; bástele que aprendan los oficios de sus padres, que el mandar y gobernar no es de plebeyos y que es hacer agravio al oficio y a la república, encomendársele a gente común”?³⁶ ¿No es acaso también la misma voz que había resonado, varios siglos atrás, entre los sabios taoístas de la China para quienes no se debía dar al populacho el saber que suscita los deseos, mas sí procurarles “músculos sólidos y voluntad escasa, estómago satisfecho y corazón vacío”?³⁷

Siguiendo de modo paralelo a la transformación de la propiedad, la situación social de la mujer sufrió también un vuelco. En la comunidad primitiva, en que imperaba el matrimonio por grupos o el matrimonio fácilmente disoluble, la paternidad era naturalmente difícil de reconocer, y la filiación, por eso, se transmitía por el lado de la madre. El *matriarcado* acompaña siempre a esas formas de comunidades asentadas en la propiedad común del suelo. Pero cuando la domesticación de los animales trajo un aumento en la riqueza social, sabemos ya que la propiedad privada fue desalojando a la colectiva: las tierras fueron repartidas entre los “organizadores”, y una multitud de transformaciones resultó de ese hecho. Para asegurar la perpetuidad de la riqueza privada a través de las generaciones y en beneficio exclusivo de los propios hijos –no de

³³ Saverio de Dominicis: *Scienza Comparata della Educazione*, págs. 325 y 470, edición Benzo Streglio, Torino.

³⁴ “Es sabido, desde hace tiempo, que los polinesios que incluso en el aspecto social diferencian clases nobles e innobles espirituales y no espirituales, atribuyen a estas distintas clases destino diferentes después de la muerte. El vulgo está destinado en una vida ulterior a un submundo sombrío, mientras que las almas de los nobles y los caciques suben hasta los dioses...En un lugar de la Polinesia, en Tonga, la separación todavía es mayor. Sólo a los nobles se les concede alma inmortal. Para el resto del pueblo, todo termina con la muerte.” Graebner: *El mundo del hombre primitivo*, pág. 78. El subrayado es mío.

³⁵ Letourneau: ob. cit. pág. 122. El subrayado no está en el texto.

³⁶ Prescott: *Historia de la conquista del Perú con observaciones preliminares sobre la civilización de los incas*, pág. 33. editores Gaspar y Roig. Madrid, 185, tercera edición.

³⁷ Wilhelm: *Historie de la civilisation chinoise*, pág. 163.

los hijos de todos como hubiera ocurrido si el matriarcado hubiera substituido- la filiación paterna reemplazó a la materna, y una nueva forma de familia, la monógama, apareció en el mundo. Con ella la mujer pasó a un segundo plano, y quedó *encerrada en funciones domésticas que dejaron de ser sociales*. La mujer había estado en igualdad de derechos con el hombre cuando desempeñaba como éste funciones útiles a la comunidad; perdió esa igualdad y entró a la servidumbre en cuanto quedó adscripta al cuidado del esposo y de los hijos, y segregada por lo mismo del trabajo productivo social. *Su educación pasó a ser una educación apenas superior a la de un niño*.

En esa la familia patriarcal, que se organizó sobre la base de la propiedad privada, Marx señaló con agudeza que estaban ya en minúsculo todas las contradicciones de nuestro mundo de hoy: un esposo autoritario que representa a la clase que oprime, y una esposa sumisa que representa a la clase oprimida.

Antes de abandonar la educación de este “hombre primitivo” en el momento de su transición al “hombre antiguo”, señalemos como rasgo que nos interesa en especial, esta observación de gran valor: en el instante en que aparece la propiedad privada y la sociedad de clases, vemos asomar también como consecuencias necesarias la religión con dioses, la educación secreta, la autoridad del padre, la sumisión de las mujeres y los niños, la separación entre trabajadores y los sabios. Sin dejar todavía de prestar funciones socialmente útiles, la administración de las cosas se ha transformado en opresión de los hombres; la función de dirección en poder de explotación. Los defensores armados de las obras de riego o de los depósitos de víveres pasaron a ser los servidores armados del patriarca, del rey, o del “saquem”. El soberano y su familia, los funcionarios y los magos, los sacerdotes y los guerreros formaron desde entonces una clase compacta con intereses comunes opuestos en gran parte a los intereses del grupo.

Algo hacía falta, sin embargo: una institución que no sólo defendiese la nueva forma privada de adquirir riquezas frente a las tradiciones comunistas de la tribu, sino que legitimase y perpetuase la naciente división en clases, y el “derecho” de la clase poseedora a explotar y dominar a los desposeídos. Esa institución era el Estado y apareció.³⁸

Instrumento poderoso en manos de la clase explotadora, el Estado tuvo en el jefe supremo su representante y su cumbre. Estaba en interés de los poseedores revestirlo de un nimbo religioso. Guerreros y escribas, sacerdotes y artistas –cada cual en lo suyo- contribuyeron a crearlo; y aunque ellos, personalmente, no tenían la más mínima duda sobre la naturaleza del gran jefe, y no vacilaban en echarlo abajo cuantas veces lo vieran inservible o cobarde – como hicieron los chancas de nuestra América con el inca Urco, hijo del Sol³⁹- no es menos cierto que fomentaban bajo todas las formas la sumisión supersticiosa de la plebe.

Desde la pirámide imponente a la ceremonia pomposa todo confluía a reforzar ese prestigio, y a infundir en el alma de las masas el carácter divino de las clases poseedoras. Crecían éstas, por entonces, de los medios poderosos de que disponen hoy sus herederos: del diario de seis ediciones que se desparrama por millares; del cable telegráfico que sólo transmite de un hemisferio a otro las únicas noticias que pueden servir sus intereses. Pero los detalles en apariencia más triviales se cargaban aun en las sociedades más alejadas de las nuestras, con un intenso significado de dominio. Las creencias en la superioridad de las clases dirigentes se marchitarían, en efecto, si no fueran periódicamente reavivadas. Un minucioso observador de los actuales aborígenes del noroeste de la Melanesia, el profesor Malinowski, de la Universidad de Londres, nos cuenta esta escena que él mismo ha presenciado: “El ceremonial, importante y complejo

³⁸ Engels: El origen de la familia, de la propiedad privada del Estado, pág. 101.

³⁹ Baudin: El imperio de los incas y la conquista española, pág. 13, edición de la Universidad del Litoral, Argentina. 1932.

—dice—, que acompaña las manifestaciones de respeto para con las gentes de calidad, reposa sobre la idea de que un hombre de noble linaje debe permanecer siempre en un nivel físicamente superior al de las gentes que no son de su clase. En presencia de un noble todo hombre de clase inferior debe bajar la cabeza, o inclinarse hacia adelante, o arrodillarse, según el grado de su inferioridad. Bajo ningún pretexto se debe levantar la cabeza de manera que sobresalga por encima de la del jefe. La casa del jefe se encuentra guarnecida de pequeños estrados; durante las reuniones de la tribu, el jefe se sitúa en uno de ellos, y todos los asistentes circulan libremente, manteniéndose siempre en un nivel inferior al suyo. Cuando un plebeyo tiene que pasar ante un grupo de nobles sentados en tierra, debe gritarles desde lejos: ¡tokay! (de pie); inmediatamente los jefes se ponen de pie, mientras el otro pasa arrastrándose ante ellos. Pudiera creerse que, dada la complicación harto embarazosa de ese ceremonial, las gentes habrían de sentirse frecuentemente tentadas de sustraerse a él. No hay tal. No pocas veces me aconteció, hallándome sentado en la aldea conversando con el jefe, el ver a éste levantarse instantáneamente al oír gritar: ¡tokay!, cosa que se repetía cada cuarto de hora, poco más o menos, obligando al jefe a levantarse y permanecer de pie, mientras el plebeyo pasaba lentamente, inclinado hasta el suelo”.⁴⁰

Mas no sólo las ceremonias del protocolo contribuían a educar a las masas en la mansedumbre y el respeto. La religión, el arte y la sabiduría las hipnotizaban diariamente con una misma apoteosis de las clases gobernantes. No sólo existía una escritura sagrada y otra profana, una música de los grandes y otra de los miserables, una inmortalidad para aquellos y una mortalidad para éstos, sino que hasta el dibujo del cuerpo humano variaba de acuerdo al rango social de la figura. Uno de los más grandes egiptólogos modernos, Ehrmann, asegura que los pintores egipcios representaban a los simples mortales empleando una técnica naturalista, mientras que estilizaban en cambio, el cuerpo de los poderosos; el pecho amplísimo, por ejemplo, era un rasgo que sólo estaba permitido en los dibujos de los nobles, y tan alto sentido debía tener en su intención social, que el dibujante no disminuía esas proporciones ni aun cuando la perspectiva lo exigiera.⁴¹

Para comprender de qué manera la educación impartida por la clase dominante sofocaba con sus recursos variados las posibles rebeldías de las clases dominadas, ya hemos visto cómo actuaban la religión y el arte. Pero como a nosotros nos interesa, en especial, la conducta de los “consejeros” e “iniciadores” de la tribu, escojamos un hecho que nos deje bien grabado al final de esta clase cómo la sabiduría unió sus destinos, desde temprano, al destino de las clases opresoras. Saben ustedes que en Egipto, un dispositivo, admirable para la época, llamado *nilómetro*, permitía conocer con bastante exactitud el crecimiento de las aguas del río y pronosticar el volumen de la futura cosecha. De acuerdo a esos informes, mantenidos en secreto, los sacerdotes aconsejaban a los labradores. Las clases inferiores recibían así un servicio extraordinario que la propia ignorancia en que vivían, determinada por un trabajo sin descanso, hubiera sido incapaz de realizar. Pero aquel nilómetro servía además a las clases dirigentes, de dos maneras que convergían a lo mismo. Por un lado, cuanto más abundante se anunciaba la cosecha tanto más la autoridad redoblaba los impuestos.⁴² Por otro lado, aquellas indicaciones precisas sobre la inminencia del crecimiento de las aguas —que sólo la autoridad estaba en condiciones de poseer— prestaban al soberano el ascendiente de las

40 Malinowski: La vida sexual de los salvajes del noroeste de la Melanesia, pág. 36, traducción de Ricardo Baeza, editor Morata, Madrid, 1932.

41 Citado por Bujarin: Le materialisme historique, pág. 209.

42 Ni qué decir que la comunidad primitiva ignoraba los impuestos.

divinidades: en el momento oportuno el faraón arrojaba al Nilo sus órdenes escritas, y entonces -¡oh!, entonces- las aguas obedientes empezaban a subir...

2 La educación del hombre antiguo

PRIMERA PARTE: ESPARTA Y ATENAS

El tránsito de la comunidad primitiva a la sociedad dividida en clases, exige algunas advertencias previas para no incurrir en errores muy comunes. Cuando se estudian los orígenes de las clases sociales hay una tendencia a suponer que aparece *enseguida* la lucha consciente entre esas clases.

La lucha de clases especialmente dicha no se desarrolla, sin embargo, sino en un momento determinado de la evolución de la sociedad dividida en clases,⁴³ y requiere por lo tanto un largo período preliminar en que si bien existen ya las contradicciones entre los intereses de las clases, no se manifiestan sino de manera oscura e insidiosa. Así lo hicieron constar Marx y Engels en el párrafo primero del *Manifiesto Comunista* cuando afirmaban que la historia de la sociedad humana era la historia de las luchas entre opresores y oprimidos, “lucha ininterrumpida –dicen- *velada unas veces y otras franca y abierta*”.⁴⁴ Esta aclaración se complementa además con el distinguido fundamental que ya Marx había realizado en *Miseria de la filosofía entre clase en sí y clase para sí*.⁴⁵ La *clase en sí* con pura existencia económica, se define por el papel que desempeña en el proceso de la producción; la *clase para sí*, con existencia a la vez económica y psicológica se define como clase que ha adquirido, además, la conciencia del papel histórico que desempeña, es decir, que sabe lo que quiere y a lo que aspira. Para que la *clase en sí* llegue a convertirse en *clase para sí* es preciso, por tanto, un largo proceso de propio esclarecimiento en el cual desempeñan los teóricos y las peripecias de la lucha, una amplísima función.⁴⁶

Más celosas de lo suyo por la importancia de los intereses que debían defender, y por la posibilidad de reflexionar sobre esos intereses mediante el “ocio” que les aseguraba el trabajo ajeno, las clases opresoras adquirieron con respecto a las oprimidas una más clara conciencia de *ellas mismas*. Fue en virtud de esa máxima precisión en sus propósitos, que adecuaron a éstos su propia educación y la educación que impartían a los otros.

Para ser eficaz, toda educación impuesta por las clases poseedoras debe cumplir estas tres condiciones esenciales: destruir los restos de alguna tradición enemiga; consolidar y ampliar su propia situación como clase dominante; prevenir los comienzos de una posible rebelión de las clases dominadas. *Sobre el plano de la educación, la clase dominante opera en tres frentes* distintos, y aunque cada uno de esos frentes solicite vigilancia desigual según las épocas, la clase dominante no los abandona jamás.

En el momento de la historia humana en que se efectúa la transformación de la sociedad comunista primitiva en sociedad dividida en clases, la educación tiene por problema propio: luchar contra las tradiciones del comunismo de tribu; inculcar que las nuevas clases dominantes no tienen otra finalidad que asegurar la vida de las clases

⁴³ Bujarin: *Materialisme historique*, pág. 333

⁴⁴ Marx y Engels: *El Manifiesto Comunista* pág. 60, versión española por W. Roces, editorial Cenit, Madrid, 1932. El subrayado es mío.

⁴⁵ Marx. *Miseria de la filosofía*, págs. 106-107, editorial “Actualidad”, Buenos Aires.

⁴⁶ Lenin: *¿Qué hacer?* pasim, traducción de Waismann; editorial “Claridad” Buenos Aires.

dominadas, y vigilar atentamente el menor asomo de protesta para extirparlo o corregirlo.

El ideal pedagógico, naturalmente, no puede ya ser el mismo para todos; no sólo las clases dominantes cultivan uno muy distinto al de las clases dominadas, sino que procuran además que la masa laboriosa acepte esa desigualdad impuesta por la *naturaleza* de las cosas, y contra la cual sería locura rebelarse.

Cómo cumplieron esos propósitos las clases explotadoras en la antigüedad es lo que vamos a estudiar ahora en un rápido viaje por Grecia y Roma.

Cuando los griegos entran en la historia, apenas si quedan rastros de comunismo primitivo. Las noticias más remotas indican que el matriarcado ha cedido el puesto a la autoridad paterna, o lo que viene a ser lo mismo, la propiedad colectiva ha sido desalojada por la privada. Bachofen comentó sagazmente el *Orestes* de Esquilo como un síntoma revelador de ese momento en que luchan todavía el derecho materno agonizante y el derecho paterno cada vez más triunfador.

Los jefes militares o *basileus* eran todavía elegidos por la comunidad, aunque ya había tendencia a transmitir las funciones de los padres a los hijos. Desde el siglo X al siglo VIII (a J.C.), las tribus griegas vivían de manera casi exclusivamente agrícola: cada familia formaba un todo que se bastaba a sí mismo. En tales condiciones no podían vender a lo sumo sino lo superfluo, y no compraban también sino los raros productos que la tierra no daba a los escasos utensilios que la industria doméstica no sabía fabricar. En ese momento no hay comercio en Grecia: los comerciantes que figuraban en la *Odisea* son todos fenicios.⁴⁷

Inútil decir que asomaban diferencias entre las clases. Se mencionan esclavos es esa época, y ya hemos visto que los “funcionarios” iban en camino de convertirse en una nobleza hereditaria. A partir del siglo VII, con el mayor rendimiento del trabajo humano, la economía comercial se insinuó por encima de la agrícola. De más en más se comenzó a producir no sólo para el uso sino también para el cambio. Bajo el control y para provecho de las clases superiores, el comercio fue confiado a los esclavos y a los extranjeros. *Desligadas del trabajo manual y del intercambio de los productos, las clases superiores eran ya, en esa época, socialmente improductivas.*

Aunque para el griego patricio el comercio seguía siendo tan indigno como el trabajo, no por eso dejaba de embolsar lo que sus esclavos le procuraban como mercaderes o artesanos. Eran numerosos los esclavos y los libertos que vivían lejos de la casa del amo trabajando en el comercio o los oficios, y que luego le rendían cuenta de toda la ganancia o de una parte. El avaro famoso de que habla Teofrasto en los *Caracteres*,⁴⁸ le ha confiado a un esclavo, precisamente, la dirección de su negocio.

Pero la insignificancia de las técnicas y de los medios de transporte, no podía asegurar al pequeño comercio una expansión dilatada. Traficando rara vez de ciudad en ciudad mediante costosas caravanas o más habitualmente como mercachifle en la propia ciudad, el pequeño comerciante se consagraba a ese modo de trabajo porque no había servido para otro. Inválidos, lisiados y hasta mujeres, eran especialmente los que se dedicaban al tráfico de las mercaderías. Pues si el pequeño comercio tenía ya una larga historia, el gran comercio, es decir, el marítimo, el que dio después a Grecia su esplendor, tardó bastante en imponerse.

El escaso desarrollo de los medios de producción no permitía arrojar sobre el mercado un gran excedente de productos. Sabido es que casi toda la técnica de los antiguos consistía en la fuerza humana, ayudada por escasos aparatos, palancas, rodillos y planos inclinados. Si veinte esclavos no bastaban para un trabajo, se tomaban cien,

⁴⁷ Bernard: Les phéniciens et l'Odysée, París, 1902.

⁴⁸ Theophraste: Caracteres, pág. 70, traducción de Octave Navarre, edición “Les Belles Lettres”, París, 1920.

trescientos, mil. Con semejante facilidad y baratura, no había para qué perfeccionar las técnicas. Aun en el siglo VI, el arquitecto del primer templo de Efeso carecía de máquinas para levantar los enormes arquivoltas del edificio. Recurrió por eso, al único procedimiento que la antigüedad conocía: amontonar bolsas de arena formando plano inclinado hasta llegar a la altura de las columnas, y remontar luego los arquivoltas empujándolos a brazo. Aun en las ocasiones, pues, en que se emprendían trabajos gigantescos, el obrero los llevaba a buen término mediante procedimientos de artesano. Ni qué decir de lo que ocurría en la agricultura: el arado más grosero permaneció inalterable durante siglos.

A partir del siglo V, sin embargo, las exigencias de un comercio cada vez más floreciente impusieron dos innovaciones de una enorme importancia: la acuñación de monedas que facilitó los cambios, y el perfeccionamiento de los aparatos de navegación que permitió los largos viajes por el mar.⁴⁹ El comercio marítimo enriqueció a la nobleza, y aunque ustedes han oído decir que el ciudadano griego no tenía otro ideal que el de la belleza, parece que ese ideal no era incompatible con la usura más inicua.⁵⁰

Prestando dinero en hipotecas, el noble –dueño ya de vastas tierras– se iba quedando además con las tierras ajenas, y como al antiguo jefe elegido por todos había sucedido la institución de los arcontes, *elegidos únicamente por la nobleza*, nada tiene de asombroso que apareciera de inmediato una legislación feroz destinada a proteger al acreedor contra el deudor. El ciudadano pobre que había perdido sus tierras podía considerarse muy feliz si lo dejaban continuar cultivando esas tierras como *colono*, a condición de pagar al propietario los cinco sextos de su trabajo.

Esto ocurría, digo, en el mejor de los casos, porque podía suceder que el importe de la tierra no alcanzara a cubrir la cantidad que el prestamista había adelantado. En ese caso, si el deudor tenía hijos los vendía como esclavos para juntar el dinero necesario, y si no los tenía, se vendía a sí mismo. *Las deudas se unían a la guerra para aumentar el número de esclavos*. Los esclavos no eran ya únicamente los miembros de una tribu extranjera a quienes los vencedores perdonaban la vida a cambio de un trabajo sin descanso. Otra guerra, no externa sino interna, empezaba desde ahora a producirlos: la guerra del acreedor y del deudor que no para un momento a lo largo de la historia antigua.⁵¹

De un lado, concentración gradual de la propiedad en pocas manos; del otro, empobrecimiento cada vez más acentuado; he ahí el problema social que en Grecia reaparecería obstinadamente. Capaces tan sólo de dominar a la naturaleza dentro de límites muy reducidos, los estados agrícolas de la Antigüedad no podían menos que mirar la guerra como a una manera normal de adquirir riquezas.⁵²

Terrateniente, propietario de esclavos y guerrero; he ahí el hombre de las clases dominantes.

⁴⁹ Saglio: *Machina* en el *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines* de Daremberg y Saglio tomo III segunda parte, pág. 1463, editor Hachette, París, 1913.

⁵⁰ El 18% era interés legal. Ver Wallon: *Histoire de l'esclavage dans l'antiquité*, tomo I, pág. 202. Imprimerie Royal, París, 1847.

⁵¹ Los términos “deudor” y “acreedor”, aunque son demasiado vagos para describir con exactitud las luchas sociales en la antigüedad, me parecen con todo preferibles a la tendencia a trasladar a dicha época nuestros términos de burgueses, proletarios y capitalistas con los cuales se deforma involuntariamente el carácter original de las luchas antiguas. Ver una advertencia del propio Marx, en *Le Capital*, tomo XI, pág. 107, nota 1, de la traducción de Molitor, editor Costes, París, 1932. Crítica en ella a Mommsen por haber hablado en su *Historia Romana*, de capital y dominio del capital. En igual forma en el tomo I, pág. 121, nota 1 de la traducción de Justo y el tomo XIV, pág. 65 de la traducción de Molitor.

⁵² Aristote: *Politique*, págs. 23-29, de la traducción de J. Barthelemy Saint Hilaire, editor Dumont, París, 1848. 2ª edición. He aquí las palabras textuales de Aristóteles: “La guerra es en cierto modo un medio natural de adquirir, puesto que se refiere a esta caza que se debe a las bestias salvajes y a los hombres que nacidos para obedecer, rehúsan someterse; es una guerra que la naturaleza misma ha hecho legítima”. Para más detalles ver E. Cicotti: *Pace e guerra nei poemi omerici e isiodóí*, en “*Revista italiana de Sociología*”, año IV, fascículo VI, págs. 696-707.⁵³

Respecto a la educación que necesitaba ese hombre, Esparta y Atenas presentan aspectos algo diferentes que nos importa precisar para ir destacando poco a poco el carácter de clase de la educación entre los griegos.

Aunque se ha hablado mucho de un “comunismo aristocrático” en Esparta, la expresión no es del todo exacta. Verdad es que Licurgo repartió las tierras en partes iguales entre las nueve mil familias que formaban la clase superior, pero cuando quiso repartir en igual forma los instrumentos de cultivo no consiguió imponerse.⁵³

A pesar de la reforma de Licurgo, la desigualdad en las fortunas persistió y se acentuó entre los mismos miembros de la clase superior. Tal, por ejemplo, la oligarquía llamada de los *Iguales* que concentró en sus manos casi todas las tierras y el poder.

Dueños de la tierra, los espartanos no podían, sin embargo, vender sus lotes ni legarlos. Entre la comunidad primitiva que ha quedado a las espaldas y la sociedad con claro sentido de la propiedad privada que tardará muy poco en aparecer, la sociedad espartana señala una etapa de transición.

El lote de tierra que el espartano recibía del Estado lo transmitía por herencia al hijo mayor y, en ausencia de éste, volvía de nuevo a poder del Estado.

En retribución del usufructo de las tierras, los espartanos se comprometían a prestar los servicios, especialmente guerreros, que su clase social necesitaba para la defensa o expansión. De ahí que los hijos contrahechos o débiles fuesen inmolados, porque el interés de la clase terrateniente quedaba comprometido si un lote pasaba a manos de un heredero incapaz para el manejo de las armas.

Por lo demás, el número de espartanos propiamente dichos –los nueve mil ciudadanos del tiempo de Licurgo- era una suma bien exigua respecto al número de pobladores que tenían sometidos: los 220.000 ilotas, dominados después de batallas sangrientas, y reducidos a trabajar la tierra como esclavos;⁵⁴ y los 100.000 periecos que se entregaron sin luchar y consiguieron por eso la libertad personal pero no cívica: reducida libertad que usaban en el comercio y las industrias, y que los espartanos se la hacían pagar con frecuentísimos impuestos.

Verdad es que los más modernos historiadores de Grecia niegan que los ilotas hayan sido *siervos*, en el mismo sentido que adquirirá en la Edad Media la expresión “siervos de la gleba”.⁵⁵ Pero se trate de individuos reducidos a la absoluta esclavitud o de individuos semilibres que pagaban un tributo, como parece más probable, su situación variaba muy poco en lo esencial, y desde el punto de vista de la educación, contra ellos iba dirigida, fundadamente, la conducta de las clases superiores. Obligadas a vivir entre una población sólo a medias sometida y mucho más numerosa que la propia, las clases superiores hicieron de su organización un campamento militar, y *de su educación, el estímulo de las virtudes guerreras*.

Desde los siete años el Estado se apoderaba del espartano y no lo abandonaba más. Hasta los cuarenta y cinco años, en efecto, pertenecía al ejército activo, y hasta los sesenta a la reserva, y como el ejército era en realidad “la nobleza en armas”, el espartano vivía permanentemente con las armas en la mano.

Como las mujeres formaban también en ese ejército y dirigían un hogar que no era todavía francamente monogámico –hasta el extremo de ser frecuente el hecho de

⁵³ Beer: Histoire generale du socialisme et des luttes sociales, tomo I, pág. 75, traducción de Ollivier, edición “Les revues”, París, 1930

⁵⁴ “Los ilotas eran esclavos”, dice Curtius: Historia de Grecia, tomo I, pág. 277 traductor García Moreno, editor Garay. Madrid, 1887.

⁵⁵ Barbagallo: Le declin d’une civilisation, pág. 314 y sig., traducción Bourgin, editor Payot, París, 1927. En cuanto a la “semilibertad” de que “gozaban” ver pág. 87.⁵⁶

que muchos hermanos tuviesen en común una sola esposa⁵⁶-, *las mujeres se mantenían todavía a un nivel no inferior al del varón.*

Los caracteres de esa educación militar, para hombres y mujeres, son tan conocidos que no vale la pena detenernos en ellos. Nadie ignora en qué medida se recurría a la severidad y a la crueldad,⁵⁷ para endurecer como soldados a los muchachos y las jóvenes, ni cómo fomentaban descaradamente las prácticas del amor homosexual para estrechar los lazos de compañerismo. *Asegurar la superioridad militar sobre las clases sometidas*, era el fin supremo de la educación, rígidamente disciplinada mediante la gimnasia y austeramente controlada por los *éforos*: los cinco magistrados que ejercían, en representación de la nobleza, un poder casi absoluto. ¿Qué producía semejante educación? “Salvajes, brutales, taciturnos, astutos, crueles y a veces heroicos”,⁵⁸ pero capaces de mandar y de hacerse obedecer.

Instrucción, en el sentido que nosotros le damos a ese término, casi no existía entre los espartanos. Muy pocas personas de la nobleza sabían leer y contar, y era tal su desprecio por lo que no fueran las “virtudes” guerreras que prohibían a los jóvenes interesarse por cualquier asunto que pudiera distraerlos del ejercicio de las armas.⁵⁹

Si ese era el ideal pedagógico de las clases superiores, otro muy distinto era el que imponían a los ilotas y periecos. Recelosos del número y de la rebeldía de los ilotas, los nobles no les permitían la más mínima gimnasia, y con el pretexto de mostrar a sus propios hijos lo abominable de la embriaguez, obligaban a los ilotas a beber con exceso y, una vez alcoholizados, los hacían desfilar en los banquetes. Mas, como a pesar de todo –de los ejercicios que les prohibían, de la embriaguez que fomentaban para embrutecerlos- los ilotas se sublevaron el año 464, las clases “selectas” echaron mano de un recurso verdaderamente decisivo. Organizaron una legión especial, llamada la *Kripteia*, o “emboscada”. Los jóvenes nobles, ágiles y valientes que la formaban, se escondían por la noche en los caminos y asesinaban a los ilotas más robustos o rebeldes.⁶⁰

Con su realidad descarnada, el carácter de clase de la educación espartana se muestra a los ojos de todos. Sociedad guerrera, formada a expensas del trabajo del ilota y del comercio del perieco, Esparta poseía y gastaba el fruto del trabajo ajeno. Íntegramente dedicado a su función de dominador y de guerrero, el espartano noble no

⁵⁶ Curtius: ob.cit. tomo I, pág. 277. En igual sentido ver Plutarco: *Vidas paralelas*, tomo I, pág. 141 y sig. De la traducción Rans Romanillos, editorial Calpe, Madrid, 1919.

⁵⁷ En la ceremonia llamada “del látigo”, por ejemplo. Todos los años, ante el altar de Artemisa los jovencillos eran azotados con violencia sin permitirles quejarse bajo pena de deshonor. Al que se había mostrado más impasible se le proclamaba “vencedor del altar”.

⁵⁸ Guillaume: *Education chez les spartiates*, pág. 1920 en el *Nouveau Dictionnaire de Pedagogie* de Buisson. Sobre la educación guerrera de los aztecas ver Alegría: *La educación en México antes y después de la Conquista*, págs. 42 y sigs., edición “Cultura” México, 1936.

⁵⁹ Plutarco: *vidas paralelas* tomo I, pág. 156: “Porque de las cosas buenas y envidiables que Licurgo preparó a sus ciudadanos fue una la sobra de tiempo, no permitiéndoles que se dedicasen en ninguna manera a las artes mecánicas.”

⁶⁰ He aquí como cuenta Plutarco esas hazañas de los jóvenes de más juicio: “Los magistrados a cierto tiempo enviaban por diversas partes a los jóvenes que les parecía tenían más juicio los cuales llevaban sólo su espada, el alimento absolutamente preciso y nada más. Estos, esparcidos de día por lugares escondidos se recataban y guardaban reposo: pero a la noche salían a los caminos, y a los que cogían de los ilotas les daban muerte; y muchas veces, yéndose por los campos, acababan con los más robustos y poderosos de ellos. Refiere Tucídides en su historia de la guerra del Peloponeso que habiendo sido coronados como libres aquellos ilotas que primero los espartanos habían señalado como sobresalientes en valor, recorrieron así los templos de los dioses, y de allí a poco desaparecieron de repente, siendo más de dos mil en número, sin que ni entonces ni después haya podido nadie dar razón de cómo se les dio muerte.” Tomo I, pág. 162. el subrayado es mío.

Platón en *Les Lois Oucvres complètes*, tomo VII, págs. 25 y 330, traducción Cousin, editor Pichon y Didier, 1831 da una versión distinta sobre la *Kripteia*. Como el testimonio de Plutarco es terminante, no sería imposible que la *Kripteia* tal como Platón la describe –ejercicio militar en que los jóvenes eran lanzados a la campaña por cierto tiempo durante el cual debían llevar una vida emboscada sin dejarse sorprender de nadie- se completase o perfeccionase con algunos de esos “trabajos prácticos” a los cuales Plutarco se ha referido únicamente.⁶¹

cultivaba otro saber que el de las cosas relativas a las armas, y no sólo reservaba para sí dicho saber sino que castigaba ferozmente en las clases oprimidas todo intento de compartirlo o apropiarlo. Pero no contento con subrayar las diferencias de educación según las clases, se esforzaba, además por *mantener* a los esclavos en la sumisión y el embrutecimiento, mediante *el terror y la embriaguez*. Mientras por un lado la educación reforzaba el poder de los explotadores, frenaba por el otro a las masas explotadas.⁶¹

Con diferencias exteriores, pero que nada modifican su sentido social, eso mismo encontraremos en la “democrática” Atenas. Estamos, sin embargo, tan acostumbrados a una representación idílica de la vida griega, que nos cuesta no poco percibir la crudeza originaria bajo el colorido falso y la reconstrucción convencional.

La Grecia de Schiller y Renan, de Ruskin y de Taine, continúa seduciendo a los espíritus con sus mirajes engañosos. En vano Nietzsche mostró violentamente los aspectos sombríos de la vida griega; en vano Deonna, Picard, Schuhl siguen mostrando en nuestros días lo que hay de falso y de grotesco en los pretendidos dogmas sobre “la perfección” y la “serenidad” de la vida ateniense. El “milagro” de que habló Renan sigue fascinando desde lejos con la calma y la luz que le atribuyen.⁶²

Tengamos el valor de apartar los mitos literarios y de reconocer al propietario de esclavos y al usurero calculador en esos pretendidos semidioses que discurrían siempre con palabras armoniosas bajo los pórticos de mármol blanco.⁶³

Superior a Esparta como productora de mercaderías, las circunstancias no impusieron a Atenas una organización tan estrictamente militar. Las diferencias de fortuna dentro de la clase superior fueron por eso más marcadas. Conocemos ya mediante qué procedimientos los grandes propietarios absorbieron la tierra de los pequeños. Un siglo antes de que Hesíodo aludiera en sus cantos a la opresión de los campesinos y al orgullo de los ricos, los campesinos de Megara, desposeídos de sus parcelas, se habían lanzado en el año 640 contra los ganados de los grandes propietarios y los habían masacrado.⁶⁴ La expansión del comercio imponía ya transformaciones en la agricultura. La demanda de lana obligaba a convertir los campos en extensas praderas para el pastoreo y a reunir por tanto bajo un solo propietario porciones de tierra que eran hasta entonces propiedad de varios. En el mismo siglo VI, las grandes cantidades de olivo que se debían exportar llevaron a un proceso semejante. El comercio y el botín de guerra no sólo habían alterado la vieja organización, en gran parte comunista, de los tiempos de Homero, sino que habían diferenciado entre sí a los mismos ciudadanos. Así, por ejemplo, de los dos gimnasios que funcionaban en las afueras de Atenas, en el siglo VI, para la educación militar de los jóvenes, uno de ellos –la Academia- estaba destinado a los más patricios, y el otro –el Cinosarges- a los de situación algo inferior.

61 Los espartanos carecieron de “teóricos” de la educación, en la forma que veremos después entre los atenienses y romanos. Las disposiciones relativas a la educación iban implícitas en sus costumbres. Me parece por eso completamente injustificada la opinión de Hailman (Historia de la Pedagogía, pág. 15, traducción González Blanco, edición de “España Moderna”, Madrid, que hace nada menos que de Pitágoras “el más noble representante del sistema dórico de educación”. Más acertado creo que está Davidson cuando a pesar de incluir a Pitágoras en los dorios no deja de decir que “injertó en el ideal dórico una teología músico-ética y una teoría matemática del mundo físico”. Aristotle and Ancient Educational Ideals, pág. 29, editor Schibner. New York, 107).

62 Ver especialmente Schuhl: Essai sur la formation de la pensée grecque, pág. 1 y sigs. editor Alcan, París, 1934.

63 Spengler se burla con razón de los “clasicistas alemanes” que creen que los atenienses “se pasaban la vida filosofando a orillas del Ilisos, en pura contemplación de la belleza”. Ver La decadencia de Occidente, tomo III, pág. 60, traducción de Morente, edición de Calpe, Madrid 1926.

64 Las contradicciones entre las clases eran ya tan acentuadas que en las poesías de Teognis, en la segunda mitad del siglo VI los adjetivos “bueno” y “malo” no servían para clasificar el valor moral, sino para designar las clases superiores e inferiores. Ver Gomperz. Les penseurs de la Grece, tomo II, pág. 80, traducción de Raymond, editor Payot, Lausanne, 1905.

Con el aumento en las riquezas, el número de esclavos creció rápidamente.⁶⁵ por cada ciudadano libre se contaba por lo menos dieciocho esclavos y más de dos *metecos* (extranjeros y libertos equivalentes más o menos a los periecos de los espartanos). Para mantener a raya semejante ejército de esclavos era imposible prescindir de la “nobleza de armas”. Al Estado, servidor de la nobleza, le interesaba por eso fundamentalmente la preparación física de sus ciudadanos de acuerdo a las “virtudes” que sobre todo estiman los guerreros. Palestras, gimnasios, institución de los efebos, todo estaba preparado para ello. Las representaciones en el teatro, las conversaciones en los banquetes, las discusiones en el Agora,⁶⁶ reforzaban en los jóvenes la conciencia de su propia clase como clase dominante. Al terminar el período de “efebo”, un examen de estado comprobaba hasta dónde había llegado su educación tanto en el manejo de las armas como en la comprensión de los deberes del ciudadano.

Lo mismo que entre los espartanos, el desprecio por el trabajo era completo. Ciertamente es que en otros tiempos Ulises fue capaz de fabricar su casa y su lecho y de probar repetidas veces su pericia en la construcción de barcos y de arados. Ciertamente también que su esposa bordaba telas con sus propias manos y que sus hijas –hijas de reyes- iban al río o a la fuente a lavar la ropa de la casa.⁶⁷ Los dominios no eran todavía muy extensos y el propietario y su familia los trabajaban muchas veces a la par de sus esclavos. Tampoco eran éstos numerosos, y su situación estaba lejos de ser desesperada. Se los trataba con familiaridad y quizás con afecto.

Pero a medida que el propietario fue extendiendo sus dominios se fue alejando más y más del trabajo directo de sus tierras, y del trato afable a sus esclavos. Confiadas a los ciudadanos de esclavos intendentales que les hacían producir las rentas para el amo, las tierras no recibían sino muy rara vez la visita del rico propietario.

Los antiguos, cierto es, continuaron celebrando la agricultura como a la madre y nodriza de las artes, pero no hay que olvidar que la tierra fue entre ellos la forma fundamental de la riqueza⁶⁸ y que el “labrador” elogiado por Jenofonte no es el que trabaja la tierra con sus brazos sino el que dirige y “alienta a sus trabajadores como un general a sus soldados”. El que quiera ser buen labrador, dice, “debe *procurarse* capataces dóciles y activos”.⁶⁹

Claro está que a medida que esos obreros “dóciles y activos” (los esclavos) aumentaban, el labrador propietario no sólo se distanciaba de sus tierras, sino que empezaba a mirar como propio de esclavos o de pobres el trabajo directo de la tierra y cualquiera otra forma de trabajo.

La división del trabajo fundada en la esclavitud, hacía incompatible el ejercicio de un oficio con la consideración que se debe a sí mismo un gobernante. “Los trabajadores son casi todos esclavos, sentencia Aristóteles. *Nunca una república bien ordenada los admitirá entre los ciudadanos*, o si los admite, no les concederá la

⁶⁵ Sobre el número de esclavos en Atenas ver E. Cicotti: El ocaso de la esclavitud en el mundo antiguo, tomo I, pág. 157, traducción de Domengue, editor Heinrich, Barcelona. En igual sentido, Barbagallo: op. cit. pág. 24.

⁶⁶ “La universidad griega era la ciudad y la ciudad griega era una universidad –una Kultur Staat, como dicen los alemanes”. Davidson. Aristotle and the Ancient Educational Ideals, pág. 90.⁶⁶ “La universidad griega era la ciudad y la ciudad griega era una universidad –una Kultur Staat, como dicen los alemanes”. Davidson: Aristotle and the Ancient Educational Ideals, pág. 90.

⁶⁷ Croiset: Las democracias antiguas, pág. 22, traducción española de Candamo, editor Ruiz, Madrid, 1911.

⁶⁸ “Todo lo que es esencial a la vida, la tierra lo proporciona a los que la cultivan.” Xenophon: Oeuvres complètes, tomo I, pág. 151, traducción Talbot, editor Hachette, París, 1879.

⁶⁹ Xenophon: ob. cit., pág. 175 y 177.

totalidad de los derechos cívicos, *derechos que deben quedar reservados para los que no necesitan trabajar para vivir.*⁷⁰

Aun para los ojos de Pericles y Platón, Fidias no pasaba de ser más que un “artesano”,⁷¹ y por eso Aristóteles proscribió terminantemente de la enseñanza de los jóvenes nobles las artes mecánicas y los trabajos asalariados: porque no sólo alteran – dice- la belleza del cuerpo, sino porque quitan además al pensamiento “toda actividad y elevación.”⁷²

Aunque sometidos a una disciplina menos brutal que la de Esparta, los jóvenes de Atenas seguían viendo en la guerra su ocupación fundamental, y en el despotismo la más perfecta forma de gobierno. La insolencia de las gentes que componían las clases directivas,⁷³ aun de los mismos que pasaban por amigos del pueblo, ha quedado bien marcada en las figuras de Alcibíades y Midias.

Los desplantes de Alcibíades son demasiado conocidos para insistir en ellos: ni qué hablar pues del lujo fastuoso de sus coches y caballos, ni de cómo usaba en su propia mesa las copas de otro que la ciudad destinaba a las ceremonias, ni tampoco de cómo por ganar una apuesta no tuvo miramiento en dar un bofetón a un hombre ilustre que apenas conocía.⁷⁴ Menos refinado que Alcibíades, pero no menos insolente, Midias gustaba de ostentar su lujo y de mostrar a los otros que la fortuna es una potencia. Desgraciado de aquél que le ofendía; pero él se otorgaba el derecho de ofender impunemente a quien le disgustaba.⁷⁵

Aristóteles tenía razón de sobra para decir que “en cuanto la constitución asegura a los ricos la superioridad política no piensan más que en satisfacer su orgullo y su ambición”.⁷⁶ Muchos debían ser esos gobernantes a quienes también alude Antístenes en el *Banquete*, de Jenofonte: “Tan sedientos de riqueza –asegura- que son capaces de cometer crímenes que avergonzarían a los más necesitados”.⁷⁷ Después de referirse a la lentitud en la injusticia y en los procedimientos en Atenas, el mismo Jenofonte pronuncia en otra oportunidad estas palabras de sentido no dudoso: “Algunos dicen sin embargo, que el senado o el pueblo atienden con prontitud en cuanto ven dinero. Con dinero, estoy de acuerdo en eso, se hacen muchas cosas en Atenas, y se harían muchas más si fuesen también más los hombres con dinero.”⁷⁸

⁷⁰ Aristote: Politique, pág. 139. En igual sentido ver págs. 265-266 y 92-93.

⁷¹ Messer: Historia de la pedagogía, pág. 39, traducción de Sánchez Sarts, editorial “Labor”, Barcelona, 1930. ⁷¹ Messer: Historia de la pedagogía, pág. 39, traducción de Sánchez Sarts, editorial “Labor”, Barcelona, 1930.

⁷² Aristote, Politique, pág. 265-266. En las páginas 92-93 ya había dicho: “En un estado bien constituido los ciudadanos no deben tener que ocuparse de las primeras necesidades de la vida; eso es un punto que todo el mundo admite.”⁷² Aristote, Politique, pág. 265-266. En las páginas 92-93 ya había dicho: “En un Estado bien constituido los ciudadanos no deben tener que ocuparse de las primeras necesidades de la vida; eso es un punto que todo el mundo admite”.

⁷³ “Los oligarcas deberían renunciar a prestar juramento como los que ahora prestan; porque he ahí los juramentos que en nuestros días hacen en algunos estados: <<yo seré el enemigo constante del pueblo yo le haré todo el mal que pueda hacerle>>. Aristote: Politique, pág. 441.

⁷⁴ Plutarco: Vidas paralelas, tomo III, págs. 17, 19, 14.

⁷⁵ Weil: Les plaidoyers politiques de Demosthéne, pág. 91, editor Hachette, París, 1883. Demóstenes aseguraba en la querrela contra Midias que “los simples ciudadanos son demasiado débiles para resistirle individualmente; pero reunidos en asamblea judicial pueden castigarlo”, pág. 100.

⁷⁶ Aristote: Politique, pág. 247.

⁷⁷ Xenophon: Ocvres complétes tomo I. pág. 22. Ver también en el tomo I, pág. 76, cuando dice Sócrates al hijo de Pericles que los atenienses “prefieren una ganancia arrancada a los otros que una ayuda recíproca.” Igualmente, tomo II, pág. 468.

⁷⁸ Xenophon: Ocvres complétes, tomo II. pág. 49.⁷⁹

No en vano el poeta Menandro cantaba al oro en uno de sus versos; al oro dice, que “vuelve siervos a los libres”, pero que abre también “las puertas de infierno”.⁷⁹

Esos eran los personajes “venerables” que el joven ateniense escuchaba por lo común en los banquetes, en los pórticos, en el hogar, en el ágora. ¿Qué opinión tenían respecto del hombre y de la vida, y, por lo tanto, qué ideal de educación consideraban el mejor? Lo que pensaban del hombre lo ha expresado Aristóteles con extrema nitidez en una sentencia famosa que ha sido por desgracia muy mal interpretada: “El hombre –dijo- es por naturaleza un animal político.”⁸⁰ Político, entiéndase bien, y no “social” como se le ha traducido muchas veces falseando su intención violentamente.⁸¹ Porque “animal político” tiene en Aristóteles una significación bien distinta de la que los modernos podríamos atribuirle. Político deriva de “polis”, que quiere decir “ciudad”, es decir, la forma suprema a que llegó el Estado entre los griegos. De modo pues que para Aristóteles la esencia del hombre residía en su capacidad para ser ciudadano, y como la ciudadanía no era privilegio sino de las clases dirigentes, he aquí a dónde viene a parar la famosa expresión del estagirita: *Sólo es hombre el hombre de las clases dirigentes.*⁸²

Formar el hombre de las clases dirigentes, ese fue el ideal de la educación en Grecia; y cuando el mismo Aristóteles define en otra oportunidad a la nobleza como “antigua riqueza y virtud”⁸³ nos volvemos a encontrar con el mismo pensamiento expresado todavía de manera más precisa. Lo de “antigua riqueza” aplicado a los nobles distinguía muy bien en la intención de Aristóteles las viejas riquezas de los terratenientes, de las *nuevas* riquezas de los comerciantes e industriales que empezaban ya a elevarse frente a aquellos. Lo de la “virtud”, que a continuación le añade, exige una aclaración. ¿Qué entendía Aristóteles por “virtud”, *areté*? Dejo la respuesta en labios de Thomas Davidson, agudo historiador burgués de la educación del pueblo griego: la clase desahogada –dice- “se consideró a sí misma sin más deberes que gobernar a las otras clases y cultivar la *virtud* (*areté*), término que, aun cuando significó diferentes cosas en diferentes tiempos, *siempre implicó aquellas cualidades que capacitan a un hombre para gobernar.*”⁸⁴

Para los griegos, pues, “virtud” no significó nunca “valor moral”, y nunca tampoco –a no ser en el declinar de la vida griega- “se atribuyó la virtud a un hombre que *no tuviera noble cuna y riqueza territorial.*”⁸⁵ Es lo que se desprende también de este otro pasaje de Aristóteles: “El aprendizaje de la virtud es incompatible con una vida de obrero y de artesano.”⁸⁶

⁷⁹ Menander: Fragments, pág. 100, edición Didot, París.

⁸⁰ Así la traduce textualmente Thurot: *La morale et la politique d’Aristote*, pág. 10, editor Didot, París, 1824. Pero luego añade entre corchetes, para “aclarar” el texto, lo siguiente: “es decir destinado a vivir en sociedad”, lo que es falso.

⁸¹ Barthelemy Saint Hilaire, por ejemplo: “el hombre es un ser sociable”, pág. 7, de la edición Dumont, ya citada.

⁸² Marx da esta misma interpretación. Ver *El Capital* tomo I, pág. 249, nota 1 en la traducción de Justo, Buenos Aires, 1918.

Sidney Hook: *Pour comprendre Marx*, pág. 81, traducción de Mario Rietti, editor Gallimard, París, 1936, dice: “Aristóteles definía el hombre como un animal político, lo que significa literalmente un animal ciudadano que habita en la ciudad”.

⁸³ He aquí el párrafo completo “Muchas gentes, por el solo hecho de que su nacimiento es ilustre, es decir, que poseen la virtud y la riqueza de sus antepasados que les asegura la nobleza, se creen en razón de esa sola desigualdad muy por encima de la igualdad común.” Traducción Barthelemy Saint Hilaire, pág. 395.

⁸⁴ Davidson: *La educación del pueblo griego y su influjo en la civilización*, pág. 61, traducción de Juan Vina, edición de “La Lectura”, Madrid. Con respecto al sentido exacto de la palabra “Virtud” –con que habitualmente se traduce la palabra griega *areté* que emplea Aristóteles- ver una explicación más detallada en Davidson: *Aristotle and the Ancient Educational Ideals*, pág. 8, editor Schibner, New York, 1907.

⁸⁵ Davidson: *La educación del pueblo griego y su influjo en la civilización*, pág. 66.

⁸⁶ Aristote: *Politique*, pág. 29. “Trabajar –dice en la misma página- en las cosas indispensables de la vida para la persona de un individuo es ser esclavo: trabajar para el público es ser obrero y mercenario.”

En los primeros tiempos de la vida ateniense, cuando entre los Aquiles y los Agamenón uno solo entre cien sabía leer y escribir, la “virtud” del hombre de gobierno no estuvo muy distante del ideal guerrero y brutal de los espartanos. Pero más adelante, cuando la sociedad fue complicando su estructura y el trabajo del esclavo aseguró a las clases directivas un bienestar cada vez más acentuado, otros elementos se incorporaron al ideal de la “virtud”.⁸⁷ Desvinculadas totalmente del trabajo productivo, fueron poco a poco considerando las actividades alejadas de la práctica y de la necesidad *como las verdaderamente distintivas de las clases superiores*. El tiempo dedicado a esas ocupaciones y las ocupaciones mismas fueron calificados con una palabra intraducible, *diagogos*, pero que significa algo así como “ocio elegante”, “juego noble”, “reposo distinguido”. Y como las concepciones religiosas reflejan paso a paso los movimientos de la sociedad que las produce, los dioses batalladores y guerreros de las épocas bárbaras fueron cediendo el paso a otros dioses equilibrados y serenos que saboreaban en el Olimpo una vida de perpetuo *diagogos*.

A partir de ese momento la *teoría* no sólo se afirmó frente a la *práctica* sino que se presentó además como su coronación. Pero si por el camino de la *teoría* se llegaría en breve a la filosofía, el arte y la literatura –todo eso en fin que los atenienses dieron en llamar “música” porque estaba bajo los auspicios de las musas- no hay que olvidar en ningún momento que por vida práctica un noble no entendía nada parecido a las preocupaciones de nuestro trabajo, sino por un lado, los deberes de marido, de padre y de propietario; por el otro, los quehaceres cívicos y religiosos del gobierno.

Al mismo tiempo que fue creciendo este aspecto diagógico en la vida del ateniense noble, empezó éste a sentir como una necesidad para sus hijos en auxilio de una nueva institución que hasta ahora no hemos encontrado: *la escuela que enseña a leer y escribir*.

Fundada, según se cree, en los alrededores del 600 antes de J.C., la escuela elemental venía a desempeñar una función para la cual ya no bastaba ni la tradición oral ni la simple imitación de los adultos. El gobierno de una sociedad complicada como la de Atenas exigía algo más que la dirección de un campamento como Esparta, y aunque parece que ya funcionaba desde tiempo atrás algunas contadísimas escuelas en que los metecos y los rapsodas enseñaban a fijar mediante signos los negocios y los cantos, no es menos cierto que recién a partir de esa época las *letras*, como se decía por entonces, se incorporaron a la educación de los eupátridas o nobles.

Capaces de gozar de la poesía, del arte y de la filosofía –de gozar el “ocio digno”- esos nobles no olvidaban, lo repito, que seguían siendo guerreros ante todo. A la palestra por la mañana, a la escuela de música por la tarde, sus hijos pasaban, alternativamente de las manos del *citarista* a las manos del *paidotriba*, y si bien el nombre de aquél ilustra de inmediato sobre cierto aspecto de la educación infantil, el nombre de este último –que en griego significa “golpeador de niños”- dice bien a las claras que la enseñanza militar había perdido muy poco de su antigua rudeza.

Lo que acabamos de decir sobre el carácter de clase de la educación ateniense parece no estar de acuerdo con algunos otros hechos que en su apariencia lo contradicen. Se ha dicho, en efecto, que en Atenas –por lo menos, en la Atenas anterior a Pericles- la educación era libre y que el Estado no intervenía ni en la designación de los profesores ni en las materias que enseñaban. Sólo a partir de los 18 años, el joven ateniense, transformado en efebo, pasaba a ser dirigido por el Estado, y como la efebía era una institución de perfeccionamiento militar y cívico, se podría deducir con aparente razón que el Estado tomaba únicamente a su cargo la enseñanza superior de la guerra y de las funciones del gobierno. Justo es decir que las escuelas elementales estaban dirigidas todas por particulares a los cuales el Estado no exigía ninguna garantía; como

es cierto también que la ausencia de programas oficiales dejaba a los maestros en aparente libertad.⁸⁸

Pero no es menos cierto también que el Estado reglamentaba el tipo de educación que el niño debía recibir en la familia y en las escuelas particulares;⁸⁹ que una ordenanza de policía cuidaba en las escuelas la moderación y la decencia; que un magistrado llamado *Sofronista* vigilaba en las reuniones de los jóvenes el respeto a las conveniencias sociales; que el Areópago, además, no los perdía de vista un solo instante y que, por encima de todos, celoso y terrible, el Arconte-rey –de quien ha dicho Renán que desempeñaba las funciones de un inquisidor- espiaba la menor infracción al orden y a las leyes, a la religión y a la moral. “Desde que un hombre crece, y puesto que las leyes le enseñan que hay dioses, no cometerá jamás ninguna acción impía ni pronunciará discursos contrarios a las leyes”, sentencia Platón con claridad. Y para no dejar la más mínima duda sobre su pensamiento añade pocas líneas más abajo: “nosotros damos por fundamento a nuestras leyes la existencia de los dioses”.⁹⁰

La “libertad” de enseñanza no implica pues la libertad de doctrinas. El maestro no conformaba sus discípulos de acuerdo a su propio parecer; debía formar en ellos a los futuros gobernantes e inculcar por lo mismo, el amor a la patria, a las instituciones y a los dioses.

Pero la “libertad de enseñanza” no sólo echaba sobre los hombros de los particulares los gastos de una institución que el Estado no costeaba, sino que reportaba a las clases dominantes una ventaja de primer orden. *El Estado cerraba la entrada de los gimnasios a los niños que habían cursado los estudios en las escuelas y palestras particulares.* Con lo cual el Estado al servicio de la aristocracia terrateniente, conseguía dos propósitos fundamentales: que los pequeños propietarios, que debían procurar a sus expensas la educación de sus hijos, no pudieran sino por excepción costearles los estudios hasta la edad de 16 años en que ingresaban al gimnasio. Y como *sólo eran elegibles para los cargos del Estado los jóvenes que habían pasado por la enseñanza del gimnasio*, se comprende que el resultado de la “enseñanza libre” fue concentrar todos los cargos entre las manos de las familias nobles.

Todo esto, que yo he tardado tanto en exponer, es lo que Jenofonte, con su franqueza habitual, traduce en dos líneas de una claridad perfecta aunque refiriéndose a la educación entre los persas: “está permitido a todos los persas (libres) enviar a sus hijos a las escuelas comunes. Sin embargo, *sólo los que pueden criar a los hijos para no hacer nada los envían; los que no pueden no los envían*”.⁹¹

⁸⁸ Girard: L'education athenienne, en Dictionnaire des antiquités grecques et romaines, de Derenberg et Saglio, pág. 473 1ere partie.

⁸⁹ Homero, por ejemplo, servía de texto en todas. En opinión de los griegos Homero había escrito para agradar, pero ante todo para enseñar. Se le consideraba por eso como el educador por antonomasia. La Odisea, en especial, era apreciada como “una colección de buenos consejos y hasta de buenas recetas para la vida cotidiana”. Ver Berard: Introduction a l'Odysée, tomo II, pág. 237 y 241, edición de “Les Belles Lettres”. París, 1924.⁸⁹ Homero, por ejemplo, servía de texto en todas. En opinión de los griegos Homero había escrito para agradar, pero ante todo para enseñar. Se le consideraba por eso como el educador por antonomasia. La Odisea, en especial, era apreciada como “una colección de buenos consejos y hasta de buenas recetas para la vida cotidiana”. Ver Berard: Introduction a l'Odysée, tomo II, pág. 237 y 241, edición de “Les Belles Lettres”. París, 1924.

⁹⁰ Platón: Les Lois, en Oeuvres complètes, tomo VIII, págs. 212 y 217.

⁹¹ Xenophon: Oeuvres, tomo II, pág. 198. Es sabido que la Ciropedia de Jenofonte, de la cual he tomado esas líneas, era una especie de novela pedagógica. Todo lo que dice sobre la educación entre los persas no es más que una sátira disimulada de las costumbres de Atenas. Sobre el carácter clasista de la educación en Atenas, Platón dice: “Los hijos de los ricos no solamente son enviados antes a las escuelas, sino que son también los últimos en abandonarlas.” Ver Diálogos, tomo II, pág. 63 de la traducción de Verruga, Madrid.

⁹² Citado por Buisson, en su artículo del Nouveau Dictionnaire de Pédagogie, pág. 127.

Algunos preceptos de Solón son particularmente ilustrativos. “Los niños –dice– deben ante todo aprender a nadar y a leer; los *pobres* deben enseguida ejercitarse en la agricultura o en una industria cualquiera, los *ricos* en la música y en la equitación y entregarse a la filosofía, a la caza y a la frecuentación de los gimnasios”.⁹² El hijo de un artesano –cuando no seguía siendo analfabeto a pesar de la ley–, apenas si alcanzaba en el mejor de los casos, los más elementales conocimientos en lectura, escritura y cálculo. El hijo de un noble, en cambio, podía realizar plenamente el programa de una educación que comprendía todos los grados; es decir, escuela y palestra hasta los 14 años; gimnasio hasta los 16; efebía hasta los 18; ciudadanía desde los veinte hasta los cincuenta; vida diagógica desde los cincuenta hasta la muerte.

Esa era la educación de un noble terrateniente y propietario de esclavos en la época que precede al siglo V; la educación de un “hombre ateniense”⁹³ que despreciaba el trabajo y el comercio, pero que después de practicar la guerra y el gobierno ponía el “ocio digno” como final y recompensa de una existencia cumplida.

Mas a partir del siglo V un poderoso movimiento se suscita en contra de esa educación: la “vieja educación” de que hablaba en *Las Nubes*, Aristófanes. ¿Quiénes eran los iniciadores de ese movimiento? ¿En nombre de qué clases sociales reclamaban o imponían una “nueva educación”? Eso es lo que ahora trataremos de aclarar.

Dijimos ya que alrededor del siglo V, el comercio marítimo y el desarrollo del cambio impusieron a la vida ateniense un ritmo bien distinto. La nobleza tradicional o eupátrida –que fundaba su hegemonía en la posesión de la tierra– vio crecer y afirmarse a otra clase social hasta entonces despreciada, lo de los metecos o comerciantes, cuya riqueza estaba ligada de tal modo a los negocios de la navegación que se la nombró más de una vez, “la gente de las costas”.⁹⁴ Dominada Persia, y asegurado el comercio marítimo, una *nueva riqueza* asomaba arrogante frente a la *vieja riqueza* de los nobles. El diáogos u “ocio digno” que había sido hasta entonces un privilegio de estos últimos, empieza a ser ahora algo así como un regalo que otorga a muchos el dinero. Algunos hombres de estado, como Cleon, el curtidor, e Hiperbolos, el fabricante de lámparas, comienzan a surgir de entre los “nuevos ricos”, y aunque la nobleza se escandaliza, no por eso deja de mirarlos con respeto. Céfalos, el padre de Lisias, aunque meteco y fabricante de escudos, figura nada menos que en la *República* de Platón, y no ha de faltar mucho para que Demóstenes aluda también, sin ninguna cortedad, a la fortuna adquirida por su padre como armero y ebanista.

La creciente importancia de los comerciantes, los armadores y los industriales –gentes nuevas sin “gloriosos abuelos”– ha impuesto desde abajo una transformación que se revela en muchas cosas: a la tragedia ha sucedido la comedia; a la noción del deber, la noción del bienestar; a las creencias religiosas, el escepticismo burlón. El movimiento de las mercancías, con no ser exagerado, ha roto, sin embargo, las viejas trabas: a fuerza de producir para el mercado y de acumular riquezas, los intereses comunes ceden el paso al interés del individuo, y se siente éste tan feliz y seguro de sí mismo que lanza por boca del poeta Timoteo su desafío orgulloso: “Fuera de aquí la vieja Musa.” Algo del siglo de Voltaire hay en ese siglo de Pericles: la confianza en la vida, la ilusión del progreso indefinido, la curiosidad por la técnica de los oficios. Hasta una necesidad de invenciones se siente aflorar en todas partes, a punto tal de que en la constitución de Mileto. Hipodamus promete privilegios a los creadores de nuevas técnicas que puedan dar beneficios al Estado.⁹⁵

⁹³ Así se dirijan los oradores a los ciudadanos. La expresión es distinta de “Atiense” simplemente.

⁹⁴ Croiset: ob. cit., pág. 40.

⁹⁵ Citado por Schuhl: ob. cit., pág. 346. El mismo autor anota: “En ese momento un desarrollo de la civilización en el sentido mecánico no hubiera sido <<inconcebible>>. Hay exageración, pero marca bien ese momento.

Ideólogos auténticos de la “nueva riqueza”, *los sofistas* afirman que el “hombre es la medida de las cosas”, y parecen encerrar en esa frase la misma doctrina que muchos siglos más tarde levantará como bandera el individualismo burgués. Todas las ideas recibidas empezaban a parecerles “relativas”, y si el subjetivismo en la moral era por sí peligroso, la manera como Trasímaco, por ejemplo, enfrentaba el derecho positivo rayaba casi en lo revolucionario. “El derecho positivo –decía- es lo que aprovecha al que es más fuerte.”⁹⁶

Extraordinaria osadía que nos muestra el camino recorrido por el hombre desde las “costumbres invariables” de los primitivos hasta este momento singular en que comienza a comprender la insignificancia de muchos dogmas, el despotismo de muchas tradiciones. Para este “nuevo hombre” era necesaria una nueva educación. Pero ninguna de las escuelas que había en Atenas la podía proporcionar. El ideal pedagógico hasta entonces dominante era el ideal que los terratenientes habían concedido e impuesto; el nuevo ideal era el de los comerciantes y los industriales, excluidos hasta ahora del gimnasio. Los sofistas lo recogieron sagazmente, y lanzaron al mercado su trabajo intelectual.

Artesanos también ellos, no desdeñaban el trabajo, ni la propaganda chillona de la calle; y para probar en cuánta estima tenían a las despreciadas labores de los artesanos, algunos, como Hippias, se presentaron en Olimpia con vestidos y zapatos que ellos mismos habían fabricado.⁹⁷

Atacando de frente la tradición dominante, los sofistas se propusieron no sólo dar a los atenienses los conocimientos que la vida práctica requiere, sino además secularizar la conducta e independizarla de la religión.⁹⁸ No importa que aquellos embelequeros se perdieran a menudo en el charlatanismo y el vacío; su curiosidad enciclopédica –la polimatía, como decían los griegos- se orientaba hacia las ciencias nacientes, lanzaba audazmente los porqués, abría caminos en todas direcciones. Sócrates, sin duda, se burlaba de algunos, pero no de todos.⁹⁹ La ciencia desinteresada no tenía atractivos para él, y había hecho además del problema moral el centro predilecto de sus meditaciones. Pero si fácil le fue a veces demostrar la eficacia de su propia ironía, en buena parte se debió a que los sujetos que detenía a conversar eran espíritus que habían escuchado a los sofistas, y que se habían enriquecido con una instrucción amplia y variada. Instrucción, en verdad, demasiado formalista –como toda la enseñanza enciclopédica que se realiza de manera apresurada-, y cuyos lados débiles no podían escapar a la sagacidad de Sócrates. Los contemporáneos, sin embargo, colocaron a Sócrates entre los sofistas, y no se engañaban del todo. Su enseñanza llevaba como la de aquellos un fuerte carácter antitradicional y debía inspirar, como inspiró, una firme reacción conservadora. Para Platón, el aristócrata, la capacidad de pensar, la capacidad de entrever las ideas eternas, dependía de un sexto sentido que una minoría muy exigua –la más selecta entre los nobles- únicamente poseía. Para Sócrates, el artesano, la capacidad de pensar estaba en todos, y bastaba simplemente dialogar con

⁹⁶ Una excelente monografía de conjunto es la de Raúl Richter: Sócrates y los sofistas, en el tomo I. pág. 93 de “Los grandes pensadores”, edición de la “Revista de Occidente”. Madrid, 1925.

⁹⁷ Platón: Diálogos, tomo I, pág. 40, traducción y edición Bergua, Madrid, 1934 Sócrates, tan vecino a los sofistas, por muchos aspectos, reivindicaba también las virtudes del trabajo que él mismo conoció como escultor. En las “Memorables” aconseja al ciudadano Aristarco que vive en la miseria que se decida a trabajar en las mismas industrias de los artesanos: “¿Cuáles son los hombre más sabios –le dice-, los que permanecen en el ocio o los que se ocupan de cosas útiles? ¿Cuáles son los más justos, los que trabajan o los que sin hacer nada deliberan sobre los medios de subsistir?” Ver Xenophon: Ocuves complétes, tomo I, pág. 58, traducción de Talbot, editor Hachette. París, 1879.

⁹⁸ Robin: La pensée grecque et les origines de l’esprit scientifique pág. 59, edición de “La renaissance du libre”, París.

⁹⁹ “Es una exageración que ha durado demasiado la de representarse a Sócrates en guerra encaminada con todos los sofistas en general. Hay que hacer una excepción para un maestro de real valor como Protágoras a quien Sócrates estimaba.” Dantu: L’education d’après Platón, pág. 105, y nota 3, editor Alcan, París, 1907.

destreza para enseñar a los hombres a extraer conclusiones por sí mismos: vigorosa afirmación del pensamiento reflexivo frente al dogma intangible de las edades anteriores.

El sofista Damón, preceptor de Pericles, gustaba decir que para reformar las costumbres de un pueblo bastaba agregar o suprimir una cuerda a la lira.¹⁰⁰ Así expresado el pensamiento es falso; pero su verdad salta a los ojos en cuanto lo invertimos. Algo grande debe haber ocurrido en la estructura económica de un pueblo para que sus clases dominantes sientan la necesidad de añadir una cuerda a la lira. Y eso fue lo que ocurrió en los alrededores del siglo V; los perfeccionamientos de la técnica no sólo llevaron a los tocadores de flauta a introducir en la música audaces modulaciones, sino que permitieron además añadir dos cuerdas a la lira. Los viejos cantos dorios, sencillos como para fiestas de guerreros, desaparecieron ante los cantos lidios o frigios, más complicados y lánguidos como para fiestas de hombres satisfechos. Una educación para la prosperidad o “eudomonismo”: esa era la educación que en todas partes se reclamaba. La “virtud” del terrateniente guerrero que aspiraba a formar, ante todo, combatientes, empalidecía frente al “bienestar” del enriquecido próspero que aspiraba a formar individuos conscientes de su propio valer y capaces de abrirse camino de cualquier manera. Por eso tan pronto un sofista se recostó bajo un árbol del gimnasio, lo rodearon jubilosos sus discípulos enriquecidos.

Enriquecidos eran los jóvenes que seguían a los sofistas,¹⁰¹ que escuchaban a Sócrates, que frecuentaban los gimnasios. Los gimnasios se convirtieron en los alrededores del siglo IV en los sitios de reunión de la sociedad elegante. Mostrarse en ellos era como decir que no se estaba obligado a trabajar para vivir.¹⁰² Y quizá fueran muchos los amigos y discípulos de Sócrates como este joven Cherefón,¹⁰³ de tez pálida y de cuerpo enfermizo, que vivía encerrado durante el día y que sólo de noche se mostraba en los cenáculos, a la manera de un frágil Marcel Proust. ¿Qué buscaban los hombres jóvenes en la enseñanza del sofista que pagaban a buen precio? Una cosa sobre todo: la sabiduría práctica que evita los escollos, y los consejos fecundos que aseguran el éxito en la oratoria política. Protágoras señalaba, en efecto, como fin de la educación “dar buenos consejos en asuntos domésticos para que los jóvenes arreglen su casa lo mejor posible, así como capacitarlos en asuntos políticos para dominar los negocios de la ciudad”.¹⁰⁴

El saber desinteresado no seducía a los jóvenes del siglo V, y Sócrates compartía de tal modo esa opinión que les aconsejaba volver las espaldas a los problemas difíciles de la geometría y de los cuerpos celestes, “porque no veía en estos estudios ninguna utilidad”.¹⁰⁵

¹⁰⁰ Platón: La república o coloquios sobre la justicia, tomo I, pág. 207 traducción de José Tomás y García, editor Navarro, Madrid, 1886. Ver la nota 2 sobre Damón.

¹⁰¹ En las “Definiciones” que van al final de La República, Platón define al sofista como un hombre que “anda a la caza de jóvenes ricos y distinguidos para obtener algún provecho”, tomo II, pág. 327. ¹⁰¹ En las “Definiciones” que van al final de la República. Platón define al sofista como un hombre que “anda a la caza de jóvenes ricos y distinguidos para obtener algún provecho”, tomo II, pág. 327

¹⁰² Girard: L’Education athenienne, pág. 298-302.

¹⁰³ Ver la nota núm. 2 de Hilaire Daele, en la pág. 167 de su traducción de Aristophane, tomo I, edición “Les Belles lettres”. París, 1923.

¹⁰⁴ Messer: Filosofía antigua y medioeval, pág. 63, nota, edición “Revista de Occidente”, Madrid, 1933.

¹⁰⁵ Xenophon: Ouvres complètes, tomo II, pág. 131.

La oratoria política requería, en cambio, conocimientos variados pero no profundos, y por encima de todo, riqueza dialéctica, soltura y agilidad mentales. Más que el saber propiamente técnico del abogado –útil sin duda, pero no indispensable porque la parte jurídica de los alegatos se podía encargar a cualquier logógrafo especializado para eso- interesaban ahora todas esas arterias del razonamiento capcioso en que hábilmente se va empujando al adversario hasta hacerlo rodar en una trampa de efecto fulminante.¹⁰⁶

Aun en ausencia de todo mandato oficial, el orador prestigioso que señoreaba su público, podía tener en sus manos la dirección de la Asamblea.

La comedia griega ha satirizado largamente la vida de esos oradores, con sus riquezas de origen turbio y su conducta tan poco transparente. Sin negar lo que había de legítimo en semejante reproche,¹⁰⁷ se comprende y hasta se justifica la infatuación de aquellos advenedizos, hijos o nietos de algún industrial, banquero o comerciante despreciado por los patricios, y a quien ellos vengaban de la antigua humillación manejando no sólo los negocios de la nobleza, sino controlando, en los detalles, su política.

El advenimiento de nuevas clases sociales había trastornado de tal modo las viejas relaciones, que se descubría su influencia hasta en la disciplina de la escuela. El látigo del maestro, y el bastón del gimnasiarca empezaron a parecer instrumentos de tortura. *De todas partes se pedía una escuela más humana, más alegre, menos rígida.* Los hijos de los comerciantes y de los industriales se resistían a vivir en la escuela como en un cuartel.

La “vieja educación”, en efecto, imponía a los niños un rigor de soldados. Antes de entrar a la escuela del gramático o del citarista, los niños eran acompañados por un esclavo –o *pedagogo*- hasta un lugar de concentración en que se reunían los alumnos del mismo barrio. Formaban allí una columna, y emprendían en orden la marcha hasta la escuela; con el paso rítmico y los ojos bajos.¹⁰⁸ Los niños de ahora,¹⁰⁹ que Aristófanes criticaba, ya no iban en columna: separados y alegremente, se encaminaban a la escuela mirando con tranquilidad lo que encontraban. Y cuando volvían a la casa, dice Aristófanes, le llamaban al padre, “viejo chocho”...

¿Cómo reaccionaron las clases dirigentes contra esta irrupción de clases nuevas que las amenazaban en la riqueza, en la política, en la religión, en la moral, en la educación. Por un poderoso movimiento de terror político y de vigilancia pedagógica. Un decreto, instigado por el adivino Dispeites,¹¹⁰ exigió al pueblo que denunciara a todos los que no reconocían las cosas divinas o enseñaban teorías heterodoxas sobre las cosas celestes: y unos detrás de otros empezaron a caer los inculpados. Desde Anaxágoras, acusado de impiedad (año 433), y desde Diágoras cuya cabeza fue puesta a precio (año 415), hasta Protágoras desterrado y Sócrates condenado a la cicuta (año 399). La persecución no se realizaba únicamente contra las personas; una pesquisa

¹⁰⁶ “La elocuencia del siglo V es ante todo un instrumento de lucha; es el producto robusto y vivaz de los debates, violentos o graves de las asambleas políticas y judiciales; para conseguir la adhesión de un auditorio vibrante y difícil, para rechazar una acusación o arrancar una condena, el ateniense debe saber manejar la palabra pública.” Cloche: *La civilisation athennienne*, pág. 88, editor Colin, 1927.

¹⁰⁷ Hipérides puede ser representativo. He aquí lo que dice Girard como resumen de su biografía “Tal era Hipérides en su vida privada: sensual hombre que cedía sin reserva a las tentaciones que le ofrecía la licencia de costumbres de su siglo, desenfrenado a sus pasiones, sin cuidado ni de la opinión ni de sus deberes ni de su dignidad de padre, y prodigando en locas disipaciones las riquezas que ganaba con su elocuencia.” *La elocuencia ática*, pág. 88, versión González Blanco, editorial “España Moderna”. Madrid, sin fecha.

¹⁰⁸ Aristophane: *Les nuées*, pág. 205 del tomo I de la traducción de Hilaire van Daele, edición “Les Belles Lettres”, París, 1923.

¹⁰⁹ Año 423 en que se representaron *Las nubes*, de Aristófanes.

¹¹⁰ Ver Glotz: *La cité grecque*, pág. 196 y 236. París, 1928.

minuciosa se practicaba también sobre los libros. Todos los que habían comprado, por ejemplo, los libros de Protágoras, recibieron orden por boca del heraldo, de depositar sus ejemplares sobre el Ágora, y una vez formado un buen montón, el fuego dio cuenta de ellos.¹¹¹ Así la “luminosa” Atenas castigaba con un auto de fe a los que habían osado pensar fuera de las normas sagradas.

Pero la reacción no se dirigió únicamente contra los adultos sospechosos. El Estado comprendió la necesidad de controlar de modo más minucioso la enseñanza de la escuela, para impedir que las ideas subversivas se infiltraran en los niños. Aristóteles se quejó de la excesiva libertad que hasta entonces el Estado había permitido a los maestros y exigió una vigilancia estricta sobre sus enseñanzas y sus métodos.¹¹² No pasarán muchos hasta que aparezcan, por vez primera, *los programas oficiales*.¹¹³

Teóricos de la educación propiamente dicha, Platón y Aristóteles interpretaron cada cual a su modo, el sentir de las clases dominantes en ese momento revuelto de la vida ateniense. ¿Cómo procurar la “armonía” social, perturbada por las contradicciones entre las clases que la guerra del Peloponeso había sobre todo agudizado? ¿Cómo atajar las rebeliones del individualismo indisciplinado, que el comercio y la industria introdujeron? ¿Cómo reforzar al mismo tiempo, el poder de las clases dominantes? He ahí el problema que enfrentaron Platón y Aristóteles, y al cual dieron las respuestas que en gran parte conocemos.

¿Cuál es el fin supremo de la educación para Platón?¹¹⁴ Formar *guardianes del Estado* que sepan ordenar y obedecer según *la justicia*. Pero ¿qué es la justicia para Platón? La justicia es una armonía: una armonía que el *individuo* debe mantener dentro de sí acordando la sabiduría, la fuerza y la prudencia que la *sociedad* debe realizar también entre las tres “virtudes” que corresponden a las *clases* en que se divide: la *sabiduría* de los filósofos, la *fuerza* de los guerreros, la *prudencia* de los trabajadores. La justicia según Platón será lograda a condición de que cada clase social realice su función propia sin amenazar el equilibrio general ni intentar cumplir funciones que no le corresponden.¹¹⁵ Que cada clase cumpla pues con la virtud que le es privativa: que los filósofos piensen, que los guerreros luchen, que los obreros trabajen para los filósofos y los guerreros.¹¹⁶

Si esa justicia se realiza –peregrina justicia como ustedes ven, pero la única que conciben las clases dirigentes- la sociedad no experimentaría jamás el más mínimo tropiezo. El afán de las aristocracias por mantener indefinidamente en el poder se muestra sin reticencias en la “armonía” de Platón y encuentra en una metáfora famosa su expresión más exacta: “Una república –dice Platón- que desde su origen ha

¹¹¹ Los libros de Protágoras fueron “recogidos de manos de quienes los poseían y quemados en el foro a voz de pregonero”. Ver Diógenes Laercio: Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres, tomo II, pág. 200, traducción de José Ortiz y Sanz, editor Navarro. Madrid, 1887. El mismo Diógenes Laercio dice que la causa inmediata del castigo fue un tratado de Protágoras que empezaba así: “De los dioses no sabré decir si los hay o no los hay, pues son muchas las cosas que prohíben el saberlo, ya por la obscuridad del asunto, ya por la brevedad del hombre.” Sobre los procesos de impiedad en Atenas, ver Derenne: Les procès d’impiété, pág. 48 y sig. París, 1930.

¹¹² Aristóteles: Ética a Nicómaco, I, 13, 7.

¹¹³ Darenberg et Saglio: Dictionnaire des antiquités grecques et romaines, 2, primera parte, pág. 473.

¹¹⁴ Al abordar el problema educativo. Platón deja expresa constancia de que no se propone definir la educación de los comerciantes o de la de otras profesiones, sino la que lleva a formar ciudadanos completos. Platón: Oeuvres complètes, tomo VII, pág. 52, traducción Cousin.

¹¹⁵ Platón: La República, tomo I, pág. 199.

¹¹⁶ “La República de Platón, en tanto que la división del trabajo figura en ella como principio formador del Estado, no es más que la idealización ateniense del sistema egipcio de castas, pues para él, como para otros de sus contemporáneos, por ejemplo, para Isócrates, pasa Egipto como modelo de país industrial y conserva ese carácter aun para los griegos del tiempo del Imperio Romano”. Marx: El Capital, tomo I, pág. 230, traducción Justo. Ver también la nota 3 de la página 259.

asegurado a sus miembros una *formación feliz*,¹¹⁷ se parece a un círculo cuya circunferencia se extendería sin cesar.”¹¹⁸

¿Qué ocurriría en cambio si cada clase no permaneciera en su puesto? El mismo Platón contesta más tarde en un pasaje de *Las Leyes* en que alude a las desdichas que caen sobre un pueblo cuando cada uno se cree capaz de juzgarlo todo: “Un tal estado de espíritu –dice- conduce a los peores excesos, porque a consecuencia de esa independencia, viene la que se substrahe a la autoridad de los arcontes; de aquí se pasa al desprecio del poder paterno y no se tiene ya para la vejez y sus consejos la sumisión debida. A medida que se aproxima el término de la extrema libertad, se llega a sacudir el yugo de las leyes y cuando se ha llegado a ese límite, no se respetan ni promesas ni juramentos; no se reconoce ya a los dioses,¹¹⁹ y se renueva la audacia de los antiguos Titanes.”

La referencia de los Titanes no es una simple figura literaria. Receloso de la muchedumbre, Platón vio siempre en ella a “una especie de monstruo feroz” –son sus palabras¹²⁰ - que es necesario tener alejado y en la más absoluta dependencia. *Excluirlo de la vida intelectual de los filósofos y de la vida moral de los guerreros* era para Platón no sólo necesario, porque la práctica absorbente de los oficios no podía asegurar el “ocio” que el estudio requiere, sino además absolutamente indispensable para *mantener somnoliento al “monstruo feroz” e impedirle renovar* la audacia de los Titanes.

Más franco todavía que Platón, Aristóteles no se ampara ni disfraza con las metáforas y los mitos: en él muy poco de armonías musicales y de sociedades comparadas a organismos. No sólo sostuvo que la esclavitud estaba en la naturaleza de las cosas;¹²¹ no sólo afirmó como ya dijimos que las clases industriales son incapaces de “virtud” y de poder político, sino que reservando para muy pocos elegidos la visión de lo divino –que eso quiere decir teoría-, lanzó con crueldad su sarcasmo sangriento: “Cuando los telares marchen solos y las cítaras suenen por sí mismas, entonces no necesitaremos ni esclavos ni patronos de esclavos.”¹²²

Tenía razón Aristóteles, como la tenía Platón: *una sociedad asentada en el trabajo del esclavo no podía asegurar la cultura para todos*. El rendimiento de la fuerza humana es tan exiguo que un mismo hombre no podía a la vez, estudiar y trabajar. Los filósofos por eso debían conducir la sociedad; los guerreros protegerla; los esclavos mantener a los filósofos y a los guerreros. La separación de la fuerza física y de la fuerza mental imponía al mundo antiguo estas dos enormidades: para trabajar había que gemir en las miserias de la esclavitud; para estudiar había que recluirse en el egoísmo de la soledad.

Veintitrés siglos hubo que esperar para que se cumpliera al pie de la letra la profecía involuntaria de Aristóteles: los telares empezaron a andar solos y las cítaras a sonar sin citaristas. Pero más de un siglo fue todavía necesario para que los hombres llevaran a la práctica la profecía total. Puesto que la máquina liberó al hombre del trabajo interminable, ya están de más, en nuestros propios días, los esclavos y el patrón.

¹¹⁸ Platón: República, tomo I, pág. 206.

¹¹⁹ Recordar que Platón en *Las Leyes* dice que “damos por fundamento a nuestras leyes la existencia de los dioses”. *Ocuvres complètes* tomo VIII, pág. 217, editor Pichon, 1832.

¹²⁰ Platón: República, XI. 493. 4, 456, VII, 547.

¹²¹ Aristote: Politique, pág. 14.

¹²² “Si cada instrumento, en efecto, pudiera trabajar por sí mismo al recibir una orden o al adivinarla –como la estatuas de Dédalos o los trípodes de Vulcano, <<que se presentaban solos, según dice el poeta, a las reuniones de los dioses>>-, si las lanzaderas tejiesen solas, si el arco se moviese sólo sobre la cítara, los empresarios no necesitarían obreros, ni los patronos esclavos.” Aristote: Politique, pág. 13.

3 La educación del hombre antiguo

SEGUNDA PARTE: ROMA

De la comunidad primitiva con “reyes” elegibles, Roma pasó también, como todos los pueblos conocidos, a la sociedad de clases fundada en la esclavitud. Grandes propietarios o *patricios*, monopolizaron el poder a expensas de los pequeños propietarios o *plebeyos*, que aunque libres, estaban excluidos del gobierno. Las reivindicaciones incesantes de los últimos les dieron el año 287 la igualdad política. Patricios y plebeyos, fusionados en una nueva nobleza, asumieron desde entonces la dirección de la política. Las rivalidades comerciales con los pueblos vecinos, llevaron a Roma sin cesar a nuevas guerras, y así como Grecia ascendió triunfalmente después de la guerra con los persas, así Roma se enriqueció con la derrota de Cartago, y se inundó de esclavos y de oro.

En los primeros tiempos de la República –tiempos de la “vieja educación”– Cincinato, como Ulises, araba él mismo su campo. La división del trabajo, todavía no muy acentuada, requería apenas un pequeño número de esclavos. El propietario compartía con sus servidores los afanes de la agricultura. La colaboración en el trabajo disminuía las distancias y hasta una especie de familiaridad atenuaba la jerarquía.¹²³

Los hijos del propietario se educaban junto a él, acompañándolo en las tareas, escuchando sus observaciones, ayudándolo en los menesteres más sencillos. Puesto que toda la riqueza venía de la tierra, las cosas de la agricultura debían asumir para los jóvenes una importancia primordial. Según que una familia fuera dueña de más o menos tierras, disponía de más o menos influencia en la política. Se ha hecho observar que el adjetivo *locuples*, que significaba “opulento”, era una contracción de dos palabras *loci plenus*, que quieren decir textualmente: “el que está harto de dominios”.

La posesión de la tierra aseguraba también los mejores puestos del ejército. Los costosos caballos y las armas pesadas eran privativos de los poderosos. Hasta el siglo II las legiones se componían no de soldados profesionales, sino de propietarios grandes y pequeños que abandonaban por un tiempo sus latifundios o sus parcelas para regresar después, por lo común, con más tierras y con más esclavos.

La agricultura, la guerra y la política formaban el programa que un romano noble debía realizar. Para aprenderlo no conocía otra manera que practicarlo. Junto al padre, ya lo vimos, se enteraba de la agricultura. Conocía la guerra, primero, en los campos de ejercicio; en la cohorte del general, después. Y en cuanto a la política, se adiestraba asistiendo a las sesiones en que se debatían los asuntos más ruidosos. Cerca de la puerta del Senado algunos pequeños bancos estaban destinados a los jóvenes. Desde allí se familiarizaban como oyentes en las mismas tareas en que pronto serían los gestores.

A los veinte años, el muchacho noble que sabía labrar la tierra y que había asistido a algunas batallas –en el ejército y en el Senado– estaba listo para la vida pública. La poca instrucción, en el sentido estricto, la recibía de algún esclavo letrado en quien el padre delegaba esas funciones. No hay que hacerse muchas ilusiones sobre la eficacia de semejante pedagogo. Cómplice del muchacho mucho más que su maestro, el esclavo le impartía una instrucción que superaba apenas las primeras letras.¹²⁴ En realidad, no se necesitaba mucho más. Cuando años más tarde le tocaba al muchacho

¹²³ Paul Louis: *Le travail dans le Monde Romain*, pág. 59, editor Alcan, París, 1912

¹²⁴ Boissier: *L'education chez les romains*, pág. 1785. En el *Dictionnaire de Pedagogie*, de Bouisson.

discutir en el Senado, no pensaba en la oratoria sino en la acción. Pero ya entonces, mucho antes de que se le ocurriera teorizar sobre las reglas del buen decir, llevar escrito su alegato¹²⁵ o cuidar los detalles del estilo, aquel hombre medianamente instruido era un artista del discurso.

Dentro del concepto que tenían los romanos, el “orador” era el hombre por excelencia. En una fórmula conocida Catón lo definió “como un hombre de bien (*vir bonus*) hábil en el arte de hablar”. La fórmula es vaga si nos detenemos tan sólo en las palabras. ¿Qué querrá decir, en efecto, “hombre de bien”, *vir bonus*? Cuando tiempos después, Quintiliano aprueba esa definición y la explica, ya no nos puede quedar la más mínima duda sobre el contenido exacto de la fórmula. El orador –dice Quintiliano– “*es el verdadero político, el hombre nacido para la administración de los asuntos públicos y privados, capaz de regir a un estado por sus consejos, de establecerlo mediante leyes, de reformarlo por la justicia*”.¹²⁶

Y más adelante, después de reconocer el retrato del “orador” perfecto en un personaje que Virgilio representa tranquilizando con la palabra a un populacho amotinado,¹²⁷ “he ahí ante todo el hombre de bien”, dice enseguida.¹²⁸ El hombre de bien, el *vir bonus* de la definición de Catón, es el hombre de las clases gobernantes a quien la educación ha dado las cualidades necesarias no sólo para cuidar y acrecentar los intereses de esas clases, sino para defenderlos también contra las amenazas del “populacho amotinado”.

Esa era, en sus grandes líneas, la educación y el ideal de un romano opulento –*locuples*– en los viejos tiempos de la “virtud” republicana.

Pero no había transcurrido muchos años cuando ya Salustio –como Hesíodo– lamentaba el orgullo de los ricos y la miseria de los pobres. La gran propiedad, creciendo a expensas de la pequeña, no sólo aumentaba el número de los desposeídos sino que exigía, cada vez con más urgencia, una muchedumbre de trabajadores esclavos.

Si a mediados del siglo V sólo existía un esclavo por cada dieciséis hombres libres, después de la segunda guerra púnica el número de hombres libres era la mitad del número de esclavos. La conquista de las Galias por Julio César dio más de un millón de esclavos, y el mismo César en una sola oportunidad vendió más de cincuenta mil. En las grandes casas romanas, un esclavo especial llamado *nomenclator*, no tenía otra misión que llevar las listas de los esclavos del amo; y es conocido que para Horacio poseer diez esclavos era ya un signo de miseria.

Cada una de las “gloriosas” legiones de Roma era seguida por una bandada de mercaderes de esclavos o *mancones*, que compraban a los soldados sus prisioneros. Y en esa forma “royendo a los pueblos hasta los huesos”, Roma aseguró a sus clases dirigentes el “ocio con dignidad”, de que hablaba Horacio. Sin ninguna remuneración, sin ser interrumpido ni por el servicio militar ni por la guerra, el trabajo del esclavo daba un rendimiento continuado. La enorme división del trabajo a que se podía llegar con semejante masa de hombres asignaba a cada esclavo un sector reducido, con la consiguiente ventaja para la producción. Y a tanto había llegado esa fragmentación del trabajo entre los esclavos, que Cicerón le reprochaba a Pisón, como un signo de mal gusto, que el mismo esclavo que recibía a las visitas desempeñara además no sé que otra función en la cocina...

¹²⁵ Fue Hortensio el primero que escribió un discurso para defender a Mesalla. (Boissier: Tacite, pág. 199, editor Hachette. París, 1904).

¹²⁶ Quintilien el Pline le Jeune: Oeuvres complètes, pág. 3, traducción de Nisard, editor Didot, París, 1853.

¹²⁷ Quintilien et Pline le Jeune: ob. cit., pág. 450.

¹²⁸ Habemus igitur ante omnia virum bonum.

Mas tan pronto el personal de los dominios rurales aumentó en la medida que éstos se extendían, las relaciones entre el amo y los esclavos adquirieron un aspecto diferente al que tenían en la época de la pequeña propiedad. Lejos de sus tierras, el romano noble no era ya el colaborador de sus obreros.¹²⁹ Estaban éstos bajo las órdenes de un intendente – liberto o esclavo de confianza- que cuidaba con ojo atento las rentas del patrón. El desprecio del trabajo, como ocupación propia de esclavo, apareció al mismo tiempo, y sin muchas variantes nos encontramos en Roma con el similar antagonismo entre el “trabajo” y el “ocio” que advertimos en Grecia.

Claro está que semejante multitud de esclavos no podía ser mantenida en la obediencia sino por el terror. Además de las cadenas con que trabajaban, los esclavos eran severamente vigilados. Roma no tenía, como Esparta, aquella institución llamada de la *Kripteia*, que le permitía exterminar a los ilotas descontentos; pero otro sistema más péfido, conducía en ella al mismo fin. Los más robustos y terribles de los esclavos, en vez de ser apuñalados a traición por los jóvenes nobles, eran educados para gladiadores, con lo cual Roma se procuraba al mismo tiempo una diversión de orden estético, y una medida de orden social. La sangre que corría en los anfiteatros no tenía valor para el noble: “sangre vil”, dirá Tácito, algún tiempo después.¹³⁰ Ningún cuidado pues al derramarla; ninguna consideración con aquellos desdichados. Un día en que a raíz se condenó a morir a los cuatrocientos esclavos que vivían en la villa, Tácito reconoció que “no hay otra manera de sujetar a esa ralea sino por el terror”.

Ni qué decir, sin embargo, que después de cada sublevación de esclavos, alguna ley aparecía recomendando mejor trato y amenazando con penas a los que abusaban del esclavo. Catón, el austero Catón, resumen y prototipo de las virtudes romanas –aquel que removi6 un día a Manlio del Senado porque besó de día a su esposa a la vista de su hija¹³¹- se pasó la vida vociferando contra el lujo y hablando de las necesidades de crear nuevos impuestos en proporción a los esclavos que tenía cada noble. Pero así como el ideal de la belleza no era incompatible en Atenas con la usura; así también las virtudes del *vir bonus* no eran en Roma incompatibles, no ya digo con la usura, sino ni siquiera con esos menesteres que entre nosotros están reservados a los *caftens*... Catón no sólo martirizaba a los esclavos; no sólo los instruía en determinadas artes para venderlos después a mejor precio; no sólo abandonaba a los esclavos inservibles como a “hierro viejo”¹³² sino que cobraba además una tarifa a los que quisieran holgar con sus esclavas...¹³³

El terror y los castigos, con haber sido durante mucho tiempo el único acicate para mantener despierto el trabajo del esclavo, repercutieron a la larga y de mala manera, sobre el rendimiento del mismo. Con el látigo o con el palo no se lograba producir ni bueno ni mucho. A obreros que trabajaban con rencor no era posible entregarles, además, aparatos complicados o técnicas que exigían cierto esmero. Con burdos aparejos ni las tierras rendían, ni la explotación de las mismas podía llegar hasta muy lejos. Incapaces de fertilizar el suelo, incapaces de trabajar a fondo el mineral, los propietarios andaban siempre en procura de nuevas tierras arables. Y como éstas exigían muchos brazos, el ejército de esclavos se volvía más compacto. Para remediar en algo la

¹²⁹ “El tipo del gran terrateniente romano no es el del granjero que dirige por sí mismo la explotación. Por el contrario, es el hombre que vive en la ciudad, practica la política y quiere ante todo pecibir rentas en dinero.” Marx Weber: La decadencia de la cultura antigua, en “Revista de Occidente”, julio de 1926, pág. 37, Madrid.

¹³⁰ Boissier: Tacite, pág. 140, editor Hachette, París 1904, 2ª. edición.

¹³¹ Plutarco: Vidas paralelas, tomo IV, pág. 81.

¹³² Plutarco: ob. cit., tomo IV, pág. 60. En igual sentido el ya varias veces citado libro de Louis, pág. 182-183.

¹³³ Plutarco: ídem, tomo IV, pág. 87.

inferioridad insalvable del trabajo del esclavo, los dueños de esclavos empezaron a premiar los mejores trabajos con algún *peculium*, y a ofrecer además la libertad a cierto precio. Como ese precio era siempre muy superior al precio de compra del esclavo, resultaba que libertar esclavos era un negocio casi tan bueno como adquirirlos. *Los esclavos libertados y los pequeños propietarios arruinados en el siglo IV por la gran propiedad o latifundio, se dedicaron entonces al comercio y las industrias libres.*

Como los periecos en Esparta, como los metecos en Atenas, estos comerciantes y artesanos no debían al Estado ninguna de las cosas que sabían. Los que habían sido antiguos esclavos, aprendieron su oficio en casa de los amos, de algún otro esclavo viejo que los adiestró. En este sentido *cada hogar romano fue para los esclavos una escuela elemental de artes y oficios.* Los que habían sido, por el contrario, pequeños propietarios arruinados, debían aprender ahora de los esclavos instruidos muchas de las cosas tenidas hasta ayer por despreciables.

La necesidad de una “nueva educación” empezó a sentirse en Roma a partir del siglo IV como un siglo atrás había ocurrido en Grecia: *y en el mismo momento también en que la clase aristócrata y agrícola abría paso a otra clase comerciante e industrial.* Unidos en cofradías y corporaciones, los comerciantes y los artesanos que habían aprendido de tal modo a defenderse, empezaron a tener influencia no sólo en la política, sino también en la consideración social. Desde el siglo III tiene sitio de honor en los espectáculos; y en los grandes banquetes no se les olvida.

Cosas muy irresistibles han debido suceder para que la aristocracia terrateniente comenzara a retirarse frente a esta otra aristocracia del dinero. No tenía límites, en efecto, el desprecio de los viejos aristócratas por todo lo que concernía a los negocios. Leyes estrictas, que posiblemente ni fueron nunca cumplidas al pie de la letra pero que ilustran bastante por su clara intención, prohibían a los senadores armar navíos de más de 300 ánforas,¹³⁴ es decir, de un tonelaje tan exiguo que no podía servir para el comercio. La nueva nobleza, la de los *caballeros*,¹³⁵ tomaba en sus manos precisamente todos esos negocios honestos y deshonestos que la nobleza senatorial juzgaba indignos de *ejercer* directamente.

¹³⁴ Louis: ob. cit. pág. 139.

¹³⁵ “El orden ecuestre, colocado en la jerarquía social por debajo del orden senatorial, era una nobleza de segundo grado, una especie de alta burguesía que había tomado su nombre del lugar que ocuparon sus miembros en el viejo ejército. Se había transformado a la larga en una clase de financieros y hombres de negocios, verdadero partido político cuyas luchas con el orden senatorial fueron unas de las grandes causas de la caída de la república.”
Bloch: *L’empire romain*, pág. 67, editor Flammarion, París, 1922.

Directamente, entiéndase muy bien. Porque aquellos patricios orgullosos no tenían el más mínimo escrúpulo en equipar a nombre de sus esclavos y libertos los mismos navíos que no podían fletar bajo su nombre.¹³⁶

El desprecio por todas las formas de trabajo no dejó de ser, por eso, el rasgo fundamental de la nobleza. Los escultores y los pintores estaban a un nivel tan inferior como el de cualquier artesano. Sólo se conoce en Roma un joven noble que se dedicara a esos oficios. Me refiero al nieto de Mesala. Pero esta misma excepción no puede ser más elocuente. Mesala permitió que le enseñaran la pintura porque se trataba de un niño sordomudo...¹³⁷

A partir del siglo IV, ya dijimos, los miembros de la nueva clase empezaban a opinar de otra manera. Encontrando insuficiente la educación acordada hasta entonces a los nobles, comenzaban a exigir una nueva educación. Como los sofistas en Grecia, una turba de maestros apareció en Roma: para la enseñanza primaria, los *ludimagister*; para la media, los *gramáticos*; para la superior, los *retores*.

La primera noticia segura sobre una escuela primaria en Roma data del año 449 antes de Cristo. Se trataba de una escuela particular, como todas las de entonces, a la cual enviaban sus hijos las familias menos ricas. Las que no podían pagar en su propio hogar un instructor enteramente al servicio de los niños, se ponían de acuerdo para costear entre varias los gastos de una escuela. *Artesano como cualquiera*, el maestro primario –*ludimagister*– era un antiguo esclavo, un viejo soldado, o un pequeño propietario arruinado que alquilaba un estrecho local llamado *pergula* y abría allí su “botica de instrucción”. Como el local daba a la calle, todos los ruidos llegaban a la escuela, y para que la semejanza con los demás “negocios” fuera completa, las primeras escuelas que se abrieron en Roma se instalaron en el Foro, entre las mil y una tiendas de mercaderes que lo colmaban. Inútil decir que el oficio de maestro, como cualquier otro oficio que exigía un *salario*, era profundamente despreciado. Todo *salario*, a los ojos de los romanos como a los ojos de los griegos, *era una prueba de servidumbre*, y es conocido que Séneca, después de Cicerón, se rehusó a incluir la profesión de enseñar entre el grupo de profesiones liberales, es decir, de las profesiones de los “hombres libres”.

Hombres “libres” eran, sin duda, los *ludimagister*; pero el hecho de tener que trabajar para vivir los situaba en un plano de despreciable inferioridad. La suerte de los artesanos era, en efecto, terrible: el hombre libre que quería trabajar honradamente porque la pobreza lo obligaba debía luchar en el mercado con el trabajo del esclavo, mucho más barato que el suyo. La desventaja de esa situación lo maniató con deudas que no podía redimir, y en poco tiempo llegaba a envidiar desde su miserable “libertad”, la situación menos mísera quizá de los esclavos.¹³⁸

Unas veces casi en la acera, otras casi en la azotea, la escuela de primeras letras se componía de algunos bancos para los alumnos y de una silla para el maestro. Escasos

¹³⁶ Es lo que hacía Catón, por ejemplo, según cuenta Plutarco. Convencido de que “era hombre admirable y divino en cuanto a la fama el que dejaba en sus gavetas más dinero puesto por él que el que recibió” (tomo IV. Pág. 89) dióse también al logro “y justamente al más desacreditado de todos, que es el marítimo, en esta forma. Trató de que muchos logreros formasen compañía, y habiéndose reunido cincuenta con otros tantos barcos, él tomó una parte por medio de Quintión, su liberto que cooperaba y navegaba con los demás; así el peligro no era por el todo, sino por una parte pequeña y la ganancia era grande”, tomo IV, pág. 88.

¹³⁷ Pottier: L'éducation chez les romains, pág. 487 en el Dictionnaire des antiquités grecques et romaines de Daremberg et Saglio, 2.^a parte.

¹³⁸ “En el mundo antiguo sólo podía ser hombre libre el dueño de un pedazo de tierra que le suministrase la primera materia para producir los objetos más indispensables. Y el hombre que no disponía de ese pedazo de tierra se veía obligado a entrar al servicio del que lo poseía. Económicamente era un hombre perdido; no podía dedicarse a la industria, ya que ésta, en la acepción actual del término, no existía, pues cada uno producía personalmente la mayor parte de los objetos que había de utilizar”. Hartmann: La decadencia del mundo antiguo, págs. 20-21, edición de la “Revista de Occidente”, Madrid, 1925.

cubos y esferas, casi siempre, algunos mapas a veces constituían todo el material. Con la férula en la mano, el maestro hacía repetir, interminablemente, las monótonas lecciones sobre el texto de las Doce Tablas.

La retribución que obtenían los maestros era naturalmente muy exigua. Tanto, que debían alternar su propio oficio¹³⁹ con algún otro trabajo, como el de copista, por ejemplo. Pero otra circunstancia reagrababa, además, su no poca desgracia. *En principio el maestro no estaba legalmente autorizado a cobrar por sus enseñanzas*, aunque se admitía que recibiera regalos de parte de sus alumnos. Más adelante, esos regalos tendieron a convertirse en sueldo fijo que las familias pagaban. Pero la ley seguía ignorando la existencia de ese sueldo, y aun a fines del Imperio estaba prohibido perseguir judicialmente a los padres que no pagaban a los maestros la enseñanza que impartían a sus niños.¹⁴⁰

La situación variaba un poco respecto a los maestros de la enseñanza media, *gramáticos*, y de enseñanza superior, *retóricos*. Mientras Roma fue un estado reducido, sus clases dominantes podían contentarse con la enseñanza limitada de que hablamos. Pero a medida que el comercio y las guerras la pusieron en contacto con otros pueblos, y nuevas necesidades aparecieron, la instrucción somera dejó de ser suficiente. El *grammaticus* llevó a domicilio la instrucción enciclopédica que hacía falta en la política, en los negocios, en las disputas de los tribunales. Desde la esmerada dicción hasta un rápido bosquejo de la filosofía, lo más esencial de la cultura lo daban los gramáticos: críticos autorizados que en cierto modo formaban la opinión.

Algo más hacía falta sin embargo; algo más que procurase a los enriquecidos¹⁴¹ no sólo la cultura general que hace menos insolente el resplandor del oro, sino la cultura más especializada que conduce en línea recta a los altos cargos oficiales. La elocuencia en la teoría y en la práctica, la elocuencia en el amplio sentido que empezaron a darle los romanos: esa fue la novedad que trajeron los rectores. Lujosa novedad que se hacía pagar a un precio tan costoso que sólo estaba al alcance de los ricos.

Tácito, por ejemplo, era un “hombre nuevo”, es decir, un hombre que no tenía ningún pariente en el Senado. El padre, un enriquecido astuto, se esforzó por eso mismo en procurar a su hijo la educación del orador que podía llevarle hasta los triunfos únicamente reservados hasta entonces a los nobles. La figura de Aper de su *Diálogo de los Oradores*, es precisamente la de uno de esos *parvenus* que Tácito conocería a maravillas, y que buscaban precisamente en la elocuencia los éxitos rápidos y ruidosos.¹⁴²

¹³⁹ El concepto que se tenía sobre el oficio de maestro se deduce de las siguientes palabras de La Necromancia, de Luciano Menipo cuenta a Filónides los castigos que vió en los infiernos y la triste condición a que se ven reducidos los que en la tierra fueron reyes y sátrapas. “Y de seguro que te reirías mucho más que si hubieras visto a los que fueron reyes y sátrapas entre nosotros mendigando en el infierno u obligados por la necesidad a vender pescado salado o a enseñar las primeras letras.” Luciano: Obras completas, tomo I, pág. 282, traducción de Cristóbal Vidal, “Biblioteca Clásica”, Madrid, 1910.

¹⁴⁰ Courbaud: Ludus, Ludimagister, en el Dictionnaire des antiquités grecques et romaines de Darenberg et Saglio, tomo III, 2ª. parte, págs. 1379-1386.

¹⁴¹ Que la educación era patrimonio exclusivo de la gente rica lo reconoce Plutarco en un pasaje explícito de su libro titulado De libero educandis: “Cualquiera –decía- podrá observarme. <<Tú que has prometido dar preceptos para la educación de los nobles me parece que olvidas a los pobres y a la plebe y te acuerdas de instruir sólo a los ricos>>. No es difícil dar una respuesta a esos. Yo desearía ardientemente que la instrucción fuese común a todos; pero si algunos (ciudadanos libres), por indigentes, no pueden servirse de mis preceptos, acusen a la suerte pero no a quien da esos consejos.” Bassi: II pensiero morale, pedagógico, religioso di Plutarco, pág. 74.

¹⁴² Tácito: La Germania y Diálogo de los oradores, pág. 49 y sigs. traducción de Barrientos, Sixto y Ezquerria, editorial Calpe, Madrid, 1919.¹⁴³

El retor no olvida un solo detalle: tenía algo de poeta y de actor, de abogado y de músico, de petimetre y de profesor de urbanidad. Preveía los gestos más insignificantes, y los discutía a fondo. Sabía, por ejemplo, hasta dónde debe levantarse el brazo en el exordio y cómo debe extenderse la mano en la argumentación. Graves polémicas se enardecían así sobre trivialidades para nosotros despreciables. Plinio, el viejo, aconsejaba, por ejemplo, que el orador que transpira y se seca la frente debe tener mucho cuidado en no desarreglar su cabellera. Grave error, replicaba Quintiliano: un poco de desorden en la cabellera y en la toga no sienta mal al orador emocionado.¹⁴³

¿Triquiñuelas de gente en decadencia o refinamientos de profesores que complican los asuntos de propósito para aumentar así la importancia de la escuela? Creerlo sería ignorar una de las armas más poderosas de gobierno en aquellos tiempos en que los asuntos se resolvían mediante la palabra. Los abogados romanos presentaban a sus clientes en los tribunales y los hacían gemir o implorar en posturas convenientes: mujeres cargadas de lutos, niños con las greñas sobre las frentes, antiguos soldados que se rasgaban las ropas para mostrar las cicatrices.¹⁴⁴ Esa era la atmósfera teatral del tribunal: esa era también la atmósfera no sólo del Senado sino hasta la que se respiraba en el ejército. Cuando César hubo pasado el Rubicón –dice Suetonio- “hizo presentarse a los tribunos del pueblo, que, arrojados de Roma, habían venido a su campamento. Arengó a los soldados e invocó su fidelidad llorando, y rasgándose las ropas sobre el pecho”.¹⁴⁵ Para nosotros esto es, sin duda, demasiado; para ellos era quizá poco.

Sin los medios poderosos de propaganda de que disponen las clases poseedoras de hoy, ¿cómo no iba a tener una importancia enorme en la educación del futuro hombre de gobierno la manera de llevar la toga, de estirar el brazo, de transmitir a la voz toda la gama de entonaciones según la pasión –dice Cicerón- que “quiere aparentar y que desee sugerir?”¹⁴⁶ “Emocionar –añade después- es toda la elocuencia.”¹⁴⁷ Distingue por eso al orador del filósofo: el filósofo habla para instruir, el orador para arrancar la adhesión.¹⁴⁸

Aristóteles había señalado ya que el razonamiento oratorio no descansa precisamente sobre la verdad. “Cuando se trata de contener a un populacho ignorante y tumultuoso –decía el griego- de poco puede servir un silogismo.” ¿Y qué otra cosa pensaba el romano cuando colocaba en planos distintos al filósofo que demuestra y al orador que sugiere?

Nada de extraordinario tiene, pues, que Quintiliano se propusiera formar al futuro orador desde la cuna, y que se preocupase de elegirle una nodriza sin lenguaje vicioso, “porque un vaso –dice- conserva siempre el perfume con que primero lo impregnaron”.¹⁴⁹ Las funciones que en la sociedad moderna desempeñan el púlpito, la prensa, la tribuna, el foro, el congreso, la escuela y aun la universidad estaban

¹⁴³ Boissier: *L'éducation chez les romains*, pág. 1787, en *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie de Buisson*.

¹⁴⁴ En su libro sobre el orador, Cicerón recuerda algunos de los procedimientos que él empleó para enternecer a los jueces. Para despertar la compasión, dice, “he tenido un niño de la mano, y alguna vez al hacer levantar a un acusado ilustre y al presentar su hijo pequeño y frágil en mis brazos, he llenado el foro con lágrimas y sollozos”: *plangore et lamentatione comperimus forum*. Ver Cicerón: *L'Orateur*, pág. 129, traducción de Henri Bomecque, edición de “Les Belles Lettres”, París, 1921.

¹⁴⁵ Suetonio: *Los doce Césares*, pág. 43, traducción de F.N. Castilla, Madrid, “Biblioteca Clásica”.

¹⁴⁶ Cicerón: *L'Orateur*, pág. 54. En la pág. 57 aconseja mantenerse erguido para parecer más alto; caminar poco y extender los brazos únicamente en los momentos patéticos.

¹⁴⁷ Cicerón: *ob. cit.*, págs. 69 y 126.

¹⁴⁸ Cicerón: *ob. cit.*, págs. 61.

¹⁴⁹ Quintilien et Pline le Jeune, *ob. cit.*, pág. 5.

reservadas en aquel tiempo al orador.¹⁵⁰ ¿Cómo no prepararlo desde la cuna para lo que iba a ser su vida íntegra? Un emperador que no supiera expresarse con elocuencia parecía, por eso sólo, indigno de reinar, y cuando se supo que Séneca era quien escribía los discursos de Nerón se tuvo la impresión de un escándalo monstruoso.

Una medida de particular importancia dictada por Augusto acentuó las diferencias entre el aristócrata terrateniente que se batía en retirada y el aristócrata de las finanzas que cada día ganaba un nuevo puesto. El servicio de las armas había sido hasta entonces un deber de los latifundistas que defendían sus propias tierras. Con la creación de ejércitos permanentes, Augusto separó las “virtudes” civiles de las militares. La guerra se volvió una profesión, y el rico romano liberado de esas cargas se encontró con que el tiempo le sobraba. En vano Catón seguía sosteniendo que el romano que no fuese soldado, labrador y magistrado traicionaba a la ciudad, en vano el mismo Quintiliano definía a la filosofía como a una “pereza impertinente”,¹⁵¹ *pigritia arrogans*. Las nuevas corrientes tenían es Séneca su intérprete, y por sus labios pronunciaban el “elogio del ocio”.¹⁵² El empuje individualista que las industrias y el comercio llevan siempre consigo, trastornaba no sólo la recíproca situación de las clases sociales, sino las ideologías que hasta ayer habían sido dominantes. Un deseo de bienestar personal, de escepticismo burlón, de cinismo tal vez, va dando a Roma un tono nuevo. Tan contradictorio con el que hasta entonces se admitía que el año 92 antes de J.C., dos censores implacables, Domicio Enobarbus y Licinius Crassus, dieron orden de cerrar las nuevas escuelas. Mientras la retórica había sido enseñada en griego no inquietó su difusión; reducida al círculo estrecho de las personas cultas que hablaban ese idioma extraño, se creyó que las novedades no serían peligrosas. Pero *los nuevos retores, empezaron a enseñar en latín*, es decir, en el idioma de todos. Los viejos patricios que durante varios siglos se opusieron a que los plebeyos pudieran conocer el texto de las Doce Tablas, ¿cómo no se iban a oponer ahora a esta invasión de las clases medias en el terreno mismo de la cultura? “Nuestros antepasados –dice el edicto- han ordenado lo que ellos querían que se enseñara a los niños y en cuáles escuelas se les debía educar. En cuanto a las novedades que son contrarias a los hábitos y a las costumbres de nuestros padres, nos disgustan y las encontramos culpables.” Las nuevas escuelas fueron cerradas. Pero no había pasado mucho tiempo cuando reaparecieron más fuertes y triunfales. La causa de los grandes terratenientes que los censores defendían sobre el frente pedagógico, estaba perdida desde hacía mucho tiempo. ¿Cómo había de imponerse sobre un terreno que la aristocracia del dinero se lo iba arrebatando junto con los otros? Las escuelas públicas primarias habían sido una creación de los comerciantes, de los industriales, de los *negotatores*; las escuelas públicas superiores eran también una exigencia de poder creciente, una manera de asegurar mejor la dirección política de sus asuntos. La aristocracia senatorial no sólo debió aceptar las novedades sino apresurarse para no perder el paso. El que ignorara las artes de la retórica estaba expuesto a ser vencido en esas luchas de la palabra que tenían por premio el brillo y el poder.¹⁵³ Pero los comerciantes, cicateros siempre,¹⁵⁴ encontraron que los retores

¹⁵⁰ Monroe: Historia de la Pedagogía, tomo I, pág. 272, traducción de María de Maetzu, edición de “La Lectura”, Madrid, 1924.

¹⁵¹ Quintiliano: XII, 3, 12.

¹⁵² Salomone: Séneca e i miei pensieri di filosofia e di pedagogia, editor Paravía, Torino, 1914.

¹⁵³ “Cuando algunos jóvenes hubieron recibido esta instrucción, todos se vieron obligados a los mismo.” Boissier: L’instruction publique dans l’empire romain, en “Revue des Deux Mondes” marzo de 1884, pág. 325.

¹⁵⁴ En ellos debió pensar Plutarco cuando escribió: “Muchos padres llegan a tales extremos de avaricia y desamor por los hijos que escogen como preceptores a hombre de poca importancia para poder pagar menos y obtener así una ignorancia barata.” Bassi: Il pensiero morale, pedagógico, religioso de Plutarco. Studi e testi, pág. 72, editor Vallecchi, Firenze, 1927.

privados cobraban demasiado caro. Sugirieron a los retores el mismo procedimiento que a los maestros: abrir escuelas públicas a las que pudieran concurrir varios alumnos. En tiempo de Augusto o de Tiberio veinte escuelas reputadas atraían a los jóvenes enriquecidos. El niño rico que a los 7 años había entrado a la escuela del magister, y a los 12 a la escuela del gramático, se ponía en contacto desde los 16 años con esa enseñanza del retor que exigía, en realidad, la vida entera para ser asimilada con provecho. El Imperio había terminado, cierto es, con la elocuencia política; la había “pacificado” como al resto. *Pero había abierto la carrera de la burocracia*,¹⁵⁵ junto a los éxitos del foro que había dejado intactos. La anécdota de Suetonio en que nos muestra a Augusto exonerando a un oficial de su ejército por un error de ortografía,¹⁵⁶ no puede ser más clara. El complicado armatoste del Imperio romano necesitaba un ejército fantástico de administradores, delegados, empleados, secretarios. A pesar de sus vicios y de sus rutinas, la burocracia aseguraba una relativa estabilidad entre el subir y bajar de emperadores. La historia no ha conservado el nombre de los funcionarios que desempeñaban a veces tareas esenciales para la marcha del Imperio, y que los emperadores recibían y transmitían como herencia. Estacio habla de un liberto de la casa real que fue algo así como ministro de hacienda bajo siete u ocho príncipes, y secretario de estado con Domiciano, con Nerón y con Trajano. La continuidad no debió ser tan rara como quizá tengamos tendencia a suponer.¹⁵⁷

Puesto que no podían formar “oradores”, en el sentido de la república, *los retores dieron a sus ricos alumnos cuanto podía ser esencial para la burocracia del Imperio*. Los conocimientos propiamente técnicos no se aprendían con el retor; pero se aprendía de él a defender por igual las causas más opuestas, con argumentos sutiles y de efecto. La enseñanza práctica se componía de tres grados: el primero, o *tesis*, reducido a cuestiones generales, no interesaba mayormente; el segundo o *causas*, de marcado carácter forense, era un ensayo en pequeño de los procesos judiciales; el último o *controversia*, el verdaderamente apetecido, tenía algo de la novela, de la política, del teatro y del gobierno. Sobre temas caprichosos, pero que reflejaban más o menos los asuntos reales, los alumnos discutían.¹⁵⁸ Los compañeros los estimulaban, y el público asistía entusiasmado al nacimiento de muchas reputaciones instantáneas. Los éxitos de los alumnos recaían sobre sus *retores*, que se erigían de tal modo en candidatos para ciertos puestos decorativos o de responsabilidad: secretarios del Estado, gobernadores de provincias, prefectos del pretario.

Rivalidades que a veces llegaban a la violencia, derivaron naturalmente de ese nuevo mercado que se abría para los gramáticos. El hecho es tanto más singular cuanto que la competencia entre comerciantes y entre artesanos no pudo existir en la antigüedad sino en proporciones muy escasas. El comercio y la producción de entonces eran muy distintos a los de ahora. Se reducía el comercio casi exclusivamente a objetos de gran valor, como que eran los únicos que podían soportar los enormes gastos de

¹⁵⁵ “Los conceptos burocráticos que nacen en el nuevo estado romano diferéncianse pues muy especialmente de todas las ideas anteriores respecto a la administración del Estado. Antaño, los funcionarios elegidos por el pueblo ocupaban puestos honoríficos y era para los ciudadanos un deber el aceptar un cargo público. Los funcionarios del emperador eran, en cambio, algo así como funcionarios privados, y estaban retribuidos... En torno al emperador formóse de este modo una jerarquía de empleados cada vez más absorbente y con el tiempo habría de anular por completo a todos los demás funcionarios” Hartmann: La decadencia del mundo antiguo, pág. 54.

¹⁵⁶ Suetonio: Los doce Césares, pág. 139.

¹⁵⁷ Boissier: Tacite, pág. 186, nota 1. “Son esos olvidados, esos desconocidos los que muy a menudo conducían el Imperio.” Aunque lo de “conducir” sea excesivo, es justo lo que Boissier quiere expresar. Los inconvenientes de esa misma burocracia están bien indicados en Louis, ob. cit., pág. 295.

¹⁵⁸ Véase uno de los temas: “Dos ciudades vecinas eran gobernadas por tiranos. En una de ellas, el tirano es muerto. El de la otra ciudad exige que el asesino le sea entregado y en caso contrario amenaza con la guerra. El asesino pide él mismo que se le entregue.” Paul Guiraud: Historia romana, pág. 120, traductor Vacca, editor Jorro, Madrid, 1917.

transportes. El tráfico de las mercaderías no interesaba por lo mismo, sino al núcleo reducido de las clases poseedoras. El comerciante no se esforzaba en complacer a una clientela vasta sino en servir los encargos de unos cuantos poderosos. En igual forma, o tal vez aún más, las luchas entre los artesanos estaban reducidas a su expresión mínima. El deseo de producir más y mejor, que lleva a la competencia, es paralelo al ensanchamiento del mercado. En el régimen económico asentado en la esclavitud ese mercado no sólo es exiguo, sino que el artesano libre –como ya lo dijimos- se encuentra en situación de inferioridad con respecto al trabajador esclavo que es mucho más barato. En el hogar del amo los esclavos producían, en efecto, no sólo para las necesidades del patrón y para las propias, sino además, para el comercio. La competencia entre el propietario de esclavos y el trabajador libre no podía ser más ruinosa para el último.

Había, sin embargo, entre determinados artesanos, la posibilidad de competir, porque no tenían en su oficio la rivalidad del trabajo esclavo. Esos nuevos artesanos fueron precisamente los retores y los filósofos, en primer término, y los gramáticos en segundo. Cuanto más crecía la burocracia del imperio, más se acentuaba la competencia entre los profesores que preparaban para los cargos oficiales. En varias ciudades del imperio –Autun, Burdeos, Atenas- *la enseñanza pasó a ser una verdadera industria de la cual dependía la prosperidad de esas ciudades*. Los profesores se disputaban los escolares en el mismo momento en que llegaban al puerto, como hoy los voceadores de los hoteles en las salidas de las estaciones.¹⁵⁹ Sobornaban algunos a los esclavos que cuidaban de los muchachos, y llegaban otros –según cuenta Filóstrato- a incluir entre los méritos de sus propias escuelas la hermosura de ciertas criadas condescendientes, cuya conducta liviana desafiaba no poco con la castidad de la filosofía.

Mas no obstante recurrir a las exageraciones de la *réclame*, aquellos retores y filósofos no querían pasar por artesanos. Que los maestros primarios fueran confundidos entre la turba despreciable de los jornaleros, les parecía necesario y justo. El nombre de discípulos que los *ludimagister* daban a sus alumnos, era mal visto por los retores. Ellos los llamaban “oyentes”, tratando de disimular por este medio su inocultable carácter de asalariados. Los terratenientes y los banqueros los despreciaban lo mismo, y ya recordamos que Cicerón había interpretado el sentir de su clase cuando dijo que la “enseñanza no es digna de un hombre de cierto rango”.¹⁶⁰ Verdad es que a medida que las grandes fortunas disminuían y que los esclavos eran libertados, iba pareciendo cada vez menos ignominioso recibir dinero en retribución de algún trabajo. Sin perder nada del antiguo “decorum”, Quintiliano lo reconoce en un párrafo lleno de argucias de abogado. No le parece bien, dice, que el orador cobre dinero, “pero si su patrimonio exige un suplemento que le procure lo necesario, podrá según las leyes de todos los sabios, sufrir que se reconozcan sus servicios”. Y pocas líneas más abajo agrega que aun en ese caso “no recibiría nada a título de *salario* sino a título de *mutua benevolencia* y sabiendo bien que ha dado más de lo que ha recibido”.¹⁶¹

Vamos a ver ahora, cómo esos mismos retores orgullosos fueron los primeros en disputar los subsidios del Estado, y cómo también llegaron a tener a mucha honra pertenecer a la servidumbre del Emperador, un poco a la manera en que Corneille se decía pertenecer a la servidumbre de Richelieu.

Antes de estudiar cómo el Estado empezó a estimular la instrucción primaria, hemos visto que la había dejado en manos de los particulares, sin preocuparse poco ni mucho de la preparación de los maestros. “Libre en el mismo sentido que tuvo entre los

¹⁵⁹ Boissier, artículo citado en la “Revue des Deux Mondes”, pág. 338.

¹⁶⁰ Cicerón: L’Orateur, pág. 143., “At dignitatem docere non habet”.

¹⁶¹ Quintilien et Pline le Jeune: Oeuvres complètes, pág. 463.

atenienses, la instrucción privada no implicaba, por lo tanto, “libertad de doctrinas”. Sabida es la enorme importancia que tuvo entre los romanos el *censor*. La censura, dice Plutarco, era “el complemento del gobierno, teniendo además de otras facultades *la del examen de la vida y costumbres*; porque no hay acto alguno de importancia, ni el casamiento, ni la procreación de los hijos ni el método originario de la vida, ni los banquetes, que se crea debe quedar libre de examen y corrección”.¹⁶² Es por tanto perfectamente legítimo suponer que la educación que se impartía en las escuelas estaba comprendida entre las cosas que la censura no podía dejar libres de “examen y corrección”. La escuelas, por otra parte, funcionaban en locales que daban a menudo sobre la calle; a veces, en un simple pórtico a lo largo de la calle. Los paseantes se detenían a observar las peripecias de las lecciones, y hacían éstas tal bullicio que el voluptuoso Marcial anota entre los motivos que le hacen huir de Roma, no poder dormir hasta muy tarde a causa del canturreo de los chicos de las escuelas. Se puede con justicia suponer que una enseñanza que no se ajustara a las creencias religiosas y a las prácticas consagradas -a esas viejas costumbres sobre las cuales, decía Plinio, se asentaba la República- hubiera traído de inmediato sobre el *magíster* audaz una reacción de parte de los censores mucho más enérgica, sin duda, que la que ya vimos padecer el año 92 contra la escuela de los retores.

*La instrucción privada, pues, siempre había estado vigilada en Roma, aunque no directamente intervenida. Augusto fue el primero que creó un nuevo oficio en la corte destinado a tal efecto: algo así como un regente con la única función de vigilar la enseñanza de los jóvenes.*¹⁶³

Pero otras cosas ocurrieron, no mucho más tarde, que revelaron por parte del Estado el comienzo de una nueva política. A partir de Nerón los maestros de gramática (*gramatici*), de retórica (*oratores*), y de filosofía (*filosofphi*) fueron liberados de las obligaciones públicas, es decir, de esas mismas obligaciones a las cuales no los nobles podían escapar. Julio César les había reconocido ya el derecho de ciudadanía; Nerón les eximía ahora de las cargas, muy pesadas algunas, que esa ciudadanía llevaba consigo: la obligación de prestar el servicio militar, de desempeñar el sacerdocio, de cumplir las obligaciones judiciales, de costear a sus expensas determinadas embajadas, de albergar a las tropas y a los enviados oficiales en sus recorridas.

Liberarlos de las cargas públicas significaba, pues, que las clases gobernantes reconocían y estimulaban la enseñanza superior como un instrumento vital para su propio dominio. Y digo enseñanza pública “superior” porque ya habrán notado ustedes que *ese privilegio no fue otorgado a los maestros primarios*, cuya enseñanza en contacto directo con los ciudadanos pobres y los artesanos despreciables no podía interesar a las clases superiores.

Vespasiano dio un paso más (año 70 ó 79 después de J.C.) al acordar subsidios a determinados retores.¹⁶⁴ A los retores siempre, y no a los maestros primarios que eran los que en realidad necesitaban subsidios. La enseñanza, que había sido hasta entonces una industria libre, tendía a dividirse en dos partes: una enseñanza superior cada vez más “protegida”, y una enseñanza inferior “libre” sometida a todas las formas de la competencia.¹⁶⁵

¹⁶² Plutarco: Vidas paralelas, tomo IV, pág. 77.

¹⁶³ Barbagallo: Lo Stato e l'istruzione publica nell'Impero romano, pág. 30, editor Battiato, Catania, 1911.

¹⁶⁴ Suetonio: Los doce Césares, pág. 379.

¹⁶⁵ “Para el estado Romano, cuidadoso únicamente de las clases superiores no existía más que una forma de instrucción a la que era necesario otorgar privilegios y garantías. La instrucción media y superior y a veces también l instrucción profesional. La primaria se debía en cambio abandonar a todos los azares de la competencia, a todos los golpes del destino”. Barbagallo: Lo Stato e l'istruzione publica nell Imperio romano, pág. 93.

Adriano convirtió en permanentes los subsidios que hasta entonces habían sido irregulares, y llevó a la práctica dos iniciativas importantes: puso a disposición de los retores un gran local del Estado –el *Athenaeum romanum*– para que dictasen sus lecciones, e incorporó juristas al consejo del Emperador, formado hasta entonces nada más que por senadores.

Hasta el siglo II, la enseñanza del derecho fue libre como todas: se aprendía derecho escuchando a los jurisconsultos cuando eran abordados por sus clientes; es decir, conviviendo con los maestros más ilustres. Desde Adriano, en cambio, la enseñanza del derecho empezó a ser particularmente atendida. *El Estado necesitaba sobre todo la ciencia de los administradores*, y al incorporar jurisconsultos al consejo del Emperador señalaba de manera muy clara los especialistas que la burocracia requería.

Antonio Pío extendió las inmunidades, que nos son ya conocidas, a cierta variedad de profesores que preparaban *secretarios* y *copistas*, con lo cual se acentuó la orientación de la enseñanza en el sentido de los empleos del Estado.

Quizá el mismo Antonio –o tal vez Marco Aurelio– exigió a las ciudades más importantes del Imperio que costeasen con sus rentas los *salarios* destinados a los retores y filósofos. Aunque el Emperador intervenía en la instrucción, subvencionando profesores o incitando a hacer lo mismo a las municipalidades, no había todavía enseñanza a cargo del Estado. Los profesores no serán hasta el siglo V después de J.C. funcionarios del Estado, pero son ya funcionarios de las *municipalidades*.

Aceptaban éstas a regañadientes la nueva carga que el Imperio había echado sobre sus gastos, y en cuanto pudieron la olvidaron. De donde resultaba que los profesores cobraban su salario con temible irregularidad. A veces un año sí, y un año no. Libanius cuenta de los profesores de Antioquia que no tenían ni siquiera una casa donde vivir, y que habitaban en viviendas de ocasión como remendones de calzado. “Empeñaban las joyas de sus mujeres, dice. Cuando ven pasar al panadero están tentados de seguirlo porque tienen hambre, pero deben huir porque le deben.”¹⁶⁶

La situación era tal que Constantino dictó una ley ordenando el pago puntual de sus salarios, pero como éstos quedaban al arbitrio de las ciudades, Graciano fijó lo que cada municipalidad debía abonar: es decir, inscribió en el presupuesto municipal los salarios de los maestros como gastos obligatorios. El nombramiento de los profesores corría a cargo de las ciudades y se realizaba a menudo por concurso, pero el Emperador Juliano (año 362) se reservó el derecho de confirmarlos, para que de ese modo –según dijo en una fórmula elegante– “la aprobación del Emperador agregue un título más al elegido de la ciudad”. Juliano sabía demasiado bien lo que se proponía: cuidadoso de que los cristianos no tomaran entre sus manos la enseñanza del imperio, resolvió intervenir de esa manera en el nombramiento de los profesores. A partir de ese año el Emperador asumió su nuevo privilegio de manera oficial y regular. *La enseñanza a cargo del Estado ha aparecido en la Historia*.

La hemos visto formarse en su desarrollo gradual desde las primeras concesiones de ciudadanía otorgadas por Julio César hasta la oficialización de la enseñanza a cargo de Juliano. Teodosio y Valentiniano (año 425), la llevarán después a sus límites extremos al asumir el monopolio: es decir, prohibiendo toda forma de enseñanza fuera de la enseñanza del Estado.

¿Qué factor ha ido dirigiendo tan complicada evolución? Ya lo hemos indicado, pero no está de más repetirlo: *la necesidad de las clases dirigentes de preparar los funcionarios de su Estado*. Si se exceptúan los escasos arquitectos y

¹⁶⁶ Boissier: artículo citado en “Revue des Deux Mondes”, pág. 332.

geómetras que requerían las técnicas rudimentarias de la época, puede decirse que los funcionarios públicos se formaban en las escuelas y que para eso, y no para otra cosa, se preocupaba el Estado de enseñar.¹⁶⁷

Cuando el emperador Constancio Cloro nombró a Eumenes profesor en la ciudad de Autun –sin importársele un ardite de que las municipalidades eran las que designaban a los profesores- el beneficiado agradeció el nombramiento en un largo discurso de repugnante adulonería en que felicitaba al emperador por “haberse ocupado de la elección de un profesor con el mismo celo que si se tratase de proveer de jefe a un escuadrón de caballería o a una cohorte pretoriana”. Y añadía que al estimular a la enseñanza, el emperador había tenido la intención generosa de “no dejar vagar sin guía a esa juventud que debe un día llenar los tribunales y ocupar los cargos de la casa imperial”.

La frase de Eumenes no tiene una palabra de más ni de menos, y aunque el miembro de la frase (“no deja vagar sin guía a esa juventud”) puede parecer simple adorno de retor, encerraba un contenido mucho más preciso del que puede aparentar. Para escoger los funcionarios y los juristas que necesitaba, el emperador no se ceñía a suministrarles una determinada enseñanza y a desinteresarse de lo demás. Mientras eran estudiantes vigilaba sus actos, controlaba sus opiniones, enfocaba sobre sus menores gestos una atención que no se daba descanso. Los motivos de la enseñanza estaban, además, fuertemente impregnados de patriotismo y celebraban a cada rato la gesta de los príncipes. “Los jóvenes –dice un maestro de los tiempos del emperador Constancio- ven y admiran en los locales escolares la carta geográfica en la cual están marcados todos los países, todos los mares, todas las ciudades, las gentes y las naciones que los invictos príncipes romanos protegen con su amor, deslumbran con su virtud, mantienen esclavos con el terror.”¹⁶⁸

Esa influencia constante no era, sin embargo, la única. El emperador necesitaba mucho más de sus futuros funcionarios, y en el año 370 Valentiniano publicó un reglamento de disciplina con destino a los estudiantes que concurrían al Ateneo romano. Una disposición de ese reglamento exigía no sólo ciertas cédulas de identidad refrendadas por la policía, y precisas declaraciones sobre los medios de vida y la educación anterior, sino que pedía además que se remitieran al gabinete del emperador las clasificaciones de los estudiantes con algunas apreciaciones sobre su conducta en los espectáculos públicos y en los banquetes.

¿Qué resultaba de esa vigilancia? Una consecuencia necesaria que Gastón Boissier enuncia en términos exactos, aunque no acierta a comprender en su sentido clarísimo. “Los retóricos de la época de Augusto, de quienes Séneca, padre, nos ha transmitido las declamaciones, y los retóricos del siglo IV que florecieron en las Galias,

¹⁶⁷ El edicto de Diocleciano (año 301) da una lista bastante completa del cuerpo de maestros y profesores en Roma. Tal como la reproduce Barbagallo: ob. cit., pág. 195, la enumeración es desordenada. Para más claridad la clasificó así: 1º. Enseñanza física: profesores de gimnástica o ceromatia; 2º. Enseñanza auxiliar: maestros que acompañaban los alumnos a la escuela, asistían a las lecciones y los vigilaban (pedagogi); 3º. Enseñanza elemental: maestros elementales de lectura y escritura (magistri institutores, litteratum); y maestros elementales de aritmética o calculadores; 4º. Enseñanza media: maestros de lengua y literatura griega y latina (grammatici graeci sibe latini); 5º. Enseñanza superior: maestros de retórica (oratores sibe sophistae); 6º. Enseñanza profesional y técnica: maestros de estenografía (notarii); maestros de caligrafía (librarii sibe antiquari); maestros de geometría (geometrae); y maestros de arquitectura (architecti magistri). Si se añaden a esta lista los médicos y juristas que no figuran en ella se podrá tener una idea aproximada de la enseñanza en Roma.

En cuanto a lo que ganaba cada uno puede fijarse del siguiente modo que nos evitará hablar de dinarios y de reducir su valor a nuestra moneda actual, operación difícil y casi siempre dudosa. Si tomamos el número 1 como unidad, diríamos que se pagaba como 1 a los maestros de gimnasia, a los pedagogos, a los maestros de primeras letras y a los calígrafos; se pagaba como 1 ½ a los calculadores y estenógrafos; se pagaba como 2 a los arquitectos; como 4 a los gramáticos y geómetras; como 5 a los retores.

¹⁶⁸ Barbagallo: ob. cit., pág. 207.

hablan y piensan casi de la misma manera; sobre los hombres y las cosas tienen las mismas ideas.”¹⁶⁹

En el discurso de Eumenes hemos encontrado ya las razones de esa uniformidad; el emperador elegía a sus profesores con el mismo cuidado que a sus capitanes. Mientras eran alumnos sometía su conducta a la vigilancia directa de la autoridad política; cuando eran profesores no los liberaba por eso de la misma vigilancia. El día en que Justiniano suprimió buena parte de las escuelas del imperio no tuvo más consejero para dictar aquella gravísima medida que el prefecto de Constantinopla.¹⁷⁰

¿Cómo asombrarnos entonces, de que elogie Eumenes en su discurso el cuidado con que el emperador escoge sus profesores “como si de tratase de proveer de jefe a un escuadrón de caballería o a una cohorte pretoriana”? Apenas ha aparecido en la historia la enseñanza oficial y ya ha asomado enseguida la inevitable comparación con el ejército. *El cuerpo de profesores es un regimiento que defiende como el otro los intereses del Estado y que marcha con el mismo paso.*

Tan pronto los ejércitos romanos habían penetrado en los países desconocidos, los retores instalaban sus escuelas junto a las carpas de los soldados. El retor seguía las huellas del general victorioso como el general las huellas del comerciante,¹⁷¹ lo mismo sobre las arenas de Africa que entre las nieblas de Bretaña. El verídico Plutarco ha contado con qué habilidad debió servirse de la educación para habituar a los españoles a vivir en paz con los romanos. “Las armas no los habían sometido sino imperfectamente; es la educación la que los ha domado.”¹⁷²

Después de comparar a los profesores con los capitanes, los vemos ahora “domando” como aquellos, al servicio de las clases superiores: reduciendo enemigos, fuera de Roma; quebrando rebeldes, dentro de Roma.

En una comedia de Plauto, llamada *los cautivos*, y un esclavo *lorarius* —es decir, que tenía a su cargo la vigilancia de los otros esclavos— se dirige con estas palabras a un grupo de prisioneros que hasta ayer habían sido ciudadanos: “Puesto que esta es la voluntad de los dioses, es necesario que os sometáis a vuestra desgracia. No hay otra manera de endulzarla. Sé que habéis sido de condición libre, pero puesto que sois ahora prisioneros haréis vuestra servidumbre más ligera al mostraros más sumisos a la voluntad del amo. *Un amo no se equivoca nunca; hasta el mal que nos hace debemos encontrarlo bien.*”¹⁷³

Terribles palabras que un esclavo dirigía a otros esclavos, y que los profesores, también, pronunciaban sin saberlo.

¹⁶⁹ Boissier: art. cit. “Revue de Deux Mondes”, pág. 346.

¹⁷⁰ Barbagallo: ob. cit., pág. 400 y sigs.

¹⁷¹ Los aventureros del comercio, negociadores “precedían las legiones con peligro de su vida, y preparaban con sus operaciones las operaciones militares que debían seguirles”. Louis: *Le travail dans le monde romain*, páginas 252-253. El subrayado es mío.

¹⁷² Boissier: *La fin du paganisme*, tomo I, pág. 228, París, 1891.

¹⁷³ *Theatre Complete des Latins comprenant Plaute, Terence et Seneque le tragique*, pág. 64, traducción de Nisard, editor Didot, París, 1856.

4 La educación del hombre feudal

La economía fundada sobre el trabajo del esclavo, después de asegurar la grandeza del mundo antiguo, lo condujo insensiblemente a su desmoronamiento.¹⁷⁴

El sistema de trabajo por medio del esclavo devoraba tantos hombres “como carbón nuestros altos hornos”.¹⁷⁵ Dependía por lo tanto del acarreo regular de los hombres al mercado de esclavos, y debía cesar en cuanto el “carbón” se extinguió o resultó inutilizable.

De más está decir que a medida que los pueblos conquistados dejaban de suministrar esclavos y riquezas, más redoblaban los impuestos, las gabelas y las riquezas. La miseria fue creciendo en modo tal que la explotación de los dominios enormes –*latifundia*- por verdaderos ejércitos de esclavos, ya no producía beneficios. El cultivo en pequeño volvía a ser el único remunerador; lo que es como decir que *la esclavitud se había vuelto innecesaria*. El esclavo dejaba de producir más de lo que costaba mantenerlo. Desde ese momento desapareció como *sistema de explotación en gran escala*.

Creo que sería ofenderlos a ustedes si me detuviera a demostrar que el cristianismo poco tuvo que hacer en ese declinar del mundo antiguo,¹⁷⁶ y en esa extinción de la esclavitud que, con tanto desenfado, suele atribuirse la Iglesia Católica. Aparte de que una religión –es decir, una superestructura- no puede alterar los fundamentos económicos de un régimen del cual es un reflejo ideológico, el cristianismo no sólo toleró la esclavitud sino que la sancionó en abundantísimos concilios. Para no recordar más que un ejemplo, el concilio de Gangra, en el año 324, resolvió en uno de sus cánones que “si alguno, bajo pretexto de piedad religiosa enseñase al esclavo a no estimar a su señor, o a sustraerse del servicio, o a no servir de buena gana y con toda voluntad, caiga sobre él el anatema”.¹⁷⁷

Al final del mundo antiguo, pues, las grandes extensiones de terreno estaban subdivididas en parcelas y confiadas a colonos libres que pagaban, en retribución, un interés anual fijo. Esos colonos, sin ser propiamente esclavos, tampoco eran hombres totalmente libres.

Entre las ruinas del mundo antiguo ellos fueron los primeros indicios del nuevo régimen económico que empezó a desarrollarse, fundado no ya sobre el trabajo del esclavo y del colono, sino del *siervo* y del *villano*. Aunque desde el punto de vista de los explotados no había variado en mucho la miseria, algunas diferencias se insinuaban. El esclavo era un objeto, no una persona. Al comprarlo, el amo le aseguraba una existencia miserable pero segura; no tenía para qué pensar en su sustento ni temer la competencia del trabajo ajeno. Los *villanos*, descendientes de los colonos romanos, eran en cambio libres o “francos”. No se vendían, se ofrecían. Cuando querían vivir del fruto de su trabajo, buscaban un propietario que tuviera tierras para explotar, y le proponían cultivar

¹⁷⁴ Ver especialmente el ya citado libro de E. Cicotti: El ocaso de la esclavitud en el mundo antiguo.

¹⁷⁵ Max Weber: La decadencia de la cultura antigua, en “Revista de Occidente”, pág. 40, julio de 1926.

¹⁷⁶ “El imperio estaba condenado. Con cristianismo o sin cristianismo debía sucumbir.” Bloch: L’empire romain, pág. 310. Flammarion, París, 1922.

¹⁷⁷ Cicotti: ob. cit., tomo I, pág. 35. Abundantes pruebas en Wallon: Histoire de l’esclavage, tomo III, págs. 334 y 335. Se comprenderá todo lo que hay de falso y ridículo en esta opinión de Hegel: “La verdadera razón que no haya más esclavos en la Europa cristiana hay que buscarla en el principio mismo del cristianismo.” Ver Hegel: Logique, pág. 208, traducción Vera, editor Germer Bailliere, París, 1874, segunda edición.

un lote a cambio de una compensación. El pedido del trabajador constituía un acto jurídico llamado súplica, *precaria*; la aquiescencia del propietario constituía otro acto llamado concesión, *prestaria*. Con tal que le dejasen trabajar un pedazo de tierra, el villano se comprometía a entregar al señor una parte del fruto de su trabajo y, además, determinados servicios personales. El villano era, pues, más libre que el esclavo en cuanto *sólo reconocía una autoridad que él mismo se había impuesto*. Teóricamente, ese acto de derecho privado constituye ya todo el *régimen feudal*; régimen que supone, como acabamos de verlo, un lazo contractual de vasallaje entre hombres con poderes y necesidades diferentes. Teóricamente también, si el villano pactaba con un señor como hombre libre, el *siervo* ni pactaba ni era libre. Descendientes de los antiguos esclavos, estaba como ellos al servicio total de su señor y no podía, en ningún momento, abandonarlo.¹⁷⁸

En la práctica, sin embargo, el villano (libre) se aproximaba al siervo (no libre) algo más de lo que permite creer ese distinguido, y muchos por eso se resisten a trazar tales diferencias dentro de los que llaman, simplemente, “campesinos”.¹⁷⁹

Dueño de la tierra, forma fundamental de la riqueza, el señor era dueño además de los instrumentos más esenciales de la producción, especialmente los molinos. El trigo, por ejemplo, que los campesinos cosechaban, debía de ser molido en el molino del señor.¹⁸⁰

Desde el punto de vista de los dueños de la tierra, la servidumbre vino a traer una marcada ventaja sobre la esclavitud. Para adquirir esclavos y mantenerlos, se necesitaba un gran capital. La servidumbre en cambio, no requería ningún gasto: el siervo se costeaba su propia vida y todas las contingencias del trabajo corrían por su cuenta. La servidumbre pues, representaba la única manera que el patrón tenía de sacar provecho de su propio fundo; y para los cultivadores constituía la única manera de proveer a su propio sostenimiento.

Sobre la tierra prestada, el vasallo trabajaba o hacía trabajar, pues como él a su vez podía a cambio de ciertos servicios de que se beneficiaba traspasar a otras manos la misma tierra que había recibido, resultaba que un vasallo con respecto a un determinado señor, podía ser a su vez señor con respecto a sus vasallos. Los auténticos trabajadores de la tierra eran, naturalmente, los siervos; y en esa larga jerarquía de señores y vasallos, el mundo feudal reposaba sobre los hombros de los siervos¹⁸¹ como el mundo antiguo sobre los hombros del esclavo. Lo que el siervo producía en un trabajo sin descanso, iba pasando como tributo de mano en mano, desde el villano al castellano, desde el castellano al barón, desde el barón al vizconde, desde el vizconde al conde, desde el

¹⁷⁸ Calmette: La société féodale 109, editor Colin, París, 1927.

¹⁷⁹ Engels: por ejemplo.

¹⁸⁰ Poseer molinos fue durante la Edad Media un monopolio de privilegio señorial. El verso 3378 del Poema del Mio Cid alude a los molinos del Cid y a las “maquilas” que cobraba.

¹⁸¹ “Sobre los campesinos reposaban todas las otras capas sociales: príncipes, funcionarios, nobleza, clero, patriciado y burguesía. Que perteneciera a un príncipe, a un barón, a un obispo, a un monasterio o a una ciudad, el campesino era tratado en todas partes como una cosa, como una bestia de carga o aún peor. Si era siervo, su dueño disponía a su antojo; si era arrendatario, los préstamos lo aplastaban. La mayor parte de su tiempo debía emplearlo en trabajar las tierras del señor. Con lo que ganaba en sus raras horas disponibles debía pagar los diezmos, tributos, tasas, viaticum (impuesto militar) impuestos del Estado y tasas del Imperio. No podía casarse ni morirse sin pagar una tasa a su Señor. Además de las prestaciones ordinarias debía juntar para el Señor las legumbres y las frutas, la caza y la leña, etc. El derecho de pescar y cazar pertenecía al Señor, y el campesino debía asistir tranquilamente a la destrucción de su cosecha. Las praderas y bosques que en otro tiempo pertenecieron a las aldeas les habían sido arrebatadas por los Señores. Y en igual forma como disponía de la propiedad, el Señor manejaba a su antojo la persona del campesino, de la mujer y de las hijas. Tenía el derecho de pernada, y podía cuando quería encarcelar y torturar a los campesinos”. Engels: La guerre des paysans en Allemagne, págs. 48-49, “Biblioteca marxista” París, 1929.

conde al marqués, desde marqués al duque, desde el duque al rey. En esta larga lista, que sufre algunas variantes según las épocas y las regiones, cada grado implicaba vasallaje con respecto al superior y señorío con respecto al inferior.

Pero si en el sentido vertical –para hablar gráficamente- había relaciones más o menos claras de jerarquía, en el sentido horizontal –entre condes o entre barones, pongamos por caso, *inter pares*- las relaciones no estaban de ninguna manera reguladas. Los conflictos brotaban por eso de manera espontánea e inextinguible.

En el lenguaje de los teóricos de la edad media, el feudalismo conocía tres “variedades” sociales: los *bellatores*, o guerreros; los *oratores* o religiosos; los *laboratores* o trabajadores. Si comparamos esas “variedades” a lo que sabemos del mundo antiguo no encontraremos superficialmente ninguna diferencia. Pero tan pronto se escarba un poco aparece un matiz bastante original: con excepción de Egipto, que tenía una casta sacerdotal poderosa, ni Grecia, ni Roma tuvieron una Iglesia francamente independiente. En Grecia los sacerdotes eran elegibles, y muchas veces figuraron mujeres entre ellos. El Estado y la religión, íntimamente impregnados, no se habían diferenciado aún en órganos distintos. El monopolio del culto de que disponían los patricios hizo de los sacerdotes, “funcionarios” de una clase que consideraba a la religión como uno de sus tantos sistemas de dominio. Estrechamente unidos a las clases directoras, los sacerdotes antiguos defendían con sus intereses los intereses de aquéllas, y para no recurrir nada más que al testimonio de Montesquieu vale la pena recordar que cada vez que en Roma una ley popular tenía probabilidades de ser votada, siempre se encontraba algún augur que descubría en el cielo signos desfavorables, y la asamblea quedaba disuelta de inmediato...¹⁸²

Las transformaciones de la sociedad durante el feudalismo en el dominio religioso, con respecto a la antigüedad, algunas diferencias de importancia, aunque sin alterar su contenido de clase. La religión cristiana, que encarnó en sus comienzos los ideales confusos, pero rebeldes, de los explotados de Israel,¹⁸³ encontró entre los desposeídos de Roma una atmósfera propicia para su difusión.¹⁸⁴ Perseguida al principio como una amenaza, fue atenuando poco a poco el ímpetu de los comienzos, y cuando en el curso de pocos siglos se convirtió en religión del Imperio, *había perdido totalmente su primitiva significación*. Los gritos contra la propiedad privada y la expropiación de los poderosos, que resonaron todavía durante algún tiempo entre los primeros padres de la iglesia, se fueron extinguiendo¹⁸⁵ no sin protesta de las masas. En vez de enardecer su rebeldía con la voz varonil de los primeros profetas –el iracundo Miqueas, el vigoroso Isaías, el tremendo Ezequiel-, el cristianismo canalizaba hacia un más allá extraterreno sus inquietudes y sus esperanzas. Mientras el esclavo sufría al amo, y el siervo al señor, el cristianismo proclamaba que unos y otros eran iguales ante Dios. Hallazgo maravilloso que dejaba en la tierra las cosas tal como estaban, mientras llegaba el momento de resolverlas en el cielo...

¹⁸² Montesquieu: Grandeza y decadencia de los romanos, pág. 73, traducción de Matilde Huici, editor Espasa. Madrid, 1930.

¹⁸³ Beer, ob. cit., pág. 186.

¹⁸⁴ Renan: Les apóstitos, págs. 116-117, editor Calman Levy, París, sin fecha.

¹⁸⁵ Bloch: ob. cit., “Si el cristianismo se hubiera encerrado obstinadamente en sus principios, no se ve de qué manera el Imperio se hubiera transformado en Imperio cristiano” pág. 302. “La paz se hizo (entre el Imperio y la Iglesia) pero fue el cristianismo, no la Iglesia el que pagó los gastos”, página 306.

Después de la intransigencia de Tertuliano vinieron los acomodados de Minucio, y mientras el puro cristianismo¹⁸⁶ se refugiaba en la soledad para mortificar la carne pecadora, los obispos derivaban hacia las fundaciones piadosas la riqueza de los laicos. En manos de un clero disciplinado, los dominios de la Iglesia se fueron ensanchando, y entre los tantos señoríos en que el mundo antiguo se disgregaba, la Iglesia se presentó como otro señorío: terrateniente y guerrero igual que todos.¹⁸⁷ La abadía del Monte Saint Michel, por ejemplo, fue una de las plazas fuertes más poderosas de la Edad Media.¹⁸⁸

Historiando los orígenes de la moneda, Ernesto Curtius ha dicho que “los templos han sido la cuna de la civilización monetaria, como que la superficie de las piezas que servían de moneda, llevaron durante mucho tiempo el emblema sagrado”.¹⁸⁹ El templo de Delos, como es bien notorio, no sólo acumulaba grandes riquezas sino que las prestaba a los particulares o al Estado. El deudor, naturalmente, proporcionaba hipotecas y presentaba fiadores. En caso de insolvencia, el dios embargaba sus bienes y los de los fiadores. La iglesia católica continuaba, pues, en este particular, las tradiciones más venerables, y lo hizo con un celo tan cumplido que *en pocos siglos tuvo entre sus manos casi todo el control de la economía feudal*. Establecimientos de economía cerrada, los monasterios eran ya a comienzos del siglo VIII las avanzadas más firmes del comercio y de la industria: en el año 794, en el monasterio de Tours, 20,000 hombres trabajaban a las órdenes de Alcuino. Justo es decir que San Bernardo, el monje más ilustre de la Edad Media, se opuso como nadie a esa irrupción del oro en los retiros santos; pero apenas había dejado de vivir cuando ya la orden cisterciense que él había animado con su soplo no sólo volvió a comerciar con el trigo y los viñedos, sino que adquirió además una marina mercante poderosa para no depender de nadie en el tráfico por ríos y por mares...¹⁹⁰

¿En virtud de cuáles circunstancias adquirieron los monasterios la supremacía económica que explica su hegemonía social y, por lo mismo, pedagógica. El problema es complicado y se refiere nada más que a los orígenes del poder económico de la Iglesia. Pero aun a riesgo de incurrir aparentemente en un exceso de esquematismo, podríamos resumir en una línea la respuesta: *porque los monasterios fueron a lo largo de la Edad Media poderosas instituciones bancarias de crédito rural*. En un régimen como el feudal, basado exclusivamente en el trabajo de la tierra, resulta redundante subrayar la importancia de una institución que no sólo tomó entre sus manos la dirección de la agricultura, sino que organizó laboriosamente la primera economía

¹⁸⁶ Renan hace notar que “cuando países enteros se convirtieron al cristianismo, la regla de las primeras iglesias se convirtió en utopía y se refugió en los monasterios. La vida monástica no es, en este sentido, más que la continuación de las Iglesias primitivas. El convento es la consecuencia necesaria del espíritu cristiano: no hay cristianismo más que ahí.” Ver Les Aportes, pág. 128.

¹⁸⁷ El carácter francamente feudal de la Iglesia se vuelve patente al estudiar la Eigenkirche o iglesia de propiedad privada. “Una iglesia podía ser propiedad particular de uno o varios seculares que mantenían en ella a un clérigo para el servicio del altar y cobraban los diezmos o derechos que la iglesia devengaba. Cuando el negocio no prosperaba, o dejaba de interesarles, vendían su dominio sobre la iglesia o sobre una parte de ella lo mismo que si se tratara de un molino o de una heredad.” Ver Torres López: La doctrina de las iglesias propias en los autores españoles, en “Anuario de la Historia del Derecho Español”, tomo II, pág. 402, 1925.

¹⁸⁸ Walon: Saint Loui, tomo II, pág. 350.

¹⁸⁹ Curtius: Historia de Grecia, tomo I, pág. 343.

¹⁹⁰ Evans: La civilisation en France au moyen age, pág. 122, traducción de Droy, editor Payot, París, 1930.

estable¹⁹¹ que se conozca: *economía exenta, en gran parte, de los medios de adquisición violenta que caracterizaron al mundo feudal.*¹⁹²

La *economía del señor feudal* descansaba en primer término, sobre un conglomerado de productores serviles que trabajaban para él sin ajustarse a un plan común; y en segundo término, sobre las riquezas aleatorias que las guerras y el saqueo procuraban. La *economía monástica* se apoyaba, en cambio, sobre una organización de trabajo con reglas precisas de disciplina. El castillo feudal era casi en exclusivo la tienda de campaña en que el señor se reposaba del saqueo o se preparaba para el saqueo. El monasterio, por el contrario, constituía una lección viviente de trabajo organizado y “racionalizado”, a punto tal que debió influir no poco sobre las posteriores burguesías. Cuanta fortuna llegaba a manos del noble era para ser gastada: el fausto y la prodigalidad son rasgos del señorío. Cuanta fortuna llegaba, en cambio, a manos del monasterio, era de inmediato acumulada y acrecentada. Es bien sabido, por otra parte, que la causa esencial del celibato impuesto a los religiosos fue impedir que las riquezas pasaran a herederos particulares en vez de concentrarse en la comunidad.

Sería bien ingenuo, por eso, atribuir solamente a la superstición y a la ignorancia de los tiempos, la influencia efectiva de los monasterios. En una época en que la agricultura era rudimentaria y la técnica atrasada, y en que la seguridad de la vida se había vuelto poco menos que imposible, la riqueza de los monasterios los convirtió, como dijimos, en instituciones de préstamo y en centros poderosos de crédito rural. A cada rato, pésimas cosechas exponían al campesino a morir de hambre.¹⁹³ Para capear los malos tiempos debía recurrir a alguien. ¿Quién mejor que el monasterio para asegurarle esa ayuda, aunque la ayuda implicase naturalmente una hipoteca?¹⁹⁴ Operación excelente que alguna vez -¿por qué no?- salvó al campesino, pero que las más de las veces “obligó” al monasterio a quedarse con sus tierras... Si eso ocurría con respecto a los campesinos, no otro origen tenía también la situación de relativo privilegio conquistado por los monjes respecto a los señores. *Prestamistas de reyes y de príncipes*, los monasterios se aseguraban mediante convenios pecuniarios la relativa tranquilidad en que vivían, y mientras por un lado detenían el poder arbitrario de los señores, absorbían por el otro las parcelas de los labriegos.¹⁹⁵

Si comprendemos así el poder del monasterio, un factor importante nos queda aún por aclarar. Se repite con muchísima frecuencia que el monasterio ennobleció al trabajo manual que la antigüedad había despreciado. La leyenda es tan falsa como la relativa a la participación del cristianismo en la liberación de los esclavos. Que en los monasterios se trabajaba y de acuerdo a un plan preciso, lo hemos dicho ya. Pero eso no

¹⁹¹ “En la Edad Media la contabilidad agrícola no se encuentra más que en los conventos.” Marx: *Le Capital*, tomo V, pág. 228, nota traductor Molitor.

¹⁹² Ver el desarrollo de este punto de vista en Inchausti: *Orígenes del poder económico de la Iglesia*, passim, editor Aguilar, Madrid 1932.

¹⁹³ “Los menores accidentes atmosféricos traían miserias generales. De 937 a 1059, es decir, en 73 años se cuentan 48 períodos de penuria extremada.” Morin: *La France au moyen age*, pág. 33, editor Pagnerre, París, 1868.

¹⁹⁴ “La Iglesia prohibió los préstamos con interés, pero no prohibió vender las propiedades para saldar las deudas ni cederlas en garantía. La Iglesia y las corporaciones religiosas obtuvieron de esta manera grandes beneficios, sobre todo en tiempos de las cruzadas. Sin la prohibición del interés, ni las Iglesias ni los monasterios hubieran podido nunca llegar a ser tan ricos.” Marx: *Le Capital*, tomo XIII, pág. 249, traductor Molitor.

¹⁹⁵ “Con anterioridad al modo de producción capitalista, el capital usurario revestía dos formas características: la usura por préstamo de dinero a favor de señores pródigos, principalmente propietarios territoriales; y la usura por préstamo de dinero a favor de pequeños productores, dueños de sus propias condiciones de trabajo, incluyendo el artesano y sobre todo el campesino, pues este último constituía antes del modo de producción capitalista, la gran mayoría de los pequeños productores independientes.” Marx: *Le Capital*, tomo XII, pág. 220, traducción Molitor.

implica afirmar que *todos* los miembros del monasterio trabajasen como si fuera aquello una primitiva comunidad sin clases, o una iglesia cristiana de los primeros tiempos.¹⁹⁶ No sólo *el abad del monasterio pertenecía siempre a la nobleza* –San Bernardo, por ejemplo, era de la casa de Borgoña¹⁹⁷– sino que “los trabajos más penosos –es el historiador benedictino Besse quien lo dice– estaban a cargo de siervos y de esclavos”. *Dentro de los monasterios*, tenidos por algunos como modelo de la “vida perfecta”, *la división en clases sociales continuaba idéntica*: de un lado los monjes destinados al culto y al estudio; del otro, los esclavos, los siervos y los conversos, destinados al trabajo...¹⁹⁸

Con semejante poderío nada tiene de asombroso que fueran también los monasterios, las primeras “escuelas” medievales. Desde el siglo VII los monasterios cubrían la totalidad de los países que habían compuesto el viejo imperio romano. Desaparecidas las escuelas “paganas”, la Iglesia se apresuró a tomar entre sus manos la instrucción. Mas como la influencia de esos monasterios desde el punto de vista cultural ha sido interesadamente exagerada, digamos que las *escuelas monásticas* eran de dos categorías: unas destinadas a la instrucción de los futuros monjes, “escuelas para oblatos”, en que se daba la educación religiosa que entonces se tenía por necesaria, y que a nosotros en este momento no nos interesa; y otras, destinadas a la “instrucción” del bajo pueblo –las verdaderas “escuelas monásticas”–. Apresurémonos a decir que en esas escuelas –las únicas a las cuales las masas podían concurrir– no se enseñaba a *leer ni a escribir* como que tenían por objeto, *no instruir sino familiarizar a las masas campesinas con las doctrinas cristianas y mantenerlas por lo tanto en la docilidad y el conformismo*. Herederas de las escuelas catequistas de los primeros tiempos del cristianismo, estas otras escuelas no se preocupaban de “instruir” sino de *predicar*, y si se recuerda que para la Iglesia todo lo que no aleja al hombre del pecado es positivamente dañoso, nada tiene de extraño que lejos de preocuparse por el nivel cultural de las masas les cerrara cuidadosamente los caminos que pudieran elevarlas.

¿Para qué malgastar en la educación contraproducente de las masas cuando ese mismo benedictino historiador ya mencionado ha escrito no hace mucho, con hiriente franqueza, que los jornaleros de los monasterios –*hommes de peine*–, *por el hecho de ser analfabetos “presentaban más resistencia a la fatiga* y eran capaces de soportar una tarea más larga y más penosa”?¹⁹⁹ Si los monjes hubieran sido tan ignorantes como los campesinos –y así ocurría en algunos monasterios muy pobres–, el reproche de opresores hubiera sido injusto, pero ya hemos visto que en el interior del convento las exigencias de la economía rural los habían forzado a una instrucción verdaderamente superior. El “saber del vulgo” y el “saber de iniciación”, de que alguna vez hablamos, resurgen aquí con su crudeza. Durante la Edad Media el que tenía interés por el estudio y no era hijo de siervo sólo podía satisfacer su curiosidad ingresando a un monasterio, es decir, aislándose del resto y levantando una muralla entre su cultura y la ignorancia de las masas. Cuando se dice que los monasterios fueron durante la Edad Media las

¹⁹⁶ Sobre las primeras iglesias, ver Renan: ob. cit., págs. 75-76. Aunque Renan habla de que los primeros ensayos del cristianismo fueron “esencialmente comunistas”, pág. 147, reconoce en la página 79 que ese comunismo no ha sido “ni tan riguroso ni tan universal”. Lo importante es destacar que el cristianismo se presentó bajo la forma de una “asociación de socorro mutuo”, pág. 117 y que por eso fue acogido con alborozo entre los miserables.

¹⁹⁷ San Bernardo era hijo de Tescelin le Saur señor de Fontaines, cerca de Dijon, y de Aleth, hija de los condes de Montbard, emparentada con los antiguos duques de Borgoña. Ver Georges Goyau: Saint Bernard, págs. 7-8, editor Flammarion, París, 1927.

¹⁹⁸ En el orden de los Templarios se repitió después análogo fenómeno: de un lado los frères du convent, de otro los frères du metier; nobles aquellos, de una clase inferior éstos.

¹⁹⁹ Besse: Les moines de l'ancienne France, págs. 249-250.

únicas universidades y las únicas casas editoras, hay que entenderlo en el sentido de “universidades aristócratas” y de “ediciones para bibliófilos”. Dado el tiempo enorme de que disponían y la dicha de disfrutar de sosiego en un tiempo de tumultos perennes, lo que asombra no es pues que algo supieran de las ciencias, sino lo poco que llegaron a saber. Isidoro de Sevilla (570-636), uno de los representantes más perfectos de esos tiempos, reunió en un solo volumen llamado *Orígenes o Etimologías* todos los conocimientos que a su juicio merecían interés. Aunque tiene un índice impresionante – desde la medicina a la astronomía y desde la metalurgia a la geografía- no pasa de un volumen y se reduce por lo general a un cargoso catálogo de nombres.

Verdad es que dos siglos después de la muerte de Isidoro, y a medida que el Imperio se reconstruía, los monasterios debieron crear al lado de las escuelas para oblatos –es decir para los niños destinados a la vida monástica- otras escuelas llamadas “externas”, con destino a los clérigos seculares y a algunos nobles que querían estudiar sin la intención de tomar los hábitos. La designación de “externas” se presta a errores: eran externas en el sentido de que estaban situadas fuera del recinto del convento, pero no en el sentido de que los alumnos concurrían a ellas ciertas horas y se retiraban después a sus hogares. Verdaderos “internados” en la acepción moderna del vocablo, esas escuelas sometían a los alumnos a una disciplina rigurosa que duraba muchos años. El *Diario* de Walafrido Strabo –un alumno de la escuela del monasterio de Reichenau, durante los años 815-823-, nos ha revelado por lo menudo la vida en esas escuelas y el carácter de sus métodos. De lo que eran estos últimos nos podemos formar una idea por el siguiente detalle: no sabiendo una palabra de latín, le enseñaron a leer en latín, es decir, sin comprender una línea de lo que leía. A punto tal que el día en que le cayó entre las manos un libro escrito en su idioma materno, el desdichado muchacho se extrañó no poco al descubrir que “se pudiera leer y comprender al mismo tiempo lo leído”...²⁰⁰ Gramática, retórica y dialéctica eran las columnas fuertes de la enseñanza.²⁰¹ Pero es bueno destacar que en los ejercicios de las dos últimas se recurría frecuentemente a las *colecciones jurídicas* en busca de los temas que los alumnos habían de tratar en discursos y réplicas, y que algunos otros ejercicios llamados, un poco despectivamente, *dictamen prosaicum*, orientaban a los alumnos en la redacción de cartas, documentos y escritos de carácter *mercantil*.

Los profesores de Walafrido –desde el abad al magíster de gramática- habían desempeñado en más de una ocasión misiones importantes a pedido del emperador, y hasta habían sido alguna vez sus embajadores. Muchas observaciones de la propia experiencia pasaban a veces a sus lecciones y les daban entonces, según dice Walafrido, un relieve “plástico”.

Los compañeros le hablaban, en cambio, de castillos y palacios, de residencias de duques y de espléndidas fiestas. Apenas rendido el examen de gramática, los veía por eso abandonar la escuela a casi todos, para continuar lejos de ella la instrucción caballeresca que la escuela del monasterio no impartía.

Juristas doctos, secretarios prácticos y dialécticos hábiles, capaces de aconsejar a emperadores y de hacerse pagar largamente los servicios, eso era lo que producían las escuelas “externas” del monasterio.

¿Dónde se formaban los guerreros –*los bellatores*- esos mismos guerreros que sacaban a sus hijos de la escuela del monasterio tan pronto aprendían la gramática?

²⁰⁰ El diario de Walafrido Strabo ha sido transcrito íntegramente en la Historia de la Pedagogía, de Messer, págs. 109 a 124.

²⁰¹ Gramática, dialéctica y retórica formaban el trivium; aritmética, geometría, astronomía y música, el quadrivium; el total constituía las siete artes liberales o clerecía.

Los señores, preocupados con ensanchar sus riquezas por la violencia y el pillaje, despreciaban la instrucción y la cultura. Aunque el noble a veces sabía leer, consideraba el escribir como cosa de mujeres. El mismo Carlomagno, que tuvo por profesor a Pedro de Pisa y Alcuino, y que tanto hizo por preparar en su reino juristas hábiles, intentó aprender a escribir, pero sin éxito. En igual forma también Díaz de Vivar, el Cid Campeador, que se ilustró bastante en derecho, cometía sin embargo, al escribir, errores “imperdonables”.²⁰²

El ajedrez y el verso llegaron a ser, a lo sumo, todos sus adornos, como la equitación, el arco y la caza todas sus faenas. En el sentido estricto, la nobleza careció de escuelas, aunque no de educación. Con un sistema parecido al de los efebos de la nobleza griega, la nobleza medieval formó sus caballeros mediante sucesivas “iniciaciones”. El joven noble, en poder de la madre hasta los siete años, pasaba luego como paje al servicio de un señor amigo. *Escudero* a los catorce, acompañaba al caballero a la guerra, a los torneos y a la caza, y cuando se acercaba a los veintiuno, solemnemente era armado *caballero*.

De acuerdo a las exigencias de la clase social que interpretaba, la caballería fue una *idealización de las virtudes guerreras*. La fidelidad al señor pasó a ser el rasgo principal del caballero, como el torneo la principal preparación para la guerra. Verdad es que el noble, además de guerrero, era poseedor de un gran dominio poblado de siervos, y que la administración de ese dominio hubiera debido forzarlo a ciertas preocupaciones como gobernador y como juez. Pero sería ignorar la esencia misma del feudalismo si pudiéramos suponer por un momento que el caballero se preocupaba de esas nimiedades. Ningún noble pensó jamás en sus dominios sino como fuentes de rentas, ni en sus feudatarios sino como materia dispuesta para corveas, gabelas y multas. En su dominio abandonaba todas las funciones, aun la de distribuir justicia, en manos de administradores y de intendentes.²⁰³ *El noble no se cuidaba nada más que de la guerra porque la guerra era su negocio.*²⁰⁴ El caballero investido por la Iglesia como “bravo y leal”, como “defensor de peregrinos, de viudas y de huérfanos”, el caballero que hubiera considerado como la mayor de las humillaciones labrar con sus manos un pedazo de tierra, no encontraba reprochable asaltar los dominios del adversario, saquear sus campos, robarle sus ganados y hacerle algunos prisioneros de importancia para después pedir por ellos un rescate.²⁰⁵

Las guerras de señor a señor eran guerras de codicia,²⁰⁶ y un noble tenía el honor tanto más susceptible cuanto más grande era su sed de tesoros. El noble que se echaba a conquistar reinos no iniciaba una guerra como las que nos son familiares hoy en día: es decir, para apoderarse de regiones industriales, de colonias con materias primas, de nuevos mercados de consumidores. Movía al noble no el deseo de procurarse

²⁰² “El Cid sobresalió en los ejercicios caballerescos se ilustró bastante en derecho y no mucho en gramática a juzgar porque en sus escritos se lo ve escribir “afirmó” con una sola f, y hasta ponía oc sin h, falta imperdonable.” Menéndez Pidal: La España del Cid, tomo I, pág. 140, editorial Plutarco, Madrid 1929.

²⁰³ Seignobos: Histoire sincere de la nation francaise, pág. 147, edición Rieder, París, 1933.

²⁰⁴ Anatole France: Vie de Jeanne D’Arc, tomo I, pág. XLVII, editor Calman Levy sin fecha. Útiles datos también, en Philippe Monnier: Le Quattrocento, tomo primero, págs. 29-30 editor Perrin. París, 1912.

²⁰⁵ “Entre los puntos más importantes de los relativos a la guerra contábase en aquellos tiempos todo lo que se refería a la captura de prisioneros. El rescate esperado por un prisionero distinguido era tanto para el caballero como para el soldado mercenario, una de las promesas más seductoras de la lucha”. Huitzinga: El otoño de la Edad Media, tomo II, pág. 133, traducción de José Gaos, “Revista de Occidente”. Madrid, 1930.

²⁰⁶ “En la época puramente feudal vence por todas partes pequeñas guerras locales, en que no cabe descubrir otro motivo económico que la envidia del uno por los bienes del otro.” Huitzinga, tomo I, pág. 31.

fuentes de riqueza, sino la riqueza producida y acopiada: tal como la llevaban los ejércitos para su sostenimiento, tal como se encontraba abarrotando los castillos, tal como la podían pagar las ciudades sometidas a tributo.²⁰⁷

El Cid, aplicando tormento a Ben Iehhaf para hacerle confesar dónde había escondido el ceñidor de la sultana, es el “héroe” verdadero de la Edad Media, el “caballero sin mancha y sin reproche”.

La literatura y la leyenda han rodeado la vida caballeresca de un halo tan engañoso que cuesta no poco acomodar la vista a la verdadera realidad. Los torneos, como fiestas de noble ocioso, sólo aparecieron en los tiempos de la decadencia. Durante el esplendor de la nobleza, los torneos eran operaciones lucrativas en las cuales cada caballero arriesgaba muy rara vez su vida.²⁰⁸ El peligro de muerte no era grande para un hombre protegido con toda la armadura. Lo peor que le podía ocurrir era ser volteado del caballo, y en ese caso, naturalmente, entregarse prisionero. El que vencía en el torneo se apoderaba del caballo y de las armas del vencido, *lo cual significaba una fortuna*.

Porque los arreos del caballero eran carísimos, desde la loriga de cuero y el yelmo de hierro hasta el repuesto de espadas y la silla morzerzel. El caballo, además, tenía en esa época un precio exorbitante a causa de la desorganización de la cría y la penuria de la agricultura. En la España de la Edad Media un caballo equivalía a un rebaño de 25 bueyes, y la montura a otro tanto.²⁰⁹

Con semejantes riesgos pecuniarios, los torneos aunque mortales sólo por accidente, muy poco tenían de reverencias, y en cuanto al vencedor, que no llegaba a tal sino después de haber recibido buenos golpes, rara vez quedaba para un desfile de espectáculos. En Lagny, por ejemplo, más de tres mil caballeros combatieron a la vez, y cuando concluido el torneo se buscó a Guillermo, el mariscal, para proclamarlo triunfador, se lo encontró en una herrería con la cabeza sobre un yunque, mientras el herrero, con martillazos y tenazas, forcejeaba por librarlo de su casco.²¹⁰

La prisión, además, que encada castillo existía, no era cárcel para hacer purgar los delitos de los vasallos, sino lugar seguro para guardar “secuestrados” de importancia. Y cuando las cosas apuraban, el señor del castillo no tenía ningún pudor e bajar él mismo en persona a desvalijar en el camino hasta a los mismos juglares que pasaban. Y estos señores eran, unas veces un caballero catalán; otras veces, un rey de Navarra.²¹¹

Reyes de tal linaje tenían los vasallos que se merecían. Como el rey no estaba unido a los nobles sino por el juramento de fidelidad que éstos le prestaban, semejantes relaciones cesaban en cualquier momento por voluntad de cualquiera de las partes. Si un rey podía echar de sus tierras a un vasallo sin razón ninguna, un vasallo podía retirarle también el juramento de fidelidad y hasta guerrearle si le placía. Cuando el Cid en desgracia se puso al servicio de los moros no tuvo inconveniente en atacar las tierras del rey de Aragón, donde robó y cautivó durante cinco días. El conde de Carrión sirvió

²⁰⁷ Nada más que en Levante y en 1090, el Cid recibía como tributo 50.000 dinares anuales de los Beir; 10.000 de Ben Razin; 10.000 de Ben Cacim; 8.000 de Ben Lupon; 6.000 deL Castillo de Segorbe; 3.000 del de Almenar; 2.000 del de Liria; 52.000 del rey de Valencia. Ver Menéndez Pidal, ídem, tomo I, pág. 416.

²⁰⁸ Anatole France, ob. cit., tomo I, pág. XLVIII.

²⁰⁹ Menéndez Pidal: La España del Cid, tomo I, pág. 143.

²¹⁰ Evans: ob. cit., pág. 45.

²¹¹ Menéndez Pidal: Poesía juglaresca y juglares, pág. 98, edición de la “Revista de Filología Española”. Madrid, 1924.

también, con sus armas, al hijo de Almanzor; y hasta Tancredo, el Cruzado, no tuvo empacho en guerrear a Balduino, ¡con el apoyo del emir de Alepo!.

La gran propiedad de entonces no consistía, como se puede creer, en latifundios. Lo mismo la señorial que la monástica se hallaba *muy diseminada*, lo cual obligaba a los señores a andar con su mesnada de heredad en heredad a fin de consumir los frutos de cada una. Continuos gastos y peligros surgían de esas andanzas, y más de una vez los rencores de un vecino la transformaban en catástrofe.

Semejante género de vida tenía necesariamente que arruinarlos. Para hacer la guerra tal como ellos la practicaban –unas veces por su partido, otras veces contra su partido, pero siempre en su provecho– les era necesario mantener una mesnada³⁹ que exigía un derroche de armas, tiendas, escuderos y caballos. La prodigalidad, además, que distinguía al señor frente a la estrechez del villano, lo forzaba a gastos desmesurados, y *como él no era un productor sino un parásito que explotaba a sus vasallos, nunca sabía ni lo que entraba ni lo que salía*.

Por urgencias de dinero se fue desprendiendo poco a poco de muchos de sus privilegios, y cuando en sus propios dominios se empezó a formar una nueva clase que pedía un puesto al sol, no tuvo más remedio que poner precio a esa libertad. Y tal es el origen de la leyenda del señor “generoso” que liberaba siervos, como en otros tiempos del “austero” romano que libertaba esclavos.

El origen de la nueva clase social que empezó a formarse en la Edad Media es un poco oscuro. Pero irrumpe en la historia en el momento en que una transformación económica importante conmueve las bases del feudalismo. Hasta el siglo X las ciudades no podían ser más miserables. Los habitantes eran en su mayoría artesanos y domésticos al servicio de un señor, en condiciones de sumisión idénticas a las de los siervos en la campaña. Pero a partir del siglo XI progresivas modificaciones en la técnica trajeron un florecimiento del comercio. Hasta ese momento el señor que era dueño de la ciudad o burgo,⁴⁰ sólo tenía que comprar muy escasos objetos de lujo venidos del Oriente. Los campesinos de sus dominios le traían alimentos y materias primas que los artesanos de su ciudad le trabajaban. Mas tan pronto el dinero entró en circulación, el señor encontró ventajoso permitir a sus artesanos –mediante retribuciones económicas– que en vez de trabajar únicamente para él se dieran a producir para los otros, y autorizó al mismo tiempo que al castillo entraran y salieran mercaderes.⁴¹ *La ciudad se hizo así un centro de comercio donde los productores cambiaban sus productos*. Una profunda transformación arrancó desde allí. *Fortaleza hasta ayer, empezaba desde hoy a ser mercado*. Sus habitantes, los *burgueses*, acabaron por fundirse en una clase predispuesta a la vida pacífica y urbana, bien distinta de la guerrera y rural de la nobleza.

La transformación económica no repercutió únicamente sobre las ciudades. En cuanto el siervo y el colono encontraron en ella un mercado para sus productos, empezaron a pagar en dinero las rentas que debían al señor, y a vislumbrar, al mismo tiempo, la posibilidad de limitar de alguna manera su poder. Sublevaciones en las ciudades y en las campañas, informaron a los nobles de que los tiempos empezaban a cambiar. Los burgueses reunidos en agrupaciones juramentadas de ayuda mutua, masacraron a algunos señores, religiosos y laicos. Saludable medida que, aunque inspiró naturalmente respuestas feroces, sugirió a la larga la necesidad de reformar un poco el

³⁹ La mesnada del señor estaba formada de los parientes, de los criados en la casa y de los amigos de afuera que a cambio de fidelidad buscaban su amparo y la parte que les correspondía en el botín.

⁴⁰ La palabra deriva del alemán burg, que significa ciudad fortificada. Oficialmente, por lo menos, apareció en 1134.

⁴¹ “En la Edad Media, ¿qué es una ciudad? Es un castillo que ha prosperado.” Funck-Brentano. *Le Moyen Age*, editor Hachette, París, 1922.

estado de las cosas. El señor otorgó entonces una *carta* a la ciudad mediante la cual limitaba su propio poder. Lo que esa carta tenía de esencial podía reducirse a lo siguiente: el señor dejaba de imponer tributos o multas a capricho; y desde ese momento, se ajustaba a una tarifa. Análogas *cartas de franquicia* consiguieron por su parte los colonos, y no quedaron excluidos ni los siervos. *Los campesinos y burgueses compraron al señor el poder arbitrario que mantenía aquél sobre sus bienes.*

Semejante vuelco en la economía y en las relaciones entre las clases tenía necesariamente que repercutir en la educación. La aparición de las burguesías de las ciudades obligó a la Iglesia a desplazar el centro de gravedad de su enseñanza. Si hasta el siglo XI pudieron bastar las escuelas de los monasterios, se hacían necesarias ahora las escuelas de las catedrales. *De manos de los monjes, la enseñanza pasó a manos del clero secular.* Perdido en las soledades rurales, el monasterio no podía ya sostener la hegemonía de la Iglesia en un tiempo en que el comercio nacía en las ciudades, y empezaba a exigir otra instrucción. *La burguesía, es necesario destacarlo, no tenía entonces la más mínima intención revolucionaria.* Recién nacida como clase, se hallaba entonada, a lo sumo, por las cartas de franquicia que había arrancado a la nobleza. Por numerosos que fueran sus conflictos con los señores, la burguesía de la época no era de ninguna manera antifeudal; aspiraba simplemente a tener un lugar *dentro del régimen feudal*, de acuerdo a sus intereses económicos y políticos. Con el lenguaje de Marx podríamos decir que la burguesía aunque clase en sí no era todavía clase para sí; es decir, carecía de la conciencia de sus intereses como distintos a los intereses del feudalismo. No perdamos de vista estos caracteres para comprender todas las transacciones, componendas y tanteos que desde el siglo XI hasta el siglo XVIII señalan el movimiento lento pero ascendente de la burguesía.

Las *escuelas catedralicias*, a decir verdad, habían existido desde siglos atrás con una organización semejante a las monásticas y con la división también en externas para los laicos e internas para el clero. La teología, por supuesto, estaba en el centro de sus preocupaciones pedagógicas. “Amar y venerar a Dios” era para Alcuino, la suprema aspiración del sabio. Con semejante idea, inútil añadir que en las escuelas de las catedrales, como en las escuelas de los conventos, lo que menos importaba era la instrucción. El rezo coral, por ejemplo, tenía más importancia a sus ojos que “las siete artes liberales juntas”, y gracias al esmero que pusieron en cultivarlo no puede sorprendernos al renombre de la escuela de Metz, *famosa en todo el imperio por la enseñanza que daba a los cantores.*

Pero bajo la influencia de la nueva burguesía que exigía su parte en la instrucción, la escuela catedralicia fue en el siglo XI el germen de la universidad.⁴² *La fundación de la universidad equivalió en el dominio intelectual a una nueva “carta de franquicia” de la burguesía.*⁴³ Si hacemos memoria de lo que dijimos hace un rato, recordaremos que la burguesía consiguió triunfar en sus primeras escaramuzas contra los señores mediante asociaciones juramentadas. Las guildas y corporaciones habían favorecido no poco a los comerciantes de la antigüedad y pesaron bastante en la Roma del siglo III. Resurgían ahora con renovado vigor y no sólo aseguraban a la burguesía sus triunfos económicos sino que le iban a permitir además su primera victoria intelectual. La palabra universidad –*universitas*– se empleaba en la Edad Media para designar una asamblea corporativa cualquiera, lo mismo de zapateros que de carpinteros. Nunca se la usaba por eso en un sentido absoluto y decir por ejemplo, “Universidad de Bolonia”, no era nada más que una abreviatura cómoda para designar

⁴³ La universidad fue “una especie de comuna intelectual”. Morin: *La France au Moyen Age*, pág. 90, editor Pagnerre. París, 1863, tercera edición.

la “Universidad de los maestros y estudiantes de Bolonia”. En sus comienzos, las universidades fueron reuniones libres de hombres que se propusieron el cultivo de las ciencias. La expansión del comercio que está en la base de este renacimiento –y que llevó a los cruzados a conquistar los Dardanelos- había ensanchado de tal modo el horizonte de la época que corrientes de todo orden empezaron a remover la atmósfera de Europa. Mientras en el orbe cristiano se aseguraba, por ejemplo, que el mundo era plano, algunos ecos llegaban de que los califas de Córdoba enseñaban la geografía con esferas. La burguesía, que sentía más que nadie el contenido vital de esos problemas, comprendió la necesidad de crear una atmósfera intelectual más adecuada.

La universidad le dio ese ambiente. Como todas las corporaciones, sometía a sus miembros a una sucesión de pruebas y de grados. Es sabido que el artesano⁴⁴ que deseaba trabajar en un oficio cualquiera debía inscribirse en el gremio respectivo, trabajar un primer tiempo como *aprendiz*, y un segundo como *oficial*, antes de llegar a maestro. En la universidad, igualmente, el muchacho que deseaba estudiar las artes liberales, adquiría paso a paso, en un proceso parecido, el grado de *bachiller*, *licenciado* y *doctor*, un rasgo sumamente original que no existía en otras corporaciones hizo además de la universidad *la primera organización francamente liberal*. No solamente los estudiantes determinaban cuándo debían comenzar las clases, qué tiempo debían durar, etc., sino que el mismo grupo gobernante sólo tenía poderes delegados.⁴⁵ Los estudiantes fiscalizaban a los profesores de una manera que asombraría no poco a los antirreformistas de hoy que quieren volver al reinado de la toga y del birrete: si el doctor saltaba un párrafo del libro que comentaba, los alumnos le imponían una multa; si se eximía de aclarar una dificultad diciendo que eso lo verían más tarde, multa; si insistía demasiado sobre ciertos desarrollos, multa...⁴⁶

La fundación de las universidades abrió para la burguesía la participación en muchos de los beneficios de la nobleza y del clero que hasta entonces le habían sido negados. Uno de los privilegios municipales otorgados por Alfonso de Poitiers en el siglo XIII, por ejemplo, fue el de permitir a los hijos de burgueses el ingreso a las órdenes religiosas. Y si esto es ilustrativo con respecto a la Iglesia, la lenta formación de la nobleza llamada “de toga”, por oposición a la auténtica “de espada”, señala también cómo por intermedio de las universidades la burguesía se apoderaba de la justicia de la burocracia. La conquista de un título universitario ponía el buen burgués casi a ras de la nobleza, y desde el momento en que investía orgulloso los signos de la dignidad doctoral –el birrete y la toga, el anillo y el libro- ya empezaban a mirarlo como a un noble.⁴⁷ Para él, privilegio en los procesos; para él, la precedencia en el paso.

Entre los más ilustres doctores en leyes las ciudades elegían ahora, sus embajadores y oficiales, *los mismos que hasta ayer habían sido elegidos en el clero*. Escribían los doctores los documentos de más responsabilidad y es bien sabido que fue Rolandino Passaggeri el redactó la enérgica respuesta de la comuna de Bolonia a una carta amenazante de Federico II.⁴⁸

La iglesia y los reyes trataron por eso de tener a las universidades bajo su influencia, y aunque muchos fueron los reyes que tomaron por su cuenta la iniciativa de fundarlas y otorgarles privilegio –como hizo por ejemplo, Federico I con la universidad

⁴⁵ Rashdall: *Universities of Europe in the Middle Age*, págs. 518-525. Clarendon Press. Oxford, 1895.

⁴⁶ Langlois: *Les universités du Moyen Age*, pág. 801, en “*La Revue de Paris*”, 15 de febrero de 1896.

⁴⁷ “En París, como en Boloña, eran muchos los jóvenes que sin estudiar solicitaban que les dieran el título de licenciado, no con la intención de enseñar, mas sí con el deseo de decorarse con un título.” Langlois, ídem. pág. 806.

⁴⁸ Zaccagnini: *la vita dei maestri e degli scolari nello studio di Bologna nei secoli XIII e XIV*, pág. 22, editor Olschki, Geneve, 1926.

de Bolonia en 1158, concediendo a los estudiantes hasta un tribunal de justicia nada más que para ellos- la Iglesia todavía poderosa no se dejó de ningún modo desplazar: la facultad de Teología se colocó de inmediato a la cabeza. Los estatutos de 1317 prescribían que el rector de Bolonia debía de ser escolar clérigo, soltero y llevar hábitos.

Pero aunque nominalmente eclesiástica, la universidad era por su espíritu, seglar. Bajo el pontificado de Inocencio II, la universidad de París tuvo un conflicto con el canciller de la catedral. Pretendía éste que los candidatos a la licencia le jurasen fidelidad. Sospechaba que el control se le escapaba de las manos y hablaba por eso de las asambleas de profesores -él las llamaba “conjuraciones”- con la misma indignación que los obispos del siglo XI se referían a esos “conventículos” de villanos que consiguieron, a la postre, las cartas de franquicia para las ciudades. El Papa hizo de árbitro. Fiel a su política, previó la grandeza futura de la universidad y falló a su favor esperando su reconocimiento. La exigencia de que el rector fuese clérigo cayó en desuso.⁴⁹ Los intereses intelectuales, exclusivamente religiosos al principio, llegaron a ser después filosóficos y lógicos. La áspera disputa entre nominalistas y realistas, que llena el final de la Edad Media, no era absurda ni grotesca. Bajo la aparente puerilidad de sus posiciones filosóficas latía el conflicto profundo del feudalismo con la burguesía. Casi todas las herejías encontraron, en efecto, su justificación en los nominalistas, como toda la ortodoxia hablaba por boca de los realistas. En los tiempos en que afianzaba orgullosamente su poderío, la Iglesia había lanzado por boca de San Agustín su afirmación orgullosa: “creo para comprender” –*credo ut intelligam*-; en estos otros en que empezaba a sentirse amenazada, Abelardo invertía la divisa de Agustín; “comprendo para creer”. Un esbozo tímido pero innegable del racionalismo burgués asomaba en esa frase, sin que el teólogo que la pronunciaba tuviera por supuesto la más mínima conciencia. Por eso, si la burguesía volteriana de fines del siglo XVIII hubiera adquirido un más fino sentido de la historia, lejos de condenar precipitadamente a toda la Edad Media hubiera reconocido en Roscellino, Abelardo y Guillermo de Occam a sus primeras avanzadas.⁵⁰ Pero aunque heterodoxos, no eran todavía incrédulos. Atrevidos en la interpretación de los dogmas, aceptaban, con todo, la revelación. La incredulidad no puede aparecer sino cuando se descubre que al lado de la religión que se profesa hay otras religiones que no están desprovistas de razón.⁵¹ Eso ocurriría recién un siglo más tarde, cuando el comercio y las cruzadas trajeran un conocimiento más exacto del islamismo y del judaísmo.

La riqueza de los comerciantes y de los industriales que en el siglo V de Atenas hizo surgir a los *sofistas*, y en el II de Roma a los *retores*, venía creando, ahora en las universidades medievales, la atmósfera adecuada para que surgieran los *doctores*. Riquezas de comerciantes y de artesanos animaban en efecto a las universidades. *Desde el rector hasta los estudiantes eran todos hombres de fortuna*. No sólo el modo de vestir y el séquito de los rectores imponía gran dispendio, sino también el de los mismos profesores. Pero hay un rasgo que los señala además con perfil particular: *todos, casi sin excepción, eran usureros*.⁵² Sus retribuciones les venían en parte de los propios alumnos, en parte de las rentas de la ciudad. Mas ya hemos visto que recibían encargos oficiales y particulares, a los que se añadían el comercio en libros, y los préstamos a los alumnos. El solo hecho de que la enseñanza era pagada, ilustra bastante sobre el carácter

⁵⁰ Sartiaux: *Foi et Science au moyen age*, pág. 240, ediciones Rieder, París, 1926.

⁵¹ Renan: *Averroés et l'averroïsme*, pág. 281-282, editor Calman Levy, París, sin fecha.

⁵² “De esta culpa (la usura) están manchados más o menos todos los grandes maestros de la Universidad de Bolonia”, Zaccagnini, ob. cit., pág. 18. En igual sentido, págs. 35 y 37.

de los alumnos que la recibían. Eran éstos de condición desahogada, lo suficiente no sólo para remunerar a los maestros sino para vivir en las pensiones, costear los viajes y pagar las larguísimas retribuciones que equivalían en cierto modo a los aranceles de nuestras universidades. La ceremonia final de la aprobación o *conventario*, por ejemplo, exigía muchos gastos. El laureado debía hacer varios regalos al *promotor* –nuestro padrino de tesis-, a los doctores que lo habían examinado, al doctor que había tenido a su cargo el sermón de clausura.⁵³ Y si esto era al final, la entrada no le imponía gastos menores. Los mismos estudiantes exigían del “nuevo” que no sólo soportara pacientemente las burlas y castigos con que lo iniciaban, sino que costeara además un abundante festín con su peculio.

Estas exigencias parecen contradecir un poco el carácter tradicional del estudiante de la Edad Media que anda siempre en apuros de dinero y que hasta roba o pide limosna para conseguirlo. La mayoría, cierto es, no tenía mucha blanca en los bolsillos. Pero reconocer esto último no tiene nada de contradictorio con lo que hemos dicho un poco antes: la vida disipada que llevaban –juego, bebida y mujeres- explica de sobra por qué se quedaban sin dinero casi el mismo día en que habían recibido del padre la pensión.⁵⁴ De esos desórdenes,⁵⁵ y del deseo de la vida aventurera propio de la juventud, nació el tipo de estudiantes vagabundo o *goliardo* que fue, con los soldados, terror de tabernas y de huertas. Pero estos estudiantes –burgueses desclasados y hasta nobles- conservaban bien claras sus diferencias con los pobres diablos. Un himno de la época, de carácter blasfematorio, muy común entre los estudiantes ingleses, subraya netamente el carácter de la clase a que pertenecía al estudiante medieval: “Dios, tú que has creado a los labriegos para *servir a caballeros y escolares*, y has puesto en nosotros odio *hacia ellos*, déjanos *vivir de su trabajo*, gozar de sus mujeres y darles muerte, en fin: por nuestro señor Baco, que debe y alza su vaso, por los siglos de los siglos, amén.”⁵⁶

Mientras la burguesía más rica triunfaba en la universidad, la pequeña burguesía invadía las escuelas primarias. A mediados del siglo XIII, los magistrados de las ciudades comenzaron a exigir *escuelas primarias que la ciudad costearía y administraría*. Se trataba a todas luces de una iniciativa que iba directamente contra el control que la Iglesia mantenía. Los avances de la gran burguesía en la universidad no comprometían mucho ese control. Pero aspirar a dirigir escuelas municipales, significaba casi un cartel de desafío. La lucha aquí no fue tan fácil, y antes de conseguir este otro triunfo, dos siglos todavía debían transcurrir. Mientras tanto, las ciudades debieron resignarse a admitir en sus escuelas la inspección de la Iglesia, y hasta ocurrió no pocas veces que el maestro que enseñaba en la escuela de la catedral fuera el mismo que enseñaba en la escuela del municipio.

La enseñanza que en ellas se dictaba tenía ya más contacto con las necesidades prácticas de la vida. *En vez del latín, la lengua materna;*⁵⁷ en vez del predominio total del *trivium y cuadrivium, nociones de geografía, de historia y de ciencias naturales*. No se crea, sin embargo, que las escuelas municipales eran gratuitas. Aunque el municipio pasaba un cierto sueldo a los maestros –sueldos de hambre, naturalmente- los alumnos

⁵⁴ Zaccagnini, ob. cit., pág. 48.

⁵⁵ Con respecto a los estudiantes de París, Robert de Sorbon decía que “conocen mejor las reglas del juego de los dados que las de la lógica”, Funck-Brentano, ob. cit., pág. 195. En la página 196 de la misma obra se pueden leer varias cartas de estudiantes pidiendo dinero a los padres.

⁵⁶ Messer: Historia de la pedagogía, pág. 165.

⁵⁷ Monroe: Historia de la pedagogía, tomo II, pág. 162.

retribuían los servicios del maestro según las dificultades de la materia.⁵⁸ *Se trataba siempre, como se ve, de escuelas para privilegiados* y no podía ser de otra manera. La burguesía, lo repito, no tenía en esa época nada de revolucionaria. Reformadora, a lo sumo, crecía y prosperaba dentro del molde feudal. Su primer triunfo, el de las cartas de franquicia, consistió en conseguir para toda la ciudad los derechos reconocidos únicamente a los señores. En ese sentido se ha podido designar a la comuna como un “señorío burgués”, y es bajo el disfraz de ese señorío que la burguesía avanzaba cautelosamente. Pero antes de continuar destaquemos una vez más un rasgo de importancia: si para la Iglesia y el señor feudal la escuela no significó nunca ilustración “popular”, para la burguesía en ese instante no tenía tampoco tal sentido. Impregnadas del espíritu de las corporaciones, las primeras escuelas de la burguesía presentaban el carácter cerrado de los gremios. Para las corporaciones de los maestros, todo lo que se refería a la enseñanza de su oficio estaba revestido del máximo secreto. Famosas son, por ejemplo, las reservas con que los arquitectos medievales defendían las reglas del arte de construir, y una contraprueba curiosa de semejante hermetismo de los gremios la tenemos en las extrañas suposiciones que hacía el pueblo de entonces sobre la manera de obtener las mejores tinturas para los tejidos. Dado el carácter de la organización gremial, ni el aprendiz ni el oficial –aunque explotados- se sentían como miembros de una clase aparte que se enfrentaba a la clase de los explotadores constituida por los “maestros” de los gremios. El artesano se sabía a lo sumo, un explotado de paso. La estructura del gremio lejos de cerrarle el camino hacia el puesto de “maestro”, estaba dispuesta de tal modo que los “maestros” surgían de los oficiales y éstos a su vez de los aprendices. Cada artesano trabajaba, pues, con la esperanza de convertirse algún día en explotador de otros artesanos.⁵⁹ Si se añade a esto la falta de grandes masas obreras en aquellos talleres reducidos, el raquitismo de la industria artesana que no exigiendo medios muy costosos permitía a los oficiales la propiedad de las herramientas, y la cuota inicial que cada aprendiz debía abonar al ingresar al gremio, con lo cual se cerraba el acceso a los que no poseían ya algún recurso, se comprenderá de sobra que las “escuelas municipales” del siglo XIII, con significar un adelanto enorme sobre las monásticas, no tenían tampoco nada de “populares”, aunque habían conseguido abrir una amplia brecha en la enseñanza dictada por la Iglesia: la sustitución del latín por los idiomas nacionales, y una tendencia mayor a subrayar la importancia del cálculo y la geografía.

Estas dos últimas materias tenían para los comerciantes un interés tan destacado, que las desarrollaron de manera intensiva en ciertas escuelas especiales que podríamos llamar de contabilidad. En Florencia, Génova, Bolonia, ciudades todas de activo comercio, se necesitaban escuelas adecuadas para comerciantes y banqueros. En las escuelas propiamente religiosas –destinadas a la enseñanza de los monjes- la contabilidad tenía una importancia que se explica en cuanto se recuerda los enormes intereses comerciales y bancarios que defendía el monasterio.

Fue un monje, precisamente, el italiano Luca Palaciolo, el que desarrolló con mayor perfección el sistema de la contabilidad por partida doble.⁶⁰ Esa misma ciencia comercial, que el monasterio conocía a la perfección, era la que los maestros de los gremios querían ahora para ellos. A medida que el “maestro” artesano empezaba a producir para un mercado cada vez más vasto, comenzaba también a transformarse en comerciante. De donde surgió, pues, una nueva lucha con la Iglesia sobre el mismo terreno que la enseñanza del monasterio designaba con el nombre de *dictamen*

⁵⁹ W. Roces: Introducción a la edición Cenit del Manifiesto Comunista, pág. 28, Madrid, 1932.

⁶⁰ Messer: Historia de la pedagogía, pág. 110.

prosaicum. Rivales de la Iglesia en la universidad y en la escuela, los laicos cultos le disputaban ya los puestos de confianza cerca de los grandes, y los puestos de confianza en las comunas.

La catedral gótica, la escolástica y la universidad no corresponden, pues, al periodo de la Iglesia en que ésta llega triunfante a su máximo esplendor sino al periodo de su historia en que comienza a pactar con las potencias rivales. El fin del siglo XI y el comienzo del XII son el apogeo de la herejía; son también el tiempo de las catedrales, de los doctores y de las columnas. El dogma es atacado desde frentes distintos, y es la ciudad con su comercio y sus artesanos la que dispara los primeros hondazos.

“Cuando se cree no se necesita otra cosa que la ⁶¹fe”, había dicho Tertuliano en los orígenes de la Iglesia. Esa era la voz auténtica de un movimiento poderoso que rebosaba confianza en sus propias fuerzas. Esa era la voz que animaba al monasterio de los primeros tiempos, y las iglesias románicas con su desnudez primitiva, su aspecto macizo, sus naves oscuras. La catedral, en cambio, enorme, sonora y clara, llevaba consigo un ímpetu jubiloso que espantaba a los monjes más auténticos.⁶¹ La catedral, en efecto, no servía únicamente para el culto: “Era el mercado, la bolsa de comercio, el granero de abundancia. En ella se levantaban tabladros para el teatro y para el baile. En ella, los profesores y los estudiantes celebraban sus asambleas; y en ciertos días, la ciudad entera discutía sus negocios.”⁶²

Ese despertar de la vida comercial, ruidosa y movediza; esa afirmación de los negocios y del cálculo, que oponía la catedral al monasterio, y el burgués de toga a los señores de la espada o de la cruz, cuajó en el plano intelectual en esa otra catedral impresionante que ha dado en llamarse la escolástica. Del siglo XI al siglo XV la escolástica marcó sobre el frente cultural un verdadero compromiso entre la mentalidad del feudalismo en decadencia y la mentalidad de la burguesía en ascensión; entre la fe, el realismo y el desprecio de los sentidos por un lado, y la razón, el nominalismo y la experiencia por el otro.

Amenazada en el control de ese poderoso instrumento de dominio que fue en todo tiempo la cultura, la Iglesia lanzó entonces como una jauría, las órdenes de los predicadores y los mendicantes: feroces, los dominicanos; untuosos, los franciscanos. “Perros de Dios”, los primeros, a ellos les correspondió la triste gloria de instaurar la Inquisición.

Nos es un poco difícil a nosotros, lectores de periódicos, imaginar el efecto de una predicación organizada. La Iglesia recurrió en esto a los efectos más teatrales y sugestivos. En páginas roncadas por la indignación, un testigo presencial, Massucci, ha contado algunas de esas comedias escandalosas. Muchas veces, dice, se mezclaban al auditorio del predicador algunos cómplices que fingían ser ciegos, sordos o enfermos y que curaban de pronto al tocar una reliquia. En el mismo instante todo el mundo reconocía el milagro y se echaban a vuelo las campanas. Otras veces, uno de los cómplices acusaba al predicador de mentiroso. Mas al poco rato el osado se sentía poseído por el demonio y se agitaba en extrañas contorsiones. El predicador entonces, se acercaba, lo curaba y lo convertía.⁶³ Todo lo que dijimos alguna vez respecto al “orador” romano y a sus calculados gestos para impresionar a la multitud, reaparece

⁶²Elie Faure ha visto bien la relación entre las catedrales y el triunfo de las comunas: “La majestad, la grandeza, la lógica, la belleza de la catedral están en razón directa de la potencia del organismo comunal”. Consultar su ensayo *La cathedrale et la commune*, en “*La Grande Revue*”, 10 Janvier, 1912, págs. 116 a 126. En igual sentido, el ya citado libro de Wallon: *Saint Louis*, tomo II, 345.

⁶³Burckhardt: *La civilisation en Italie au temps de la Renaissance*, tomo II, págs. 226-227, traducción Schmidt, editor Plon, París, 1885.

ahora en los “predicadores”⁶⁴ con un vigor multiplicado por la calidad misma de los recursos que empleaban: el terror, sobre todo, de la muerte; de esa muerte macabra, con mandíbulas descarnadas y órbitas huecas, que la Iglesia católica estilizó con un rebuscamiento intencionado. En el año 1429, y en la ciudad de París, el hermano Ricardo predicó durante diez días. Hablaba desde las cinco hasta las once de la mañana en el cementerio de los Inocentes, bajo una galería en la que estaba pintada la danza de la muerte y a escasa distancia de las fosas rebosantes de cráneos y de tibias. Cuando después de un décimo sermón anunció que era el último, las mujeres y los hombres sollozaban.⁶⁵

Con la amenaza del terror religioso, las herejías se acallaron por un tiempo, las innovaciones más o menos peligrosas sufrieron un compás de espera; pero el empuje dado por la economía en el siglo XI ya no se podía detener. La era llamada de las “invenciones” se avecinaba. La erudición que había sido hasta entonces prerrogativa eclesiástica, cada día acentuaba su carácter laico. En vano en las universidades se castigaba con penas severas a los estudiantes que no hablaban en latín. A una generación que acogió en la universidad los idiomas “nacionales”,⁶⁶ había sucedido otra que los hablaba también en las escuelas, y apuntaba otra, todavía más dichosa, que empezaría a leer libros impresos (1455).

Correspondió a Florencia –la formidable Nueva York del cuatrocientos-la gloria de acentuar, más vigorosamente que ninguna otra ciudad, ese empuje poderoso de las nacientes burguesías. El primer griego que llevó a Occidente los tesoros culturales de su patria estuvo a sueldo, desde 1336, de la burguesía florentina.

En el prólogo del *Decamerón*, Boccaccio (1313-1370) se despidió del feudalismo siniestro con sus caballeros brutales y su religión sin alegría.⁶⁷ “La vida, la verdadera vida –decía-, es esta vida humana amasada de ingenio y de instinto.” La tristeza había dejado de ser “santa” y la carne, “mísera”. De la pesadilla del *Infierno* dantesco, Florencia despertaba con una esperanza fresca, y para subrayar de manera inequívoca el sentido original de la nueva clase social, cada vez menos tímida, hizo de los Médicis –su más poderosa familia de banqueros- los príncipes que dirigieron sus destinos.

Pero el brillo extraordinario del Renacimiento, con el esplendor de sus artes y la pompa de sus fiestas, no modificó en un ápice la situación de los explotados. “Escribo para los eruditos y no para la plebe”, decía Policiano. Y ese era el sentir de todo el humanismo: pueblo significaba plebe, vulgo, canalla. De un siglo a otro, la misma opinión se hace más fuerte. En 1400 es Leonardo Bruni el que dice: “He sospechado siempre de las multitudes”; en 1500 es Guicciardino el que afirma: “Quien dice pueblo dice loco porque es un monstruo lleno de confusión y errores.” Ni una duda ni una excepción. Los humanistas sólo tienen para el pueblo desprecio, injuria, sarcasmo. A pesar del intenso movimiento educativo que caracterizó al Renacimiento, no apareció en ninguna oportunidad el más tímido intento de educación “popular”. Verdad es que sobre la anterior escuela de las corporaciones, significaban las nuevas un adelanto no pequeño; verdad es que por boca de León Battista Alberti (1404-1472), representante de la burguesía, el humanismo afirmaba que la “ciencia debe ser sacada del encierro y esparcida a manos llenas”,⁶⁸ pero a condición, sin embargo, de que el *individuo se eleve*

⁶⁵ Huizinga, ob. cit., tomo I, págs. 15-16.

⁶⁶ Por “naciones” se agrupaban los estudiantes en las Universidades.

⁶⁷ Gerhart: *Conteurs florentins du moyen age*, pág. 78, editor Hachette, París, 1909.

⁶⁸ Woodward: *La pedagogie del rinascimento* pág. 49, traducción de Codignola y Lazari, editor Vallecchi, Firenze, 1923.

sobre su propia clase para alcanzar una educación adecuada al rango superior. Todos los pedagogos del Renacimiento, desde Agrícola (1444-1485) hasta Melantchon (1497-1560) fueron hijos de burgueses ricos y vivieron como preceptores de los nobles y de los hijos de burgueses ricos. Ciafranco Gonzaga, Marqués de Mantua, de cuyo hijo fue maestro Vittorino de Feltre (1378-1446) –el primer pedagogo que apareció por entonces- era un “uomo nuovo”, es decir, un *parvenu*. Mirado con recelo por las familias de más lustre, buscó por eso un hombre docto que diera brillo a su corte.

La cultura renacentista descansaba, en efecto, sobre finanzas de banqueros. Cosme de Médicis no pasaba de ser más que un simple mercader sin más títulos y antepasados que los otros. Su arma principal era el dinero, y la conocía a maravillas. En poco tiempo fue prestamista de todos: de los pequeños, de los grandes, de los príncipes, de los pontífices. Y a los artistas dio a pintar, a traducir, a cincelar, a esculpir.⁶⁹

Por reacción contra el feudalismo teocrático, el burgués del Renacimiento volvió los ojos hacia la antigüedad para retomar la cadena de la unidad histórica en el mismo anillo en que el feudalismo, en apariencia, la quebrara. Helenizar era por entonces una manera de oponerse a la Iglesia y la nobleza. Si para el feudalismo, la virtud dominante era la sumisión, para la burguesía mercantil del Renacimiento empezó a ser la individualidad triunfante, la afirmación gozosa de la propia personalidad. Petrarca había dicho ya que “el verdadero noble no nace, sino se hace”. Era los mismo que ahora afirmaban todos, por los labios o la pluma de Latini, de Alberti o de Pontano. *Volver a los antiguos era una manera indirecta de renegar de la Iglesia y de la escolástica*: una manera de romper con el pasado inmediato y de retomar como bandera del cuatrocientos los ideales grecorromanos de una *cultura laica*, alejada por igual del dogmatismo eclesiástico, del ascetismo monacal y del pesimismo imborrable del pecado original. *Pero poner los ojos en la Roma antigua de la paz y del derecho era repudiar además el poder arbitrario del feudalismo, en que el capricho del señor debía ser reconocido como ley*. El ideal latino que Quintiliano⁷⁰ reflejaba en su *Orador*, como figura de un tipo que el comercio cosmopolita del siglo II había impuesto en Roma, no disonaba mucho con ese “culto hombre de negocios” que el Renacimiento aspiró a realizar. Algo así como un “orador” de Quintiliano que se hubiera acostumbrado a predicar la prudente economía; aquella *masserizia*, tan celebrada por Alberti en que asomaba ya el profundo carácter del burgués; que los gastos no excedan jamás a las entradas.

Formar hombres de negocios que fueran al mismo tiempo ciudadanos cultos y diplomáticos hábiles, no otra cosa se propuso el Renacimiento. Una lengua universal, un tipo uniforme de cultura y la paz perpetua, esas fueron las aspiraciones de Erasmo (1467-1536) y de su tiempo. Por debajo de ellas, las necesidades del comercio y los negocios se traslucían hasta la evidencia. *Para realizarlas, la burguesía pidió apoyo a los monarcas*, es decir; a aquellos de los señores del feudalismo que habían ido creciendo en importancia hasta alzarse soberanos sobre los hombros de sus rivales humillados. En Inglaterra, Alemania, Francia, los humanistas –intérpretes de la burguesía mercantil- buscaron la ayuda de los reyes: Enrique VIII, Francisco I, Carlos V. Paz que facilite el comercio, leyes que no traben los negocios,⁷¹ finanzas honestas

⁷⁰ Durante el concilio de Constanza (1414-1418), Poggio Bracciolini descubrió en San Gall un ejemplar casi completo de las obras de Quintiliano.

⁷¹ Aun en el interior de las ciudades las trabas al comercio eran interminables: “Cuando la carreta con mercaderías había pagado bastante a la entrada, debía pagar todavía por pasar el puente, pagar para atravesar el dominio del monasterio, pagar para que le levantaran las cadenas que separaban los barrios, pagar para hacerse acompañar sobre el territorio inviolable del hospital o del conde, pagar a cada paso, bajo todos los pretextos, a todos los dueños innumerables de los oficios públicos.” Morin: *La France au moyen age*, pág. 30, tercera edición, editor Pagnerre, París, 1868.

que no dilapiden el dinero sacado de sus arcas⁷² era, en ese instante, lo que la burguesía esperaba de los reyes.

Interesada en sus luchas contra los barones, la burguesía prestó a los reyes su dinero y, además, un apoyo incomparable. Las armas de fuego no sólo transformaron los métodos de la guerra sino que aceleraron también el derrumbe del vasallaje. Con toda su armadura, poco podía el caballero frente a un villano armado de un mosquete, y no anduvo descaminado Paolo Vitelli cuando arrancó los ojos y cortó las manos a los arcabuceros que había hecho prisioneros, “porque le parecía monstruoso –dijo- que un noble caballero pudiera ser herido de tal modo por un infante despreciable”.⁷³ Mantenerse a caballo había sido, hasta entonces, toda su ciencia de la guerra. Las cosas cambiaban ahora por completo: para fabricar pólvora y armas de fuego se necesitaban industrias y dinero. Estaban ambas en manos de la burguesía, y por eso apuntaban sus cañones contra las murallas de los castillos imponentes.⁷⁴ Cuando éstos empezaron a caer, la nobleza perdió su hegemonía; y declinó también la “educación caballeresca” cuando para nada sirvieron los torneos.

Si la historia marcara sus capítulos no con los grandes hechos de la política sino con otros menos brillantes pero más significativos, quizá le hubiera dado extraordinario realce a este accidente minúsculo en su tiempo pero que es para nosotros de una ironía casi simbólica: la flor y nata de los caballeros andantes *a la moda de Borgoña*, Jacques de Lalaing, perdió su vida por un tiro de cañón.

El hombre feudal había terminado. Los burgueses le habían comprado las tierras, la pólvora, le habían volteado su castillo; el navío le mostraba ahora un continente remoto, más inaccesible para él que las princesas de Trípoli, y hasta el cual no se podía llegar sino mediante la industria y el comercio.

De regreso a España volvían ya las carabelas cargadas de oro. Un nuevo Dios había nacido. “El oro es excelentísimo –decía Colón a la reina Isabel, en el lenguaje franco de la burguesía genovesa-. Con él, se hacen tesoros, y el que tiene tesoros puede hacer en el mundo cuanto quiera, hasta llevar las almas al Paraíso.”⁷⁵

⁷³ Burchkhardt: La civilisation en Italie au temps de la Renaissance, tomo I, pág. 125, traducción de Schmitt. París editor Plon Nourrit 1885.

⁷⁴ Antes de las armas de fuego los castillos sólo podían ser tomados después de larguísimos asedios: los medios de defensa y contraataque desde lo alto de una fortaleza eran muy superiores a los del asalto y demolición de los que ponían sitio. Ver Menéndez Pidal: La España del Cid, tomo II, pág. 510.

⁷⁵ Comparar esta frase de Colón, escrita en la famosa carta desde Jamaica, con los versos de Menandro (Fragments, pág. 100, editor Didot París, que ya recordamos: “el oro vuelve siervos a los libres pero abre también las puertas del infierno.”

5 La educación del hombre burgués

PRIMERA PARTE: DESDE EL RENACIMIENTO AL SIGLO XVIII

Cuando Ponócrates se hizo cargo de la educación del joven Gargantúa le dio a beber de inmediato agua del eléboro, “para que olvidara –dijo- todo lo que había aprendido bajo sus antiguos preceptores”:¹

A través de los personajes de su novela así expresaba Rabelais (1483-1553) las aspiraciones más íntimas de la burguesía renacentista frente a las tradiciones del feudalismo católico. Alumno de los monjes de Fontenay-le-Comte,² Rabelais había conocido en sus primeros años esa enseñanza tiránica de la Edad Media en que los jóvenes pasaban del *trivium* al *cuadrivium* en un bostezo sin fin. Quería, por eso, para su Gargantúa, el agua del eléboro que al quitarle la memoria de la vieja educación, le dejara limpia el alma para la nueva enseñanza.

¿Y qué otra cosa deseaba también Martín Lutero cuando al recordar sus años de estudiante en Magdeburgo, desaprobaba esas “escuelas” –dice- donde un joven pasaba veinte o treinta años estudiando a Donato y Alejandro sin aprender una palabra?” “Ha asomado un nuevo mundo –añade- en el cual las cosas pasan de manera muy distinta.”³

² Anatole France: Rabelais, pág. 6, editor Calman Levy 1928. Ver también Gebhart: Rabelais pág. 1725, en Dictionnaire de Pedagogie, de Buisson.

³ Monroe: Historia de la Pedagogía, tomo III, pág. 90.

Así hablaban dos contemporáneos que habían nacido en el mismo año: frailes los dos, además, pero mientras uno de ellos arrojaría la sotana, elevaría el otro frente a la Iglesia católica otra Iglesia dogmática.⁴ Si dentro del movimiento humanista cabían posiciones tan distintas, fuerza es reconocer que la designación es vaga y que se presta a confusiones.

Donde la burguesía había alcanzado cierto esplendor, como en Florencia, allí asentó también, la “izquierda” del movimiento.⁵ La vuelta al paganismo, que fue en cierto modo su bandera, significaba un desacato resuelto a la Iglesia católica *en cuanto ésta constituía la síntesis y la sanción del poderío feudal*. Donde la burguesía, en cambio, era todavía débil como en Alemania,⁶ la “derecha” humanista sólo llegó a formular la necesidad de una reforma *dentro de la Iglesia*.

Apoyada por muchos nobles empobrecidos, que confiaban enriquecerse a expensas de los despojos de la Iglesia, la Reforma, igual que el Renacimiento, no perdió por eso el carácter fundamental que le impuso la *burguesía moderada*. Pero la alianza con la nobleza mediana y con la pequeña nobleza –perjudicadas por la grande– explica los matices turbios o equívocos que el humanismo y la Reforma asumieron en muchos de sus ideólogos más ilustres, como Montaigne, por ejemplo, que aunque de pequeña nobleza y servidor de la Iglesia, la Iglesia con razón no lo cuenta entre los suyos.

“Reformadores”, “paganos” o “católicos tibios”, los humanistas expresaban confusamente las transformaciones que el *naciente capitalismo comercial imponía en la estructura económica del feudalismo*. Al noble desalojado de sus castillos y obligado a incorporarse a la monarquía como funcionario o palaciego, poco le servía ya la vieja educación caballeresca. Montaigne, que hablaba en su representación, no sólo abominaba de la guerra, sino que exigía para el “joven de noble casa” cuya educación planeaba, otro tipo de enseñanza que la que hasta ahora había recibido. “Siguiendo la expresión de Sócrates, –dice–, deberíamos limitar la esfera de nuestros estudios a las cosas de probada utilidad.”⁷ Leer y escribir ya no le parecían al noble, cosas de mujeres. En 1589 se fundó en Turingia el *Collegium illustre* que fue una verdadera academia para nobles.⁸

Si la educación caballeresca ya no servía para este noble que tendía a volverse cortesano, poco le servía la dialéctica y la teología al buen burgués que fletaba buques para el nuevo mundo. “Los silogismos, las operaciones, las disyunciones, las explicaciones –dice Luis Vives– son como los enigmas con que se asombra a los niños, y a las viejas.”⁹ Comerciante en trigo y en vino,¹⁰ Vives estaba en condiciones excelentes para asegurar que “ningún aspecto de la vida puede carecer de número”¹¹ y que “no es la argumentación la que dilucida la verdad sino la indagación de la naturaleza y la observación sensible.”¹² “*El estudiante –añade– no debe avergonzarse de entrar en tiendas y factorías y preguntar a los comerciantes y conocer los detalles de*

⁵ Burckhardt hace notar que el número de ateos que habla en Florencia era considerable. Ob. cit., tomo II, pág. 336.

⁶ Engels: *La guerre des paysans en Allemagne*, pág. 36, “Editions Sociales Internationales”, París, 1929.

⁷ Montaigne: *Ensayos Pedagógicos*, pág. 86, traducción de Luis de Zulueta, ediciones “La Lectura”, Madrid.

⁸ Painter: *Historia de la Pedagogía*, pág. 208.

⁹ Vives: *Tratado de la enseñanza*, pág. XVI, traducción de Ontañón, edición de “La Lectura”, Madrid.

¹⁰ Idem, pág. XXVI.

¹¹ Idem, pág. 176.

¹² Idem, pág. XVII.

sus tareas. Antes los hombres cultos desdeñaban indagar aquellas cosas que tan útil es en la vida conocer y recordar".¹³

En Montaigne, señor de Perigord, y en Luis Vives, mercader, lo útil y lo práctico pasan ahora al primer plano de las preocupaciones. Contra la vida "santa" de los monjes y la vida "caballescica" de los barones, los humanistas aspiraban a otra vida más laica que aquella y menos depredadora que esta otra.

Ese interés por la vida terrenal de los negocios, por la investigación y la razón; ese cuidado en asimilar las enseñanzas en vez de recibirlas, adquirieron su verdadero alcance innovador en cuanto los comparamos con las tradiciones dominantes en la enseñanza feudal. No se decía en la Edad Media estudiar un curso de Moral, por ejemplo, sino *un libro de Moral*. En vez de seguir un curso, se decía siempre *oír un libro (audire, ligere, librum)*.¹⁴ Para Santo Tomás en el siglo XIII, como para San Agustín en el siglo IV, el único maestro es Dios.¹⁵ La obra de un docente en la Edad Media no podía ser, por lo tanto, sino secundaria y accidental, como tarea de un guía que coopera con Dios. La pedagogía de Santo Tomás, igual que toda su filosofía, estaba en los antípodas de la nueva concepción del conocimiento y la verdad como construcciones del hombre, como creaciones del hombre.¹⁶ El individualismo burgués que ya había asomado en el arte italiano y que requería en materia religiosa el libre comentario de las Escrituras, resonaba en la educación exigiendo una disciplina menos ruda, una consideración mayor por la personalidad del educando, un ambiente más claro y más alegre. La primera escuela inaugurada por el primer pedagogo del Renacimiento llevaba este nombre en cierto modo simbólico: *La casa gioiosa*.

No importa que cuantas veces se encontraran obligados a extraer las consecuencias últimas, necesariamente escépticas o ateas, muchos teóricos dieran un paso atrás, con timidez. No importa que Luis Vives declare que se sometía siempre al juicio de la Iglesia, "aunque me parezca en oposición con los más firmes fundamentos de la razón".¹⁷ En Vives, como en Montaigne, como en Erasmo, es muy difícil distinguir cuándo dejan de ser sinceros para pasar a ser cobardes.¹⁸ Pero si en los enunciados se mostraban sostenes más o menos fieles del catolicismo,¹⁹ no engañaban por eso a los defensores más auténticos de la Iglesia. Para éstos eran "ateos" y los consideraban enemigos. ¿Dejaban aquellos de darles, en gran parte la razón? Un ex alumno de Tomás de Kempis, Rodolfo Agrícola (1443-1485), consultado por las autoridades de la ciudad de Antwerp sobre la escuela que pensaban fundar, contestó en términos textuales: "no escoger ni un teólogo ni un retórico".²⁰ ¿Qué de extraño tiene que medio siglo después de esta respuesta, bien alerta la Iglesia sobre las intenciones verdaderas del humanismo, empezara a disparar sobre él las más temibles de sus

¹⁴ Bonilla y San Martín: Vives, págs. 45 y 46.

¹⁵ Tommaso D'Aquino: *Il maestro passim*, traducción de Augusto Guzzo, editor Valechi, Firenze, 1928.

¹⁶ Ciocchetti: S. Tomaso pág. 105, edición Athena, Milano, 1925.

¹⁷ Vives: *Tratado de la enseñanza*, pág. XXI.

¹⁸ Justo es reconocer que tenían motivos para ser prudentes; el sabio impresor de Lyon, Etienne Dole, fue quemado vivo nada más que por declarar que la vida del alma humana no difería en lo esencial de la vida del alma de las bestias... Batiffol: *Le siècle de la Renaissance*, pág. 103, editor Hachette, París, 1918.

¹⁹ "Siendo la religión el centro al cual todo se refiere, tenga en cuenta el maestro, en cualquier explicación, que es cristiano y debe, por lo tanto, separar y ocultar cuanto sea contrario a la sana inteligencia poniendo en seguida enfrente cosas favorables a las buenas costumbres", Vives: *Idem*, pág. 1.

²⁰ Painter: *Historia de la Pedagogía*, pág. 170, traducción de Barnés, editor Jorro, Madrid, 1911.

armas?. Porque un día Pierre de la Ramée (1515-1572) se atrevió a decir que Aristóteles no había definido bien la lógica, la Iglesia obtuvo de Francisco I un decreto publicado a son de trompetas en las calles de París (1543), en que se lo declaraba “temerario, arrogante, impúdico, ignorante, murmurador y mentiroso”.²¹ Encontraron algunos muy tibio el tal decreto, y un colega suyo, el profesor católico Jacques Charpentier, exigió por lo menos la pena de destierro. Pero como Pierre de la Ramée era hombre de lucha, no se dejó abatir por la condena. Enardecido por el combate, atacó de frente la universidad, denunció sus métodos envejecidos y la negligencia de sus profesores. El mismo año le incendian, en respuesta, su rica biblioteca. Escondido unas veces, errante otras, De la Ramée no se hizo ilusiones sobre la suerte que le esperaba. “Puesto que hemos declarado la guerra a la escolástica y a los sofistas en el interés de la verdad – dijo- es una muerte intrépida la que debemos aceptar si es necesario.”²² De la Ramée emplea aquí una expresión injusta: tilda de “sofistas” a los escolásticos de la universidad. Quería, sin duda, llamarlos charlatanes, lo que era exacto: pero exacto es también que, en el sentido preciso de su función histórica, los hombres del humanismo estaban más cerca de los sofistas que los hombres de la escolástica. Como los sofistas, en efecto, provenían de ese movimiento de liberación que acompaña al comercio floreciente; como ellos afirmaban también los derechos de la razón contra las exigencias de la enseñanza dogmática. Pero dejando a un lado ese error de apreciación, justo es reconocer en las palabras de Pierre de la Ramée, el temple de un alma heroica.²³ De vuelta a Francia en 1571, fue asesinado, no mucho tiempo después, la noche tercera de la masacre de San Bartolomé. ¿Fue acaso su muerte uno de los tantos crímenes engendrados en la confusión y la locura? De ninguna manera. Está perfectamente demostrado que la mano del criminal fue dirigida por ese mismo Jacques Charpentier que había pedido para él, veintinueve años atrás, la pena de destierro, y que celebró su asesinato con burlas atroces.²⁴ ¿Quién era Jacques Charpentier? Un lector de matemáticas en el Colegio de Francia, que obedecía ciegamente las órdenes de los jesuitas...

¡Los jesuitas! La primera vez que los nombramos ya aparecen complicados en un crimen. La Compañía de Jesús había sido fundada en 1534²⁵ para poner al servicio de la Iglesia católica el ejército disciplinado que las circunstancias requerían. Creada por un ex capitán, tenía de la milicia la rigidez y el orden, pero sabía además como ninguna, acortar los caminos mediante sendas oblicuas, o fingir retirarse para caer más tarde, de sorpresa. Después de regimentar a sus soldados hasta la negación absoluta de la personalidad, la Compañía se lanzó a combatir sobre dos frentes: por un lado, contra el protestantismo cismático; por el otro, contra la incredulidad de los laicos.

Los orígenes de las cuatro corrientes pedagógicas que van desde el siglo XVI hasta el siglo XVIII están ya delante de nosotros: la que expresa los intereses de la nobleza cortesana, la que sirve a la Iglesia feudal, la que refleja los anhelos de la burguesía protestante, la que traduce las tímidas afirmaciones de la burguesía religiosa. ¿Cómo se concretaron esos intereses, cómo se expresaron en los ideales de la

²² Compayre: Ramus, pág. 1733, en Dictionnaire de Pedagogie, de Buisson.

²³ ¡Qué diferencia con las palabras de Erasmo, cuando Lutero lo instaba a luchar con más brío! “Se adelanta más con la moderación política –le decía- que con el arrebato... Es necesario cuidarse de no decir nada con un aire de arrogancia y rebeldía”. Ver Luther: Memoires, tomo I, pág. 59.

²⁴ Ver Renan: Questions contemporaines, pág. 151.

²⁵ El Papa la aprobó recién en 1540. Dos años después fue reorganizada la Inquisición. La Iglesia concentraba sus fuerzas para la gran “ofensiva”.

educación? Es lo que vamos a señalar ahora, trazando grandes líneas desde el Humanismo hasta la Revolución.

1º.) Aunque menos audaz que el Renacimiento pagano, la Reforma protestante tuvo más dilatadas consecuencias. Bajo la forma en que había expresado sus reivindicaciones el Renacimiento no podía salir del círculo restringido de la burguesía patricia que le dio impulso: de la “honorabilidad” como se decía en Alemania. El griego, el hebreo y el latín clásico eran sus idiomas; es decir, idiomas inaccesibles, por el costo de su enseñanza, a la burguesía median y a la pequeña. *Los estudios superiores durante el Renacimiento eran extraordinariamente caros.* Y como los estudios inferiores de carácter popular no *existían*, se comprende sin necesidad de comentarios el alcance de esta observación de Pierre de la Ramée; “Es cosa bien indigna que el camino que conduce a la filosofía esté cerrado y prohibido a la pobreza.”²⁶

La Reforma, en cambio, planteando sus reivindicaciones en el idioma nacional²⁷ y conservándose fiel al cristianismo, no sólo consiguió arrastrar a la mediana y a la pequeña burguesía, *sino que se vio desbordada por las masas campesinas y preproletarias que se le incorporaron.* Desde el comienzo mismo de la Reforma las contradicciones latentes en el movimiento habían asomado en sus dos teóricos más ilustres: Martín Lutero, por un lado; Thomas Munzer, por el otro. Mientras Lutero, intérprete de la burguesía moderada y de la pequeña nobleza, sólo aspiraba a concluir con el poderío del clero y exigía por lo mismo una Iglesia sin muchos gastos, Munzer, en cambio, intérprete de los elementos campesinos y plebeyos de la Reforma, creyó que había llegado el momento de ajustar las cuentas a los opresores, y lejos de contentarse con las medias tintas de Lutero, reclamaba nada menos que la igualdad civil y la igualdad social.²⁸

Cuando Lutero vio que las masas iban más lejos de lo que él se pensaba, las traicionó, y no sólo disminuyó su guerra de exterminio contra Roma, sino que entró en todas las negociaciones que le impusieron los príncipes que se habían adherido a la Reforma. Servidor de ellos cada vez más, Lutero llegó a afirmar en su *Carta a los príncipes de Sajonia contra el espíritu rebelde* que Munzer era, un instrumento de Satán, y que debía por lo mismo ser arrojado del país también porque incitaba a la revuelta y a la resistencia armada contra las autoridades.²⁹

Es bueno no perder de vista los datos que anteceden para comprender el alcance exacto de las ideas pedagógicas de Lutero. Ciertamente es que el protestantismo al dar al hombre la responsabilidad de su fe, y al colocar la fuente de esa fe en las Sagradas Escrituras, contraía al mismo tiempo la obligación de colocar a todos los fieles en condiciones de salvar el alma mediante la lectura de la Biblia. La instrucción elemental resultaba así el primer deber de caridad, y aunque en el fanatismo de Lutero quedaba poco espacio para el saber profano, no es menos cierto que aconsejó en un sermón famoso el envío de los niños a la escuela. Pero si el protestantismo se preocupaba por la educación “popular” (1524), en el sentido de difundir las primeras letras que las escuelas monásticas del catolicismo ni siquiera tuvieron en cuenta, lo hacía como ya

²⁷ Un detalle significativo muestra esas diferencias hasta en el apellido de los humanistas y los reformadores: mientras aquellos traducían su nombre al griego –Erasmo por ejemplo, es la traducción del apellido Didier que quiere decir “deseo”-, estos otros, como Lutero y Zwinglio, conservaban su apellido en lengua vulgar.

²⁸ “De la igualdad de los hombres frente a Dios, la herejía de Munzer deducía la igualdad civil y, en parte ya la igualdad social. Igualdad de la nobleza y de los campesinos, de los burgueses privilegiados y de los plebeyos, supresión de las prestaciones feudales, de los censos, de los impuestos, de los privilegios y en todo caso, de las desigualdades sociales más notorias, tales eran las reivindicaciones afirmadas con más o menos nitidez, y consideradas como consecuencias necesarias de la doctrina cristiana primitiva.” Engels: *La guerre des paysans*, pág. 57.

²⁹ Engels: *ob. cit.*, pág. 72.

quedó dicho, en cuanto la difusión de la lectura permitía el tratamiento directo de la Biblia y orientaba en el sentido de la Iglesia reformada.³⁰ Intérprete de la burguesía mucho más de lo que él mismo pensaba, Lutero comprendió qué estrecha relación existía entre la difusión de las escuelas y la prosperidad de los negocios. “La prosperidad de *una ciudad* –decía– no consiste solamente en poseer grandes tesoros, fuertes murallas, bellos edificios, grandes provisiones de mosquetes y armaduras... El tesoro mejor y más rico de una *ciudad* es tener muchos ciudadanos puros, inteligentes, honrados, *bien educados*, porque éstos pueden recoger, preservar y usar propiamente todo lo que es bueno.”³¹ Pero si Lutero fue de los primeros en expresar que la instrucción era para la burguesía una fuente de riqueza y de poder, *estuvo muy lejos de extender esos beneficios a las masas*. Las muchedumbres miserables le inspiraban por igual el desprecio y el temor. Usaba para designarlas una expresión pintoresca: *Herr Omnes*, es decir, “el Señor Todo el Mundo”. “No hay que bromear mucho con el Señor Todo el Mundo –escribía–. Por eso es que Dios ha constituido autoridades porque quiere que haya orden aquí abajo.”³² Y poco después volvía sobre el mismo asunto con franqueza rayana en el cinismo: se debe recurrir a los medios espirituales para obligar a los verdaderos cristianos a que conozcan sus errores, pero “al Señor Todo el Mundo se lo debe empujar corporalmente a trabajar y a cumplir con sus deberes piadosos, como se tiene a las bestias salvajes en prisión y encadenadas.”³³ El hombre de las clases inferiores continuó, pues, excluido de la enseñanza. A punto tal que un historiador de la pedagogía, de marcada tendencia protestante, Painter, reconoce que “no se estableció ningún sistema popular de instrucción.”³⁴ El horizonte mental de las aldeas no había variado en lo más mínimo: en vez de maestros, seguían recibiendo predicadores. La siguiente orden del elector de Brandeburgo, en 1573, muestra con claridad perfecta el carácter de una escuela de campaña: “Todos los sábados por la tarde, o cuando dispusiese el pastor, *el sepulturero de la aldea* leerá al pueblo y especialmente a los niños y a los sirvientes jóvenes, *el pequeño catecismo de Lutero* y les enseñará a rezar. De igual modo, antes y después de leer y repetir el catecismo, cantarán y le enseñarán a la juventud *los salmos en alemán*; y en donde existen capillas realizarán estos ejercicios unas veces en ellas y otras en casas particulares, para que la juventud de todas las aldeas pueda ser enseñada y *no quede abandonada*.”³⁵

Educar a la burguesía acomodada y no “abandonar” a las clases desposeídas, esa fue la intención del protestantismo.

2º.) Para finalizar el poder del Papa y fortificar a la Iglesia amenazada, ya dijimos que salió a luchar la milicia jesuítica. Sobre el terreno estrictamente pedagógico, los jesuitas se esmeraron en dar a sus colegios el más brillante barniz posible de cultura. Sin preocuparse ni poco ni mucho por la enseñanza popular, se esforzaron en captar la educación de los nobles y de la burguesía acomodada.³⁶ Consejeros de los grandes señores, directores espirituales de las grandes damas,³⁷ profesores solícitos de los niños

³¹ Painter: Historia de la Pedagogía, pág. 194.

³² Memoires de Luther, écrits par lui meme, traduits et mis en ordre par Michelet, tomo I, pág. 154.

³³ Idem, pág. 156. Y en otra oportunidad agrega: “Ninguna tolerancia, ninguna misericordia con los campesinos. Se les debe tratar como a perros rabiosos”, tomo I, pág. 201.

³⁴ Painter, ob. cit., pág. 196.

³⁵ Painter, ídem, pág. 208, editor Jorro, Madrid. 1911.

³⁶ Messer: Historia de la Pedagogía, pág. 222.

³⁷ “El jesuita no es solamente confesor, sino director y como tal consultado sobre todo. Como tal, también, no se cree obligado al secreto, de manera que veinte directores que viven juntos pueden unir, examinar y combinar los millares de almas que están abiertas para ellos y que ellos conocen en absoluto... Casamientos, testamentos, todos los actos de sus penitentes y penitentas, pueden ser discutidos y preparados en esos conciliábulos.” Michelet: Des Jesuites, pág. 9, nota 1, editor Calman Levy, 1879.

distinguidos, los jesuitas se entremezclaron de tal modo a la vida del siglo que consiguieron en poco tiempo el primer puesto en la enseñanza. Sus maestros eran, sin disputa, los más escrupulosamente preparados; su enseñanza, la más estrictamente dirigida. Desde el deletreo hasta las representaciones teatrales en que tanto se complacían, los jesuitas interpretaban las menores exigencias de la época, para dar a sus alumnos *la mejor enseñanza compatible con los intereses de la Iglesia y de su orden*. En una carta de Languet fechada en agosto de 1571, puede leerse que “los jesuitas eclipsan en reputación a todos los otros profesores, y poco a poco hacen caer a la Sorbona en el descrédito.”³⁸ En ese año los jesuitas no habían formulado todavía su plan de estudios. La Compañía llevaba treinta años de existencia y aunque en la constitución proyectada en 1540 por Ignacio de Loyola se hacía referencia a dicho plan, la Compañía no encontraba todavía las fórmulas precisas. Cincuenta y nueve años tardó en elaborarlo; juntó para eso una larga experiencia, convocó frecuentes asambleas de sus miembros, y sólo después de mucho retocar y calcular, publicó en 1599 el reglamento de estudios: *Ratio atque institutio studiorum S.J.* Excepción hecha de la modificación de 1822, ese plan, vigente hasta hoy en los colegios jesuitas, es la más perfecta organización que se conoce para romper en los alumnos hasta un tímido asomo de independencia personal, y para lograr por lo tanto en las esferas más distintas del gobierno, de las finanzas y de la universidad, colaboradores adictos, celosos, y a menudo, insospechables. “En igual forma como se fajan los miembros del niño desde la cuna –decía el jesuita Cerutti en su *Apología*- es necesario también desde la primera juventud *fajarles* la voluntad para que conserven el resto de su vida *una feliz y saludable flexibilidad*.”³⁹ Desde la manera de tener las manos hasta la manera de levantar los ojos, todo estaba previsto, reglamentado, discutido. La misma enseñanza de las letras clásicas, en que los jesuitas alcanzaron gran maestría, no pudo superar nunca ese despotismo religioso que impregnaba la enseñanza. ¿Cómo, en efecto, interpretar a los autores profanos, “de modo que, aunque profanos, lleguen a ser siempre los heraldos de Cristo?” Apoderarse de la enseñanza clásica para ponerla al servicio de la Iglesia, aunque fueran necesarias las mutilaciones más groseras o las interpretaciones más ridículas, ésa era en efecto, la intención de la Compañía. “Las bellas letras –dicen las *Constituciones*- sólo servirán para llegar más fácilmente a conocer mejor y a servir mejor a Dios.” La cultura intelectual era inculcada de modo que no llevara jamás a la emancipación intelectual.⁴⁰ Se excluía por eso del estudio todo lo referente a los conocimientos históricos y a las disciplinas científicas, a no ser que la historia fuera transformada de tal modo que se volviera irreconocible, o que la ciencia se aligerara en tal forma que más pareciera juego de salón. La educación jesuita no usaba los recursos de la enseñanza sino como un instrumento de dominio. Especializados sobre todo en la enseñanza media, lograron de tal manera sus propósitos, que desde fines del siglo XVI hasta comienzos del XVIII nadie se atrevió a disputar a la Compañía de Jesús la hegemonía pedagógica que la Iglesia había reconquistado. Corresponde esa época a los mejores tiempos de la monarquía absoluta, y se comprende cómo en el largo período en que la burguesía, mediana y pequeña, debió contener sus impacencias, estuviera en manos de los jesuitas la educación de la nobleza cortesana y de alta burguesía. Porque nunca entró en sus propósitos, digámoslo una vez más, ni la educación de la pequeña burguesía ni la de las clases llamadas “populares”. Alguna vez, es cierto, se puede leer

³⁹ Citado por Michelet: *Des Jesuites*, págs. 56-57.

⁴⁰ El Reglamento de Estudios al referirse a Aristóteles aconseja que los alumnos no detengan en aquellos intérpretes del estagirita que manifestaron poca consideración por la Iglesia. De Averroes, por ejemplo, recomienda que lo citen sin elogio, y si es posible demostrando que lo poco bueno que alguna vez pensó era bueno porque había sido tomado de algún otro...Renan: *Averroes et l'averroisme*, pág. 400, editor Calman Levy, París, sin fecha.

en las *Constituciones* que “sería obra de caridad enseñar a leer y a escribir a los ignorantes”. Pero muy poco después surge este otro pasaje de sentido no dudoso: “Ninguna de las personas empleadas en servicios domésticos por cuenta de la Sociedad deberá saber leer y escribir. En ningún caso se la instruirá a no ser con el consentimiento del general de la Orden porque para servir a Jesús basta la sencillez y la humildad.”⁴¹

Si los jesuitas despreciaban de manera tan clara todo lo concerniente a la educación popular,⁴² la Iglesia católica tenía otras órdenes religiosas para “confiarles” ese cuidado. No es el caso de hablar ahora ni de los jerónimos, ni de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Con recordar que Tomás de Kempis, el autor de *La Imitación de Cristo*, fue jerónimo, se comprenderá que no movía a estos religiosos el deseo de instruir a las masas, sino la intención de salvar sus almas abriéndoles las páginas de la Escritura. “Guárdate del deseo de saber demasiado –dice Kempis–, es un gran insensato el que busca otra cosa que no es la de servir a su propia salvación.”⁴³ En cuanto a los Hermanos de las Escuelas Cristianas⁴⁴ basta señalar también que la regla más importante de las escuelas era guardar silencio, lo mismo para los maestros que para los discípulos: estaba casi prohibido hablar con el maestro y los castigos corporales alcanzaron en ellas un auge extraordinario.⁴⁵

Prefiero, en cambio, detenerme un momento en la figura de Charles Demia, tan alabado por los católicos como iniciador de la enseñanza primaria gratuita. Por sugerencias de la cofradía del Santísimo Sacramento, el sacerdote Demia dirigió en 1666 sus elogiadas *Exhortaciones* a las autoridades municipales de Lyon. Más de un siglo después de la *Carta* de Lutero (1524), la Iglesia católica repetía con respecto a la instrucción en las ciudades una actitud parecida a la del protestantismo. ¿Por qué la iniciativa partió de Lyon, precisamente? Lyon era ya por entonces una gran ciudad industrial y mercantil en donde las revueltas obreras se iban haciendo muy frecuentes. El mismo Demia, al referirse a sus gestiones, explica que “habiendo advertido que la juventud de Lyon, particularmente los niños del pueblo, estaban desmoralizados por falta de instrucción, resolvió consagrar todos sus esfuerzos al restablecimiento de la disciplina y de la enseñanza del catecismo en las escuelas”.⁴⁶ Pedía por eso escuelas gratuitas para el pueblo. Hasta aquí los católicos tienen, por tanto, razón. Pero ¿qué se enseñaba en las escuelas? Los cónsules de la ciudad de Lyon lo dijeron el 30 de noviembre de 1670 sin la más mínima pizca de ironía. Al conceder una subvención para una de esas escuelas, nos revelaron en que consistía su plan de estudios, pues declararon que en dichos establecimientos se enseñarán “los principios de la religión cristiana y hasta a leer y escribir”.⁴⁷ Otra circunstancia se destacaba en esas escuelas, que ha movido a algunos admiradores a ver en Charles Demia un precursor de la escuela del

⁴² Los pretendidos principios “democráticos” defendidos por Suárez y los escolásticos del siglo XVI, no fueron más que una trampa para luchar contra los reyes. Véase Guiseppa Saita: *La scolastica del seculo XVI e la política dei Gesuitti*, págs. 178, 186, 233, 294 editor Bocca, Torino, 1911.

⁴³ Sobre la “instrucción” que daban los jerónimos ver Compayre: *Histoire des doctrines de l’éducation*, tomo I, pág. 121, editor Hachette, París, 1911.

⁴⁴ Fundadas por La Salle en 1634.

⁴⁵ Monroe: *Historia de la Pedagogía*, tomo III, págs. 125-126. Lo mismo entre los jesuitas. Pero éstos no mentían cuando aseguraban que ningún jesuita había castigado a un niño: un corrector especial, destinado a ese objeto, pero que no formaba parte de la Orden, era el encargado de los castigos.

⁴⁶ Compayre: *Carlos Démia y los orígenes de la enseñanza primaria*, pág. 22, edición de “La Lectura”, Madrid, 1926, sin nombre traductor.

⁴⁷ *Idem*, pág. 26.

trabajo. Demia quería, en efecto, que en sus escuelas se enseñasen trabajos manuales,⁴⁸ pero de modo tal, añadía, “que las escuelas lleguen a ser agencias de información o lugares de mercado en que las personas acomodadas pudieran ir a buscar servidores de sus casas, o empleados de sus negocios”.⁴⁹ Los maestros de esas escuelas, visitaban además la casa de los alumnos para informarse de “las costumbres y prácticas religiosas de los padres”, e intervenían directamente en el correo para que no se difundieran los libros contaminados de herejía.⁵⁰ Los maestros debían practicar además ejercicios religiosos y retiros espirituales.⁵¹ En cuanto a las maestras, que atendían la educación de las niñas, Demia prescribe, que cada vez que salgan de viaje lleven siempre “una esponja empapada en agua bendita”.⁵²

Poner bajo el control de la Iglesia la escasa instrucción que en la época se impartía, y orientar hacia la mansedumbre las aspiraciones de los trabajadores, eso era en realidad el propósito fundamental de las escuelas populares de Demia.

3º.) Algo urgía a la Iglesia a lanzarse, por un lado, a captar las clases dirigentes, y a salir por el otro al encuentro de las masas para asumir desde temprano la dirección de los obreros.

El mercado comercial, que el descubrimiento de América ensanchó hasta lo increíble, repercutió hondamente en la técnica de la producción. Los instrumentos empleados hasta entonces requerían procedimientos individuales de trabajo, destinado a ser movidos por un obrero único, y por lo tanto, pequeños, mezquinos, limitados. Bajo las exigencias del comercio creciente, la burguesía de la época *concentró y transformó esos medios de producción, aislados y mezquinos* e hizo de ellos la palanca formidable que todos conocemos.⁵³

Desde el siglo XVI, la burguesía empezó a reunir a los trabajadores hasta entonces de manera de hacerlos cooperar. Mediante una gradual socialización de los trabajadores y de los instrumentos, se fue pasando desde la cooperación simple, a la manufactura, y desde la manufactura a la gran industria. Imposible seguir aquí con detenimiento ese proceso⁵⁴ cuya descripción no nos incumbe. Pero marquemos sí el rasgo eminente que lo caracteriza. Cuando la máquina de hilar reemplazó a la rueca, y el telar mecánico al telar manual, *la producción dejó de ser una serie de actos individuales para convertirse en una serie de actos colectivos*. Esa manera de transformar las mezquinas herramientas del artesano en máquinas cada vez más poderosas, y, por lo mismo, sólo manejables por una colectividad de obreros, puso en manos de la burguesía un instrumento tan eficaz que en pocos siglos la humanidad recorrió un trayecto como no lo había hecho hasta entonces en millares de años. El dominio sobre la naturaleza, por el cual el hombre venía suspirando desde las edades más remotas, alcanzó un reflejo en las ideologías. Al consejo solemne lanzado por Agrícolas dos siglos atrás: “considerad como sospechoso cuanto se os haya enseñado hasta hoy”, hacían coro en el mismo siglo Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650), Pascal (1623-1662);

⁴⁹ Idem, pág. 28.

⁵⁰ Idem, pág. 45 y 51.

⁵¹ Idem, pág. 59, 69-75.

⁵² Idem, pág. 126, nota 1.

⁵³ “El desarrollo de las fuerzas productivas del trabajo social constituye la misión histórica y la legitimidad del capital.” Marx: Le Capital, tomo X, pág. 203, traducción Molitor.

⁵⁴ Ver Marx: El Capital, tomo I, sección IV.

afirmando el primero que la verdad va cambiando con los tiempos; aconsejando el segundo no rendirse nada más que a la evidencia; invitando el tercero a introducir el experimento como criterio seguro de las ciencias. El *Novum Organum*, de Bacon, es de 1620; el *Discurso sobre el método*, de Descartes, de 1637; el *Fragmento de un tratado sobre el vacío*, de Pascal, de 1651.⁵⁵ Con ligeras diferencias de años, la filosofía y la ciencia interpretaban los profundos cambios que la economía iba creando en el subsuelo social. Pero algo más faltaba todavía, que fue lo último en llegar. Mientras Galileo (1564-1642) descubría los satélites de Júpiter y Harvey (1578-1657) la circulación de la sangre, en las escuelas de la burguesía se continuaba enseñando todavía la ciencia de los antiguos, es decir, una anatomía sin disecciones, una física sin experimentos. “El poder aumenta con los conocimientos”, aseguraba Bacon, pero la burguesía tardaba en introducir en las escuelas esa promesa tentadora. Verdad es que la Iglesia se mantenía siempre vigilante, y que Descartes renunció a publicar su libro sobre *Le Monde* (1663) cuando supo lo que le estaba ocurriendo en Roma a Galileo.⁵⁶ Con todo, un pastor de la iglesia protestante de Moravia –pastor para que se destacara mejor el carácter todavía indeciso de la burguesía que iba siendo cada vez más revolucionaria sin saberlo-, John Amos Comenius (1592-1671) se propuso dar en el terreno de la educación el cuarto gran libro que faltaba: veinte años después del *Discurso sobre el método*, la *Didáctica magna* apareció (1657). No importa que en el capítulo tercero afirme Comenius que la vida presente es tan sólo una preparación para la eterna; el título del capítulo XIX lo marca de sobre como hijo de su siglo: “*Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga.*”⁵⁷

¡El ahorro del tiempo! Tienen estas palabras un sabor tan original que vamos un instante a detenernos. El tiempo no tenía valor para la antigüedad: los romanos lo consideraron *res incorporalis* y por lo tanto sin precio. Cuando se vivía en el ocio y la competencia no apuraba, la vida seguía su curso con paso perezoso. Ahora en cambio ocurrían cosas muy distintas: una de las primeras medidas del protestantismo –religión burguesa por excelencia- fue suprimir una infinidad de festividades en que el catolicismo medieval se complacía, para aumentar así los días de trabajo.⁵⁸ Franklin tardará casi un siglo en lanzar su fórmula famosa: “el tiempo es oro”; pero antes de enunciarla ya lo sabía demasiado bien la época del capitalismo manufacturero. La burguesía, en efecto, apuraba el paso para ponerse al ritmo de la producción, y si Comenius proclamó en la escuela la necesidad de ahorrar el tiempo, John Floyer dio treinta y tres años después de la *Didáctica magna* el instrumento preciso para medirlo: en 1690 agregó a la aguja del reloj que señala los minutos, otra más pequeña que indica los segundos.⁵⁹

Pero ahorrar el tiempo no era nada más que un aspecto de la “nueva educación” de la cual fue Comenius el teórico admirable. Enseñar rápidamente no bastaba; había que enseñar además “sólidamente”. “En vez de los libros muertos –dice Comenius- ¿por qué no podremos abrir el libro vivo de la naturaleza? *No las sombras de las cosas, sino las cosas mismas* es lo que debe presentarse a la juventud.” Era difícil expresar con

⁵⁶ Descartes admitía en el *Traité du Monde ou de la Lumière*, el movimiento de la Tierra. En el *Discurso del Método* dice refiriéndose a ese libro que “algunas consideraciones me impiden publicarlo”. Sólo apareció diecisiete años después de la muerte de Descartes.

⁵⁷ Comenius: *Didáctica Magna*, pág. 224, traducción italiana de Vincenzo Gualteri, segunda edición, editor Sandron, Milano.

⁵⁸ Marx: *El Capital*, tomo I, “Haciendo días de trabajo de casi todos los tradicionales días de fiesta, el protestantismo desempeña ya un papel importante en la génesis del capital.”

⁵⁹ Sombart: *Le bourgeois*, pág. 395, traducción Jankelevitch, edición Payot, 1926.

mejores palabras, no sólo los deseos de la gran burguesía cada vez más aplomada, sino también los de la pequeña burguesía de los talleres y de los oficios.

En el *Discurso sobre el método*, Descartes había dicho: en el lugar de la “filosofía especulativa que se enseña en las escuelas se debe encontrar una filosofía práctica, por medio de la cual, conociendo la fuerza y las acciones del fuego, del agua, del aire, de los astros y de todos los otros cuerpos que nos rodean, *tan precisamente como conocemos los oficios de nuestros artesanos*, podríamos emplearlos de la *misma manera* a todos los fines que les son propios y *hacernos así amos y dueños de la Naturaleza.*”⁶⁰ ¿Y qué otra cosa afirmaba Comenius en el lenguaje no muy distinto de los pedagogos?. “Los mecánicos –continuaba- no dan al aprendiz una conferencia sobre su oficio, sino que lo ponen delante de un maestro para que vea cómo lo hace; entonces coloca un instrumento en sus manos, le enseña a usarlo y que lo imite. *Sólo haciendo se puede aprender a hacer, escribiendo a escribir, pintando a pintar.*” En vez de palabras –“sombras de las cosas”- lo que hacía falta en las escuelas era el conocimiento de las cosas. No otro sentido tuvo su *Mundo ilustrado* (1658) –*Orbe pictus*- libro para las escuelas, *abarroto de figuras*, que mantuvo hasta el siglo XVIII la hegemonía entre los libros infantiles.

Si con Comenius la necesidad de una “nueva educación” resonaba como un llamado desde la Moravia, con Locke (1632-1704) el mismo reclamo se levantaba desde Bristol. Asqueado de la Universidad de Oxford –como a Bacon le había ocurrido con la Universidad de Cambridge- Locke se preguntaba de qué podía servir el latín a hombres que van a parar en un oficio. “Nadie podría creer –dice- a menos de estarlo viendo, que se obligue a un niño a aprender los rudimentos de un idioma que no usará nunca, y a olvidar por el contrario a *hacer cuentas que tan útiles son no sólo en los oficios, sino en todas las condiciones de la vida.*” La burguesía hablaba ahora a través de Locke con un acento tan firme que dos años después de publicar su obra capital sobre la educación (1693), lo encontramos convertido en comisario de comercio del rey Guillermo. Y para que nada falte en estos hombres que sólo a medias tenían conciencia de su tiempo, habrá que añadir que el filósofo que tales cosas escribía había sido preceptor del nieto de un conde rancio, y que se refería siempre a la figura ideal de un joven *gentleman* cuantas veces se daba a meditar sobre la educación.⁶¹

¡Nobleza bien aburguesada la que tanto necesitaba del cálculo en la vida! Nobleza feudal capitalista de la que tantos ejemplos podían encontrarse en el siglo XVII; nobles influyentes que entraban e asociaciones con banqueros de la burguesía para participar después en las ganancias.⁶² Las guerras feudales y la revolución burguesa de 1648 habían arruinado de tal modo a la nobleza, que debió ésta incorporarse a un movimiento cuya dirección no estaba ya en sus manos. Es de 1693 la obra fundamental de Locke en pedagogía, *Pensamientos acerca de la educación*, y aunque en ella sólo se preocupa, como queda dicho, de los cuidados a tener con un joven *gentleman*, no deja por eso de aconsejarle el estudio de la teneduría de libros como “absolutamente necesarios.” Los gastos de la nobleza, varios siglos atrás, no debían ajustarse al cálculo: derrochar el dinero con elegante desprecio era el rasgo de un noble, y pocas cosas le hubieran hecho reír más que aquellas páginas en que León Battista Alberti, burgués típico del siglo XV, aconsejaba llevar ropas de lujo pero no ceñidas: “Primero –dice- porque el vestido parece menos amplio y menos honorable;

⁶¹ Wickert: Historia de la pedagogía, pág. 84.

⁶² Sombart, ob. cit., pág. 99.

segundo, porque el ceñir la ropa gasta el paño y hace asomar la trama, de modo tal que aunque la ropa sea nueva, se gastará y envejecerá en el lugar donde ciñe.”⁶³

Un siglo después de esos consejos, Locke ponía al *joven gentleman* sobre el mismo camino de León Battista Alberti. La noción de los gastos, aconsejaba, debe estar siempre dentro de “límites justos” para eso nada mejor –le decía- que “las cuentas exactas y bien llevadas”.⁶⁴ La geografía y la aritmética, la historia y el derecho civil, incorporadas a la educación del *joven gentleman*, indicaban que la nobleza había dado un gran viraje.

El comercio y la industria no sólo habían disminuido las distancias que hasta ayer separaban a la burguesía y la nobleza; no sólo habían introducido en la educación la necesidad de nuevos métodos; no sólo acelerando los progresos de la ciencia minaban cada día algún dogma venerable, sino que aflojaban cada vez más las trabas que el feudalismo imponía a su propia expansión: los privilegios de las corporaciones, los obstáculos al tráfico, la tiranía de las aduanas, las diferencias en las legislaciones, en las costumbres y en los idiomas.

Contra las barreras del feudalismo, los fisiócratas lanzaron entonces su consigna famosa: “dejad hacer, dejad pasar”.⁶⁵ *La libertad de comercio, que era para la burguesía una cuestión vital, impuso también como consecuencia necesaria la libertad de ese otro comercio de las creencias y de las ideas.* El mismo Locke, pedagogo y economista, publicó en 1688 su *Carta sobre la tolerancia*. Retengamos con el título, la nueva idea que introduce.

Bajo la forma oblicua del deísmo, primero; bajo la forma más cruda del escepticismo después, la burguesía se esforzaba en arrojar a la Iglesia en sus últimos reductos. Aquel “silencio de los espacios” que a Pascal estremecía, ya no impresionaba ni a las marquesas que gustaban rodear a Fontenelle.

La crítica despiadada a la nobleza y a la “infame” –para usar el sobrenombre que Voltaire daba a la Iglesia- *arrastró a la burguesía a replantear la totalidad de los problemas.* Esa necesidad de borrar y comenzar, de “abrir nuevos libros para nuevas cuentas” fue admirablemente expresada por Rousseau (1712-1778) con sus paradojas, al principio desconcertantes, sobre el retorno a la naturaleza. Cada vez que en un régimen social se sospecha obscuramente la inminencia del derrumbe; se ve siempre surgir como un síntoma infalible la necesidad de un retorno a la naturaleza. En la decadencia del mundo antiguo fueron los estoicos los que pregonaron la urgencia de una vida más sencilla; en la decadencia del feudalismo, el Renacimiento impuso con la “vuelta a lo antiguo” un paganismo de la carne y de la belleza; y ahora que la monarquía levantada sobre las ruinas de ese feudalismo, sentía también que su vieja aliada burguesa iba creciendo en ambición y en osadía, Rousseau lanzaba con entusiasmo ardiente el evangelio de la naturaleza. Evangelio de la naturaleza en el que reaparecían más vigorosos que nunca el individualismo de los sofistas, el culto de la personalidad de los estoicos, la “vuelta a los antiguos” del Renacimiento. “La felicidad suprema de los hijos de la tierra es la personalidad”, sentenciará Goethe muy pronto. Y ¿qué otra cosa que el individualismo burgués era lo que estaba por debajo de tantas manifestaciones aparentemente tan distintas: ironía de Voltaire, ingenuidad de Rousseau, moralismo de Kant?

Después de tantos siglos de sujeción feudal, la burguesía afirmaba los derechos del individuo como premisa necesaria para dar satisfacción a sus intereses. Libertad absoluta para contratar, para comerciar, para creer, para viajar, para pensar.

⁶⁴ Locke: Pensamientos acerca de la educación, págs. 383-385, traducción de Barnés, edición de “La Lectura”. Madrid.

⁶⁵ P. Ghio: La formation historique de l'économie politique, pág. 85, edición Riviere, París, 1926.

Nunca se habló como entonces de la “humanidad” y de la “cultura”, de la “razón” y de “las luces”. Y justo es decirlo: la burguesía llevó el asalto al mundo feudal y a la monarquía absoluta con un denuedo tal, con un brillo tan intenso, con un entusiasmo tan contagioso, *que en un momento dado la burguesía asumió frente a la nobleza la representación de los derechos generales de la sociedad*. Después de aplastar a los barones apoyándose en la burguesía, el monarca se apoyaba ahora en la nobleza para contener a los burgueses. Pero la nobleza había perdido hacía mucho tiempo aquella función de protección que en los comienzos del feudalismo dio al barón una misión social en cierto modo innegable. Ya en los tiempos de la Reforma, el recio buen sentido de Lutero aconsejaba a los habitantes de las ciudades tomar por su cuenta la enseñanza en las escuelas porque los “pobres nobles” –decía– están siempre ocupados por demás “con los altos negocios de la bodega, la alcoba y la cocina”. Más aún que en tiempos de Lutero, la nobleza del siglo XVIII estaba ocupada por demás con los altísimos negocios...

En su novela satírica *Los dijes indiscretos*, Diderot se refería a la educación del príncipe Nangogue con estos términos: “Gracias a las felices disposiciones de Nangogue, y a las no interrumpidas lecciones de sus maestros, nada ignoró de cuanto un príncipe debe aprender en los quince primeros años de su vida; y supo a los veinte beber, comer y dormir con tanta perfección como cualquier potentado de su edad.”⁶⁶

Los privilegios de que gozaba la nobleza en otro tiempo, cuando la producción era escasa y el intercambio exiguo; cuando hasta los más cortos viajes de ciudad a ciudad eran de un riesgo que a nosotros nos cuesta comprender, resultaban ahora por demás insostenibles; ahora en que Nocker, banquero ginebrino, pasaba por ser la última esperanza del último Capeto.

Para que una clase pueda asumir la representación de la sociedad –enseñaba el joven Marx en la *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*– es necesario que todos los vicios de la sociedad estén concentrados en otra clase, es decir, “*que una clase determinada sea la clase del escándalo público*, la personificación del obstáculo general, la encarnación de un crimen notorio para todos, de modo tal que al emanciparlos de esa clase se realice la emancipación de todos”.⁶⁷ A fines del siglo XVIII la nobleza era evidentemente la clase del escándalo público. Para los burgueses y los artesanos, para los jornaleros y para los campesinos, era la encarnación de un crimen notorio para todos. Contra ella el *tiers etat* asumió la representación de los intereses sociales ofendidos, de todas las mortificaciones guardadas hasta entonces en silencio, y bien seguro ya de su fuerza y de su ánimo lanzó al rostro de los nobles el desafío orgulloso: “¿Qué es lo que somos? Nada. ¿Qué es lo que deberíamos ser? Todo.”

Los que así hablaban no lo hacían en nombre exclusivo de la burguesía. Ni la burguesía ni el proletariado se habían desprendido, por entonces, del común *tercer estado* que los englobaba. El movimiento tuvo por eso un impulso inicial como no se había visto otro desde la Reforma. Pero como es ésta, también, lo contradictorio de los elementos que constituían el tercer estado se reflejaba en la ideología no muy homogénea de sus teóricos: desde la izquierda de los “materialistas” hasta la derecha de los “fisiócratas”; orgullosos aquellos de extraer las consecuencias más audaces, celoso éstos de mantenerse en posiciones moderadas. ¡Qué diferencia, en efecto, entre el deísmo de Voltaire y el ateísmo de D’Holbach!⁶⁸

⁶⁷ Marx: *Ocuvres philosophiques*, tomo I, pág. 102.

⁶⁸ “Holbach y los otros materialistas franceses de esa época no eran tanto los ideólogos de la burguesía como los ideólogos del tiers etat, en esa época histórica en que el espíritu revolucionario penetraba todavía profundamente a dicho estado. Los materialistas formaban el ala izquierda del ejército ideológico del tiers etat. Y cuando ese estado se dividió a su vez; cuando de un lado dio nacimiento a la burguesía y del otro al proletariado, entonces los ideólogos del proletariado han comenzado a basarse sobre el

¡Qué diferencia, también, entre la educación egoísta que Rousseau aspiraba para Emilio, acompañado siempre por su ayo, y la educación generosa que Diderot exigía por cuenta del Estado para todos los ciudadanos de una misma nación! Pero estas diferencias, justo es decirlo, no se veían entonces con la claridad con que hoy las percibimos. Los “filósofos” y los “enciclopedistas” formaban más o menos un todo compacto que se aprestaba al asalto de la Bastilla ideológica. Con sus errores, sus confusiones, sus torpezas, los ideólogos del *tiers etat* alcanzaron en cierto momento el pulso afiebrado de las revoluciones. Tan tenso, y tan varonil, que no es posible volver los ojos a ese instante de la historia humana sin reconocer que la burguesía que los inspiraba alcanzó por entonces el momento más alto de su propia vida. “En el orden de la naturaleza –decía Rousseau- todos los hombres son iguales: el estado de hombre es su vocación común, y al que esté bien dirigido para ello, no le faltará nada de lo que a tal estado corresponda. Para mí es de poca importancia el que mi discípulo esté destinado a las armas, a la Iglesia o al foro. Antes del destino que le asignen sus parientes, la Naturaleza lo llama a la vida humana. Vivir es el asunto que yo deseo enseñarle. Cuando le deje de mis manos, no será magistrado, soldado, ni sacerdote; antes que todo, será un hombre.”⁶⁹ No nos detengamos ahora en sus frases equívocas, ni en sus promesas falaces. La burguesía prometía a través del *Emilio* no un nuevo tipo de hombre, sino el Hombre total, liberado, pleno. Veremos en la clase próxima todo lo que había de falso en ese ideal exteriormente tan magnífico, y descubriremos además por qué al traicionarlo la burguesía tuvo que ir descendiendo de miseria en miseria hasta la agonía actual que presenciemos. Quedémonos por hoy en su momento luminoso: cuando alzó sobre el mundo una esperanza tan alta que inflamó con ella, durante algunos años, a los ejércitos gloriosos de los descamisados.

materialismo, justamente porque era ésta la doctrina filosófica extremista de dicho tiempo.” Plekhanov: *Le materialisme militant*, pág. 51, traducción de Engelson, edición “Les Revues”. París, 1930.

⁶⁹ Rousseau: *Emile* tomo I, pág. 34, edición Nelson, París, sin fecha. Kant, que recibió la influencia de Rousseau escribía poco después de su *Tratado de Pedagogía*: “Hay muchos gérmenes en la humanidad y está en nuestras manos desarrollar proporcionalmente nuestras disposiciones naturales, para dar a la humanidad todo su desenvolvimiento.” Ver Duproix: *Kant et le probleme de l’education*, pág. 52, editor Alcan, París, 1897.

6 La educación del hombre burgués

SEGUNDA PARTE: DESDE LA REVOLUCIÓN AL SIGLO XIX

“Vuestra Majestad –escribía Voltaire en 1757 a su amigo el rey de Prusia- prestará un servicio inmortal al género humano si consigue destruir esa infame superstición,¹ *no digo en la canalla, indigna de ser esclarecida y para la cual todos los yugos son buenos, sino en la gente de pro.*”²

Casi veinte años después de esta carta de Voltaire, (1694-1778), Diderot (1713-1784) se dirigía a otra majestad, la emperatriz Catalina de Rusia, y le aconsejaba en el *Plan de una Universidad*, la instrucción para todos. “Desde el primer ministro hasta el último campesino –decía- es bueno que cada uno sepa leer, y escribir y contar.” Y poco más adelante, después de preguntarse por qué la nobleza se había opuesto a la instrucción de los campesinos, respondía en estos términos: “Porque un campesino que sabe leer es más difícil de explotar que un paisano analfabeto.”³

Intérpretes ambos del *tercer estado*, y hemos visto por qué tenían opiniones tan distintas: mientras Voltaire interpretaba especialmente a la alta burguesía y a la nobleza ilustrada, Diderot reflejaba las aspiraciones de los artesanos y los obreros.⁴ Es bien sabido que en el asalto definitivo al mundo feudal, fue el ala derecha la que impuso sus consignas, y aunque la pequeña burguesía consiguió arrastrarla bajo el impulso de Robespierre hasta sus consecuencias extremas, no es menos cierto que este control no estuvo mucho tiempo entre sus manos. Tan pronto como la burguesía consiguió triunfar, pudo verse en efecto que la “humanidad” y la “razón” de que tanto había alardeado, no eran más que la humanidad y la razón “burguesas”. En la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* la “propiedad” aparecía inmediatamente después de la “libertad”, entre los derechos “naturales e imprescriptibles”. Y por si acaso el segundo artículo de la *Declaración* que tal cosa aseguraba pudiera prestarse a equívocos, el último artículo volvía a insistir en que la propiedad era “un derecho inviolable y sagrado”. Un decreto fechado el 14 de junio de 1791 declaraba, además, que toda coalición obrera era “un atentado a la libertad y a la declaración de los derechos del hombre”, punible con quinientas libras de multa y la pérdida por un año de los derechos de ciudadanía activa...⁵

Las grandes palabras se desvanecían; los ideales “magníficos” dejaban al descubierto la pobre realidad mezquina. La catedral de Notre Dame, cierto es, era ahora el Templo de la Razón, pero la burguesía se cuidaba tan poco de la nueva diosa que dos de sus representantes más conspicuos, Talleyrand y Saint-Simon, debieron pasar una temporada en la cárcel de Santa Pelagia porque se los había descubierto negociando turbiamente nada menos que con el plomo del Templo de la Razón...⁶ Dantón, el de las

² Carlini: *La religione nella scuola*, pág. 16, editor Vallecchi, Firenze, 1927.

³ Compayre: Diderot, pág. 478, en *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, de Buisson. “Cuando no se quiere engañar a nadie, cuando no se tienen pasiones o intereses que disfrazar –decía también Helvetius- no se teme el saber y el buen sentido populares.” Keim: Helvétius, *Sa vie et son oeuvre*, pág. 500, editor Alcan, París, 1907.

⁴ A no exagerar, sin embargo, el “extremismo” de Diderot. Lo mismo que Voltaire, por ejemplo, creía en la necesidad social de la religión. Ver Compayre: *Histoire critique de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, tomo II, pág. 178, editor Hachette, París, 1911 segunda edición.

⁵ Marx: *El Capital*, tomo I, pág. 581, traducción Justo. A consecuencia de eso las huelgas obreras fueron imposibles: recomenzaron recién en 1822 bajo la Restauración.

⁶ Leroy: *La vie du Conte de Saint-Simos*, pág. 161, editor Grasset, París, 1925.

arengas inflamadas y las frases lapidarias, no perdía tampoco la ocasión de un solo gran negocio, ni aun de aquellos que, como lo ha probado Mathiez, exigían nada menos que la traición a la patria. Y para que nada faltara en esa realidad tan cruda, Rouget de l'Isle, el mismo que dio a la Revolución su gran canto de guerra, compuso algunas décadas después otro himno titulado el “Canto de los Industriales”...⁷ La Revolución que se había iniciado con un llamado clamoroso a los “hijos de la patria”, había terminado en beneficio exclusivo de los “hijos de la industria”...

Las masas explotadas por la antigüedad y el feudalismo no habían hecho, en efecto, nada más que pasar a un nuevo amo. Para que la burguesía realizara su desarrollo prodigioso no bastaba que el comercio creciera y el mercado se ensanchara hasta abarcar el mundo entero. *Era necesario, además, que ejércitos compactos de obreros libres se presentaran a ofrecer sus brazos al burgués.*⁸ A fines del siglo XV y comienzos del XVI ese “obrero libre” apareció en la historia. La ruina del mundo feudal liberaba sus siervos, como la ruina del mundo antiguo liberó sus esclavos. De una parte, el empobrecimiento de los señores feudales les obligó a disolver sus huestes, a liquidar sus mesnadas; de otra, el enriquecimiento de la burguesía arrojó de sus propiedades a los pequeños labradores para convertir sus tierras en praderas de los ganados. En otro tiempo, cierto es, obreros libres habían ofrecido en el mercado su trabajo; en Grecia, como en Roma, como en la Edad Media. Pero el campesino libre anterior al siglo XVI que ofrecía su trabajo durante cierto tiempo, tenía un rincón de tierra que era suyo y del cual podía vivir en caso extremo. El trabajo asalariado era para él, una ayuda, una ocupación subsidiaria. *Desde el siglo XVI, en cambio el asalariado momentáneo se había convertido en asalariado hasta su muerte.* Nada tenía ya para vivir, fuera de su fuerza de trabajo.

Otro fenómeno de una importancia extrema comenzó a manifestarse al mismo tiempo. Cuando la producción de mercancías –es decir, la elaboración de productos destinados no al consumo propio sino al cambio- alcanzó determinado desarrollo, una nueva forma de apropiación apareció en el mundo. En la forma de apropiación llamada por Marx, “capitalista”, el obrero ya no se apropia el fruto de su trabajo. En un principio el obrero cambiaba el objeto que él había producido por otro objeto producido en igual forma y de valor equivalente. Con la creación del comercio mundial y la aparición de masas enormes de “obreritos libres” que ofrecían en venta su fuerza de trabajo, los cimientos de un nuevo régimen aparecieron: un régimen en el cual lo que el capitalista da al obrero en cambio de lo producido por su fuerza de trabajo es extraordinariamente inferior a lo que lo producido vale. Es decir, el capitalista se apodera, sin retribuirla, de una parte considerable del trabajo ajeno, y el salario con el cual dice que “paga” a sus obreros sólo sirve a éstos para mantener su propia vida, para reponer su fuerza de trabajo y volvérsela a vender al capitalista en iguales condiciones.⁹

Al pasar pues del feudalismo a la burguesía, las masas se encontraban todavía peor que antes. Pero su situación no le importaba a los nuevos amos ni un ardite. *Formar individuos aptos para la competencia del mercado, ése fue el ideal de la burguesía triunfadora.* Lógico ideal de una sociedad en que la sed de la ganancia lanzaba a los hombres unos contra otros en un tropel de productores independientes. Producir, y producir cada vez más para conquistar nuevos mercados y aplastar a algún rival, ésa fue desde entonces la única preocupación de la burguesía triunfadora. Que

⁸ Marx: Le Capital, tomo V, págs. 59-60, traducción Molitor.

⁹ “El dinero que el obrero recibe lo gasta para conservar su fuerza de trabajo. Lo que equivale a decir si se considera en su conjunto la clase capitalista y la clase obrera, que el obrero gasta el dinero que recibe al solo objeto de conservar al capitalista el instrumento que le permite seguir siendo capitalista.” Marx: Le Capital, tomo VII, pág. 216, traducción Molitor.

ninguna traba obstaculice su comercio, que ningún perjuicio paralice su industria. Si para asegurar un nuevo mercado hay que arrasar con poblaciones enteras, que así sea; si para no interrumpir el trabajo de las máquinas es menester que se incorporen como obreros las mujeres y los niños, que así sea también.

Consecuente con la clase que representaba, ya vimos que Rousseau (1712-1778) no pensó para nada en la educación de las masas sino en la educación de un individuo suficientemente acomodado como para permitirse el lujo de costear un preceptor. Su Emilio es, un efecto, un joven rico, que vive de sus rentas y que no da un solo paso sin que lo acompañe su maestro.

Se dirá quizá que Rousseau no fue un realizador y que el *Emilio* es tan sólo una novela. Veamos pues, la influencia de Rousseau en un pedagogo en directo contacto con los hechos; un pedagogo que fundaba institutos y dirigía escuelas, y que se sentía tan fervorosamente animado por el numen de Rousseau que dio el nombre de Emilia a su propia hija en recuerdo precisamente del ilustre ginebrino. Me refiero a Basedow (1723-1790).

Hijo de un peluquero, Basedow había sido preceptor en su juventud del hijo de un gran señor. Pero deseoso de aplicar en mayor escala las ideas de Rousseau, consiguió del príncipe Leopoldo Federico, la ayuda necesaria para fundar un instituto, su famoso *Filantrópino* (1774). El fin de la educación consistía, según él, en formar “ciudadanos del mundo y en prepararlos a una existencia útil y feliz”. ¿Cómo se preparaban esos “ciudadanos del mundo”? Es lo que vamos a escuchar del mismo Basedow. Distinguía, ante todo, dos tipos de escuelas: una, para los pobres; otra para los hijos de los más eminentes ciudadanos.¹⁰ “Sin inconvenientes se pueden separar las escuelas grandes (populares) de las pequeñas (para ricos y clases medias) porque es muy grande la diferencia de hábitos y de condición *entre las clases a las cuales van destinadas*. Los hijos de las clases superiores deben y pueden comenzar temprano su instrucción, y *como deben ir más lejos que los otros* están obligados a estudiar más... Los niños de las grandes escuelas (populares) deben en cambio, en conformidad con el objeto de su instrucción, disponer por lo menos la mitad de su tiempo para los *trabajos manuales*, para que no se vuelvan torpes en una actividad que no es tan necesaria *sino por motivos de salud*, a las clases que más que con las manos trabajan con el cerebro”.¹¹

En las “grandes escuelas”, dice después, los maestros deben enseñar no sólo a leer, escribir y contar, sino también los deberes propios de las clases populares”.¹² Pero como en esas escuelas un solo maestro debía atender a la instrucción de numerosos escolares de edades muy distintas, y surgían por lo tanto graves dificultades de orden técnico, Basedow se consolaba con estas palabras sencillas y tremendas: “*Por fortuna*, los niños del pueblo necesitan una instrucción menor que los demás y deben dedicar la mitad de su día a los trabajos manuales.”¹³

Me parece que no se necesita mucho más para comprender en cuál de las escuelas se podían formar los “ciudadanos del mundo”: mientras en las escuelas populares la instrucción, “por fortuna”, debía ser exigua; en las otras por el contrario, se castigaban los vicios o los defectos, “transformando una hora de estudios en una hora de trabajo manual”.¹⁴

¹¹ Basedow, ídem. pág. 41.

¹² Idem, pág. 49.

¹³ Idem, pág. 51 y 140.

¹⁴ Así decía el artículo 10 del reglamento del Filantrópino. Ver Basedow, libro citado, pág. 218.

Filangieri (1752-1788), ¿no se expresaba en forma parecida? En su *Ciencia de la legislación* puede leerse, en efecto: “El agricultor, el herrero, etc., *no necesitan más que una instrucción fácil y breve* para adquirir aquellas nociones que son necesarias para su conducta civil y asegurar los progresos de su arte.¹⁵ No podría decirse lo mismo de los hombres *destinados* a servir a la sociedad con sus talentos. ¡Qué diferencia entre el tiempo que necesita la instrucción de los unos y el que requiere la instrucción de los otros!”¹⁶ “La educación pública –decía en otra ocasión- exige para ser universal que todos los individuos de la sociedad participen en la educación, *pero cada uno según las circunstancias y su destino*. Así el colono debe ser instruido para ser colono y no para ser magistrado. Así el artesano debe recibir en la infancia la instrucción que pueda alejarlo del vicio, conducirlo a la virtud, el amor de la patria, al respeto de las leyes y a facilitarle los progresos de su arte, *pero no la que necesita para dirigir la patria y administrar el gobierno*. La educación pública, en resumen, para ser universal, requiere que *todas las clases tengan la misma parte*.”¹⁷

A través de Basedow y Filangieri, el pensamiento de la burguesía revolucionaria del siglo XVIII se expresaba en materia de educación con nitidez tal que puede parecer afán inútil aportar nuevos elementos para esclarecerlo. Sin embargo, el ideario de la Revolución Francesa alimenta de tal manera las doctrinas llamadas liberales que no creo trabajo perdido el tratar de ceñirlo en lo que tiene de más íntimo. La tarea no siempre es tan fácil como en los dos ejemplos que hemos escogido. La igualdad ante la ley, que fue uno de los más hábiles hallazgos de la burguesía,¹⁸ disimula a veces con tanta perfidia la intimidad del pensamiento, que es menester aguardarlo a menudo largo tiempo para lograr descubrirlo bajo su máscara. Una figura de primer orden en la Revolución Francesa, Mirabeau, trató el tema de la educación en varios discursos en los cuales se ha querido ver, al parecer con razón, la mano de Cabanis. Pero hayan sido escritos directamente o no por Cabanis, como dicen unos, o por Reybaz, como aseguran otros, lo cierto es que Mirabeau (1749-1791) los aprobó. En el primer discurso, Mirabeau enunciaba una afirmación inexacta que va a ser después un lugar común entre los teóricos de la burguesía: “*Todos los legisladores antiguos –dícese han servido de la educación pública como del medio adecuado para mantener y propagar sus instituciones... En cuanto a vosotros señores, no tenéis opiniones favoritas que difundir; ningún fin particular que cumplir; vuestro objeto único consiste en dar al hombre el empleo de todas sus facultades, el ejercicio de todos sus derechos, y de asentar la existencia pública sobre las existencias individuales libremente desarrolladas, y la voluntad general sobre las voluntades privadas.*”¹⁹ Es decir, que después de reconocer que todas las educaciones hasta esa fecha sólo se habían preocupado en servir los intereses de las clases superiores, Mirabeau aseguraba que la educación burguesa escapaba a esa ley: ella se proponía formar “el hombre”, “el yo humano”. Mas, a renglón seguido, *se oponía a la gratuidad de la enseñanza*, según dijo, porque en esa forma se rebajaría el nivel de la misma al sustraerla a la competencia, y porque en esa forma también, “*se arrancarían muchos hombres de su sitio natural*.”²⁰ Lo que significa, ni más ni menos, lo mismo que aseguraba Filangieri; que cada uno de

¹⁶ Citado por Stoppoloni: Talleyrand, pág. 93, edición Albrighi, Milano, 1924, segunda edición.

¹⁷ Stoppoloni: ídem. pág. 97, nota 2.

¹⁸ Ver Marx: La question juive, en Oeuvres philosophiques, tomo I, traducción Molitor, editor Costes, París.

¹⁹ Guillaume: Mirabeau en Dictionnaire de Pédagogie, de Buisson, página 1325.

²⁰ Idem, pág. 1327.

los miembros de la sociedad participa en la educación de acuerdo a su “destino económico”, y a sus “circunstancias sociales”...

Pero ¿y Condorcet? se dirá ¿y Pestalozzi? La instrucción del “pueblo”, la “igualdad ante las luces”, ¿no fueron acaso el nervio de la concepción política y social de Condorcet? Aparte de la gratuidad de la enseñanza primaria, ¿no propuso también la gratuidad de la enseñanza superior? Todo eso es cierto, sin duda alguna. Pero con la certeza aparente de todos los ideales de una revolución que después de aplastar las desigualdades que hasta entonces engendraba el nacimiento, proclamó sin embozo que no hay entre los hombres otras diferencias que las que surgen del dinero.

El famoso plan de Condorcet –*Rapport*–, leído en la Asamblea Legislativa los días 20 y 21 de abril de 1792, refleja de una manera tan exacta los hipócritas ideales de la burguesía, que vale la pena la dediquemos unos instantes, porque de sobra nos serán recompensados. Casi no hay problema de los que preocupan hoy a los maestros que no haya sido allí planteado y discutido. Condorcet (1743-1794) concede al Estado, no sólo el control de la enseñanza, *sino la obligación de instruir*.²¹ De instruir, no de educar, porque Condorcet deja a cargo de los padres la formación de las creencias religiosas, filosóficas o morales. En su opinión la instrucción pública debe asegurar a todos un mínimo de cultura, de tal manera, dice, “*que no deje escapar ningún talento sin ser advertido* y que sin que se le ofrezcan todos los recursos reservados hasta aquí, a los hijos de los ricos”. Con la difusión de las luces se podrán *multiplicar los descubrimientos* que aumentarán el poder del hombre sobre la naturaleza. En el lugar eminente reservado hasta entonces a las letras, Condorcet coloca ahora el estudio de las ciencias; suprime entre las facultades la de Teología que aún seguía siendo la primera, y asegura que las ciencias son, contra los prejuicios y la pequeñez de espíritu, un remedio más eficaz que la filosofía. “Las cosas” y no “las sombras de las cosas” –como decía Comenius– entran triunfantes en la escuela; pero con un tono más franco que el del pastor de Moravia, y sin su creencia ya de que esta vida es una preparación para la otra.

Como orientación general no se podía interpretar mejor el espíritu de la burguesía en ese instante: científica, escéptica y práctica, y, por lo mismo, deseosa de que las técnicas se despojaran de los secretos con que hasta entonces las habían envuelto las “corporaciones”. Pero si la orientación del plan es excelente, excelentes son también los detalles más menudos. No sólo se opone terminantemente a la enseñanza religiosa en las escuelas –“los pueblos que tienen por educadores a los sacerdotes no pueden ser libres”, dice– sino que *no permite que el Estado imponga al niño ningún credo*. La “libertad de conciencia” debe ser respetada no sólo desde el punto de vista religioso sino *también social*. “*Que el poder del Estado –agrega– expire en el umbral de la escuela, y que cada maestro pueda enseñar las opiniones que crea verdaderas, no las que el Estado haya juzgado como tales.*”²² El Estado debe poner al niño en condiciones de que conozca todas las ideas, para que pueda escoger entre ellas libremente. Condorcet, además, no sólo quiere que el Estado no se inmiscuya en la enseñanza imponiendo determinado credo político, sino que le niega también dos cosas fundamentales: *el monopolio de la enseñanza y la designación de los maestros*.

En nombre de la libertad rechaza el monopolio del Estado. Las escuelas privadas deben vivir al lado de las escuelas del Estado porque las estimularán con su rivalidad. Libre competencia entre las escuelas del Estado y las escuelas particulares, y ninguna intervención política del Estado en las escuelas: eso es en lo esencial lo que quiere Condorcet. Pero si el Estado retuviera la designación de los maestros, fácil le sería dominar en las escuelas designando únicamente a los adictos. Esta objeción no se

²² Vial: ob. cit., pág. 23.

le escapa a Condorcet, y quita por eso al Estado la designación, de los maestros. Propone, que sean elegidos por “sociedades científicas”, formadas en cada departamento por los hombres de estudio más esclarecidos. En resumen, Condorcet desea que el Estado inaugure escuelas y pague a los maestros, pero no que ejerza sobre éstos la más mínima tutela.

Aisladamente considerado, el *Rapport* de Condorcet parece la obra de un iluso, de un razonador, de un “ideólogo”. Taine, en páginas vigorosas pero falsas, ha difundido la especie de que los hombres que dirigieron la Revolución Francesa eran razonadores tan alejados de la vida, que querían forzarla a comportarse de acuerdo con sus planes. Pero aquellos “razonadores” de que habla Taine, sabían muy bien lo que se proponían. Y vean sino lo que hizo más tarde Condorcet. Un año después de leer su *informe*, continuaba reclamando la independencia absoluta para la enseñanza superior, pero admitía ahora que la enseñanza primaria debía ser dirigida y vigilada por el Estado...

¿Cómo es posible que en el transcurso de un año nuestro “ideólogo” haya dado un vuelco tan completo? La contradicción no está nada más que en la superficie. El pretendido iluso conocía a la perfección el camino en que marchaba. Cuando el 20 y el 21 de abril de 1792 leyó su *informe* en la Asamblea Legislativa, la burguesía aunque triunfante no tenía entre sus manos la máquina del Estado. No sólo subsistía la monarquía, sino que continuaba siendo peligrosa. Pero pocos meses después de presentado el *informe* de Condorcet, la República fue proclamada. Y naturalmente, al reeditar el *informe* al año siguiente por orden de la Convención. Condorcet introdujo las modificaciones que conocemos. Es decir que *mientras el poder del Estado continuaba en manos de la clase enemiga había que impedir a toda costa el control de ese Estado en las escuelas*; quitarle, además, la designación de los maestros y reclamar la existencia de escuelas particulares (en este caso, burguesas) en cuya fundación el monarca no debía intervenir. *Mas tan pronto la burguesía tomó en sus manos la máquina del Estado. Condorcet afirmó de inmediato que la vigilancia y la dirección del Estado eran en ellas necesarias*. Reconocerán ustedes que no se podía exigir de un “iluso” mayor conciencia de clase...

Se dirá, tal vez, que el *Informe* de Condorcet no deja de ser por eso un paso enorme y que haber propuesto la gratuidad de la enseñanza constituye de por sí no poco mérito. ¡Cómo negarlo! Pero en el largo viaje que venimos haciendo a través de la historia de la educación no nos proponemos referirnos a los méritos o a los deméritos. Condorcet propició, en efecto, la gratuidad de la enseñanza, que sólo mucho tiempo después debía implantarse. Pero, ¿concurrieron por eso a las escuelas otros niños que no fueran los de la burguesía y pequeña burguesía relativamente acomodada? El triunfo impresionante de las máquinas en el siglo XVIII, y la expansión extraordinaria del mercado, no sólo movilizaron enormes masas de hombres sino que incorporaron además a las mujeres y a los niños a la explotación capitalista. Fueron aquellos, al decir de Marx, los “tiempos orgiásticos del capital”. ¡Y fue en esos mismos tiempos, en que hasta niños de cinco años trabajaban, cuando Condorcet declaró gratuita la enseñanza...! Bella ventaja la de la gratuidad de la escuela para un niño que desde temprano ha de ganarse el pan. Si le quitan el tiempo para frecuentar la escuela, ¿qué le importa que la escuela sea gratuita o no? Condorcet, por supuesto, era demasiado avisado para no comprender que la enseñanza dentro del régimen capitalista no ganaba mucho con la gratuidad; y tan lo comprendió que para remediarlo de algún modo se apresuró a proponer pensiones y becas.²³ No nos interesan, por ahora, sus paliativos, pero sí conviene señalar que *en los orígenes mismos de la escuela burguesa “gratuita y popular”, uno de sus fundadores más ilustres reconocía que no era escuela de masas*.

Pestalozzi ¿no se encargó de prepararlas? Tanta es la gloria que rodea al nombre del educador insigne que cuesta no poco aproximarse a esta figura máxima del santoral pedagógico.

Discípulo de la Revolución Francesa y especialmente de Rousseau, Pestalozzi (1746-1827) pasa por ser no sólo introductor de una técnica nueva –lo que es exacto– sino además “educador de la humanidad”, según reza su epitafio. Más que ningún otro pedagogo de su tiempo, Pestalozzi se interesó por los campesinos; pero aunque ese sentimiento fue en él generoso y auténtico, no es menos cierto que se pasó la vida educando a niños ricos. Las veces que recogió en su casa a niños pobres, con la intención de educarlos, actuó como filántropo y como industrial. “Habiendo fracasado definitivamente como agricultor –dice su biógrafo Guillaume– Pestalozzi quiso ensayar como industria. En 1774 instaló en un edificio contiguo a la granja de Neuhoﬀ y que hizo construir expresamente, un taller para el hilado del algodón. Había concebido el proyecto de recoger en su casa algunos niños pobres, para ocuparlos en esta fácil trabajo, que pronto había de ser remunerador. “*A sus ojos esto constituía una feliz especulación industrial al propio tiempo que una buena acción*”,²⁴

Escéptico en algunas ocasiones, déista en otras, Pestalozzi no dudaba de que el orden burgués, con todos sus defectos tenía por autor al mismo Dios,²⁵ y si algo podía esperarse en el sentido de mejorar un poco, ese algo vendría en su opinión *de la buena voluntad de los poderosos y de los príncipes*. En las últimas partes de *Leonardo y Gertrudis*, Pestalozzi propuso un código completo de reformas sociales para *uso de los señores ilustrados que tuvieron deseos de asegurar la felicidad de sus campesinos*. “*Leonardo y Gertrudis* –decía Pestalozzi en una carta a un amigo– será un eterno testimonio de lo yo he intentado *para salvar a la aristocracia honrada*; pero mis esfuerzos sólo han sido recompensados con ingratitudes, hasta el punto de que el buen emperador Leopoldo hablaba de mí en sus últimos días como de una abate de Saint-Pierre.”²⁶

A causa de su ceguera y de la mala administración, los príncipes habían creado, según él, la situación revolucionaria. La Revolución Francesa, con la cual simpatizaba²⁷ –*porque la creían un justo castigo a los errores de los nobles*–, lo llenaba, sin embargo, de inquietud. Y como él nunca se paró en chicas al aconsejar a reyes o a naciones, invitó a Francia en un mensaje a que renunciara a la propaganda revolucionaria porque “*las reformas que los pueblos necesitan –decía– podrán serles concedidas por sus gobernantes actuales, sin trastornos ni violencias*”.

El campesino conservador y tímido que había en Pestalozzi no quería nada de cambios y revueltas. Más pomposo que Rousseau y más declamador, gustaba hablar también de formar escuelas de “hombres”. *Pero admitía tantos hombres y tantas educaciones como clases existían*, y puesto que el orden social ha sido creado por Dios, el hijo del aldeano debe ser aldeano, y el hijo del comerciante, comerciante. Ninguna educación tuvo como la de Pestalozzi un carácter más manso. Su bondad sufría, sin duda, con la suerte de los explotados; especialmente con la de los campesinos, que tan de cerca conocía. Pero nunca se propuso otra cosa que *educar a los pobres para que aceptaran de buen grado su pobreza*.²⁸

²⁴ Guillaume: Pestalozzi pág. 29, traducción de Vicente Vaur, edición de “La Lectura”, Madrid.

²⁵ Guillaume: ob. cit., pág. 55.

²⁶ Idem. pág. 82.

²⁷ La Asamblea Legislativa lo hizo en 1792, “ciudadano francés”.

²⁸ Natorp: Pestalozzi, su vida y sus ideas, pág. 14, traducción de Sánchez Sarto, editorial “Labor” Barcelona, 1931. En igual sentido, Wickert: Historia de la Pedagogía, pág. 129.

Aunque al principio de su vida educó en su casa, como ya dijimos, algunos muchachos huérfanos, y al final recogió algunos otros en su internado, nunca se le ocurrió que fuera posible darles la misma educación que a los muchachos ricos.²⁹ Como jamás creyó tampoco que a estos últimos se les pudiera suministrar una educación por medio del trabajo. En su internado, en verdad, enseñó muchas veces el trabajo manual, pero en la misma forma en que se practica en las escuelas más modernas de hoy en día: como un ejercicio o una distracción, más o menos entretenida, más o menos desordenada.³⁰ Su actitud, por lo tanto, no podía ser más consecuente: el “apóstol” de la enseñanza “popular” dividía su enseñanza y su método según las clases a las cuales iban dirigidas.

Los pedagogos más auténticos de la revolución burguesa, Condorcet y Pestalozzi, nos han enseñado ya qué intenciones guardaba la burguesía en materia de educación.

Cincuenta años después de la Revolución no eran muy distintas las que Herbart (1776-1841) expresaban en nombre de la burguesía de su tiempo. En los *Informes de un preceptor* da cuenta detallada de cómo enseñar las ciencias naturales acompañado cada clase con demostraciones experimentales,³¹ pero al mismo tiempo anota que los niños, que le han sido confiados, reciben las enseñanzas de Cristo para que reconozcan “las huellas de la providencia en el progreso hacia la perfección”.³² Años más tarde, insiste en su *Pedagogía general* sobre el mismo concepto: “La religión no podrá nunca ocupar en el fondo del corazón el lugar tranquilo que le corresponde, si su idea fundamental no ha sido inculcada en la primera infancia.”³³ Y treinta años después, en el *Bosquejo*, vuelve de nuevo sobre la religión: “El contenido de la instrucción religiosa han de determinarlo los teólogos, pero la filosofía ha de demostrar que ningún saber se halla en condiciones de sobrepujar la seguridad de la creencia religiosa.”³⁴ “Es necesario unir la educación religiosa a la propiamente moral para humillar así la presunción de creer haber realizado algo.”³⁵

Desde la carta de Voltaire a Federico Guillermo, a mediados del siglo XVIII, hasta estas palabras de Herbart a mediados del siglo XIX, la situación por lo tanto no ha variado gran cosa. Sigue siendo la misma que una anécdota atribuida a Voltaire mostraba ya con claridad. Se dice que una noche en que varios amigos discutían en su casa sobre asuntos religiosos, Voltaire interrumpió la conversación para evitar que los lacayos escuchasen; y sólo después que éstos se hubieron retirado, consintió en que la charla continuara, “porque no tenía las más mínimas ganas –según dijo– de ser asesinado o robado por la noche”. El príncipe de la burguesía mostraba en ese gesto sus intenciones claras: una vez que la “gente bien” –*la bonne compagnie*– se hubiera asegurado el triunfo había que impedir el acceso de las masas mediante la religión y la ignorancia.³⁶

³⁰ Un ex alumno de Iverdon dice: “Los trabajos manuales estaban en el programa de Pestalozzi; fueron ensayados con frecuencia en el instituto, jamás se continuaron de un modo regular y seguido.” Citado por Guillaume: ob. cit., pág. 188.

³¹ Herbart: *Informes de un preceptor*, pág. 47, traducción de Tomás y Samper, edición de “La Lectura”, Madrid.

³² Idem, pág. 82. En la pág. 56 cuenta también cómo ha invitado a uno de los niños a meditar sobre el “poder invisible que reina sobre nosotros y nuestros antecesores”.

³³ Herbart: *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, pág. 225, traducción de Luzuriaga. Segunda edición de “La Lectura”, Madrid.

³⁴ Herbart: *Bosquejo de Pedagogía*, pág. 191, traducción de Lorenzo Luzuriaga, “La Lectura”, Madrid.

³⁵ Idem, pág. 18.

³⁶ En los proyectos de Tyllerland (1754-1838) sobre instrucción pública figuraba la enseñanza de la religión en el artículo V del reglamento de las escuelas primarias, y la historia sagrada en el artículo VI del reglamento de las escuelas llamadas de “distrito”. El autor de esos proyectos edificantes era el mismo ex obispo, que al recibir la noticia de su excomunión escribió las siguientes líneas al duque de Lauzun: “Conocerá usted la última noticia: mi excomunión; venga a consolarme y a cenar conmigo. Todo el mundo me negará, en breve, el agua y el fuego. Esta noche no cenaremos por eso más que platos fríos y no beberemos más que vino helado...” Stoppoloni: *Tyllerland*, pág. 14.

La burguesía, sin embargo, no podía rehusarles la instrucción en la misma medida en que lo habían hecho la antigüedad y el feudalismo. Las máquinas complicadas que la industria creaba sin cesar no podían ser eficazmente dirigidas con el saber miserable de un siervo o de un esclavo “¡Para manejar la barreta se necesita aprender a leer!, gritaba Sarmiento (1811-1888) a Alberdi en una polémica notoria. En Copiapó se paga 14 pasos al barretero rudo... y 50 pesos al barretero inglés, que merced a saber leer, se le encomiendan las cortadas, socavones y todo el trabajo que requiera el uso de la inteligencia. ¡Para manejar el arado se necesita saber leer! Sólo en los Estados Unidos se han generalizado los arados perfeccionados porque sólo allí el peón que ha de gobernarlos sabe leer. En Chile es imposible por ahora³⁷ popularizar las máquinas de arar, de trillar, de desgranar maíz, porque no hay quien las maneje, y yo he visto en una hacienda romper la máquina de desgranar en el acto de ponerla en ejercicio.”³⁸ El testimonio de Sarmiento es terminante: *el asalariado no hubiera podido satisfacer a su patrón si se hubiera quedado al margen de una instrucción elemental*. Había pues que procurársela como una condición necesaria de su propia explotación.³⁹ En otras épocas en que el trabajo se confiaba al esclavo o al siervo y en que por lo tanto los aparatos eran primitivos y las técnicas rudimentarias, el aprendizaje del obrero exigía una atención mínima. Sin embargo, en los últimos tiempos del imperio romano, cuando el esclavo empezó a escasear, *se trató de suplir esta deficiencia mediante la educación de trabajadores escogidos*.⁴⁰ En condiciones desiguales, volvía a aparecer ahora esa misma diferencia entre trabajadores del montón, en decir, *no adiestrados*, capaces de las tareas más groseras, y *trabajadores adiestrados*, capaces de las faenas que requieren un nivel mediano de cultura. Pero al lado de los obreros con un mínimo de educación –obrerros no adiestrados- y de obreros con una cultura mediana –calificados-, el capitalismo requería además la presencia de verdaderos especialistas, de una cultura excepcional. Cada progreso de la química, por ejemplo, no solamente multiplicaba el número de las materias útiles y las aplicaciones de las ya conocidas, sino que extendía las esferas de aplicación del capital. *La libre competencia exigía una modificación perpetua de las técnicas, una necesidad permanente de invenciones*.⁴¹ El capitalismo incorporaba a sus planes el trabajo científico y la libre investigación, como el feudalismo llevaba adjuntos la religión y el dogmatismo. Favorecer el trabajo científico, mediante escuelas técnicas y laboratorios de altos estudios, fue desde entonces, una condición vital para el capitalismo. Las escuelas tradicionales, ni siquiera las que habían nacido bajo la influencia directa de la Revolución Francesa, eran capaces de satisfacer esa exigencia. Lejos de las influencias oficiales, a la sombra misma de las fábricas, como frutos directos de la iniciativa privada, empezaron a aparecer las *escuelas politécnicas*. En ellas, la burguesía del siglo XIX preparaba los cuadros de sus peritos industriales como en las escuelas de comercio del siglo XVI había preparado los cuadros de sus peritos mercantiles. Una educación *primaria* para las masas, una educación *superior* para los

³⁸ Sarmiento: Las ciento y una, pág. 124, edición “Claridad” Buenos Aires.

³⁹ La prueba de que es así se encuentra en los países de desarrollo industrial atrasado, como las colonias; en esas regiones, cuya explotación no requiere obreros calificados, la burguesía no se preocupa de la instrucción popular. Después de un siglo de ocupación en Argelia, la burguesía francesa reconoce en uno de sus últimos censos que el número de analfabetos se eleva al 98%. En la Indochina, después de 70 años de dominio, sólo se da un rudimento de enseñanza al 10% de la población. Boyer: *L'école laïque contre la classe ouvrière*, pág. 8. “Bureau d'Éditions”, París, 1931.

⁴⁰ Weber: La decadencia de la cultura antigua, en “Revista de Occidente”.

⁴¹ La Chalotais que ya citamos, propugnaba a mediados del siglo XVIII, que se incluyera en la enseñanza superior “el arte de inventar” y colocaba a dicho arte por encima de la filosofía y del espíritu filosófico. Ver el artículo de Geard, a que nos referimos .

técnicos: eso era, en lo fundamental, lo que la burguesía exigía en el terreno de la educación.

Reservaba, en cambio, *para sus propios hijos*, otra forma de enseñanza, la *enseñanza media*, en que las ciencias ocupaban un lugar discreto, en que el saber seguía siendo libresco, y grande la distancia que lo separaba de la vida. Mientras en las otras escuelas la orientación era francamente práctica, e impregnada de una intención utilitaria, ¿por qué en estas escuelas de la enseñanza media se seguía cultivando el “ocio digno”, es decir, esos estudios de puro adorno que los jesuitas inculcaron en otros tiempos a los nobles?⁴² ¿Cómo se explica que en nuestro propio siglo un hombre como Durkheim haya podido pronunciar estas palabras: “Con excepción de algunas adiciones que no modificaban lo esencial, los hombres de mi generación hemos sido educados en los liceos de acuerdo a un ideal que no difería sensiblemente de aquel que inspiraba a los colegios de jesuitas en los tiempos del Rey Sol.”⁴³ El ideal pedagógico que inspiraba a los jesuitas ya nos es conocido: procurar una cultura de aparato y de brillo, como propia de hombres que deben dirigir desde muy arriba los negocios de esta tierra, y a los cuales no corresponden por lo tanto, las minucias y las mezquindades del trabajo.

¿De qué manera explicar pues, este fenómeno, en apariencia contradictorio, que la educación de adorno creada para una clase ociosa “en los tiempos del Rey Sol”, pudiera continuar sirviendo los intereses de otra clase social que proclamó el trabajo, como virtud fundamental? El problema se esclarece en cuanto nos dirigimos directamente a sus raíces.

En los primeros tiempos de la burguesía las diferencias entre el obrero y el maestro de su gremio no estaban muy acentuadas. Vivían bajo el mismo hogar, colaboraban en las mismas faenas. Pero tan pronto el “maestro” del gremio se convirtió en comerciante, y empezó a organizar la producción en gran escala, *el patrón transformado en capitalista se fue separando más y más del trabajo material*.⁴⁴ Y a medida que las distancias aumentaban entre el capitalista que dirige y el obrero que produce, más desaparecía entre ellos la colaboración de antaño, y más se acentuaba también el *carácter despótico del capitalista*. Porque el motivo que dirige la producción llamada capitalista consiste, como es sabido, en la mayor valorización posible del capital, y por lo tanto, en explotar y tiranizar cada vez más la fuerza del trabajo del obrero. *Alejamiento del trabajo material*, por un lado; *despotismo*, por el otro: he ahí dos rasgos esenciales que acabamos de encontrar en la psicología del capitalista. ¿y qué otra cosa encontrábamos, también, en la psicología, por otra parte tan distinta, del barón feudal?⁴⁵ *El triunfo del capitalismo sobre el feudalismo no significó, en efecto, sino el triunfo del método de explotación burguesa sobre el método de explotación feudal*. Y por el hecho de que ni el capitalista ni el noble participan directamente en el trabajo, podían pasarse los dos de esa cultura técnica que el primero exigiría sin embargo a sus especialistas.⁴⁶ En los libros en que Carnegie ha contado su vida y sus negocios puede

⁴³ Durkheim: Education et Sociologie, pág. 137, editor Alcan, París.

⁴⁴ Marx: El Capital, tomo I, pág. 253, trad. Justo: “Así como un ejército necesita de jefes y oficiales militares, una masa de obreros que trabaja bajo el mando del mismo capital necesita de oficiales industriales superiores (directores, gerentes) y suboficiales (inspectores, capataces, celadores, contra maestros) que mandan en nombre del capital durante el proceso de trabajo.” Ver especialmente pág. 252-253.

⁴⁵ Sobre la afinidad entre estos rasgos fundamentales del burgués capitalista y otros del señor feudal, ver Bujarin: Le materialisme historique, página 31. Para el desarrollo de esta tesis, Prokrovsky: Teoría de la revolución proletaria, pág. 37 y sigs., editor Aguilar, Madrid, 1933.

⁴⁶ “En general la ciencia no cuesta nada la capitalista; lo que no impide absolutamente a éste el explotarla. La ciencia <<extranjera>> se incorpora al capital lo mismo que el trabajo extranjero. Pero la apropiación capitalista y la apropiación personal de la ciencia o de la riqueza material son cosas completamente distintas. El mismo Dr. Ure lamentaba la grosera ignorancia de la mecánica en que estaban sus queridos fabricantes explotadores de máquinas, y Liebig cuenta cosas horripilantes de la ignorancia de la química por los fabricantes ingleses del ramo.” Marx: El Capital, tomo I, pág. 294 nota 3, traducción Justo. En igual forma, tomo IX, pág. 199, nota 1, de la traducción Molitor.

comprobarse hasta la evidencia la fantástica ignorancia de este rey del acero en las cuestiones científicas que el acero conciernen;⁴⁷ y en los libros similares que Ford ha dedicado a narrar las peripecias de su industria puede verse con qué desprecio se refiere a Edison, porque Edison –dice- sabía demasiado para ser un buen capitalista.⁴⁸ Con respecto a los estudios y a los diplomas, Carnegie también no tenía más que burlas, y en una página conocida confesó de esta manera su secreto: “El secreto del éxito reside exclusivamente en el arte de hacer trabajar a los demás.”⁴⁹

Para “hacer trabajar a los demás” no se necesita sin duda mucha ciencia. ¿Cómo extrañar pues que al lado de las escuelas industriales y superiores destinadas a preparar los capataces y los técnicos del ejército industrial, la burguesía reservara para sus hijos otro tipo de enseñanza totalmente desvinculada del trabajo, y la considerara, además, como la única verdaderamente digna de las clases superiores? “Nosotros apreciamos como el que más –dice Weiss al asumir la defensa de la enseñanza llamada “clásica”- todo lo que corresponde al dominio de la inteligencia y de la técnica: ciencias naturales e históricas, matemáticas, economía, estadística, filología, arqueología y lo demás; pero los números y las abstracciones, la geometría y sus deducciones, las ciencias naturales y su clasificación, la historia y sus fenómenos, la lógica y sus leyes, no son más *que parte del hombre* y del entendimiento humano. *Las humanidades y las letras son el hombre mismo*; sacarlas de la educación es como sacar al hombre del hombre.”⁵⁰

Cabe ahora preguntar: ¿quiénes son los privilegiados capaces de adquirir esa cultura que por estar independizada del trabajo productivo es considerada por los teóricos de la burguesía como la que distingue propiamente al “hombre”?⁵¹ Un inspector de la instrucción pública en Francia, Francois Vial, va a contestarnos: “El alumno que entra a nuestros liceos es el que puede esperar hasta los veintidós años el momento de ganar su vida.”⁵² No se puede expresar con más franqueza ni el carácter de clase ni la orientación general de la enseñanza media. El camino que lleva a la universidad, y por lo mismo a las altas posiciones del gobierno, supone un tipo de instrucción tan alejada del trabajo productivo que apenas si se diferencia de la que impartían los jesuitas en tiempos del Rey Sol, y *tan inaccesible a las grandes masas que sólo pueden entrar en ella los que no tienen que pensar para nada en su propio sustento.*

La enseñanza secundaria, agrega más adelante el mismo inspector Vial, debe capacitar a las clases medias para “guiar la voluntad nacional”.⁵³ “Mientras que nuestra imperfecta organización social *prohíba* al gran número el acceso a la cultura moral e

⁴⁸ Ver Lewinson: A la conquete de la richesse, pág. 212, traducción de Lecowit, editor. París, 1928.

⁴⁹ Ver Lafon: Carnegie en “Monde” del 6 de junio de 1931. El epitafio que Carnegie compuso para su tumba expresa esa misma idea pero de modo menos cínico: “Aquí yace un hombre que ha sabido agrupar hombres más hábiles que él.” La “ciencia” del capitalista no es, como se ve, mucho más complicada que la del antiguo dueño de esclavos. “Saber emplear esclavos –decía Aristóteles- es la ciencia del patrón. Esta ciencia no es a la verdad, ni muy extensa ni muy alta; consiste en saber ordenar lo que los esclavos deben hacer. Así, desde que el patrón puede ahorrarse esos cuidados, se los confía a un intendente para entregarse a la vida política o a la filosofía.” Aristote: Politique, pág. 24, traducción, Barthelemy Saint Hilaire.

⁵⁰ Weiss: L’education classique et les exercices scolaires, en “Revue des Deux Mondes”, 17 de septiembre de 1873. Es la misma idea que el Alemania se expresaba con esta fórmula concisa: “el gimnasio clásico debe formar los hombres, mientras la Realschule debe formar los prácticos.” Ver Fouillee: La reforme de l’enseignement para la philosophie, pág. 97, editor Colin, París, 1901.

⁵¹ Sorel hace notar muy bien que habitualmente no se considera una cosa como “verdaderamente noble” sino cuando “no tiene ninguna influencia, ni siquiera indirecta, sobre la producción.” Ver la ruine du monde antique, pág. 88, editor Riviere, tercera edición, París, 1933.

⁵² Vial: L’enseignement secondaire et la democratie, pág. 44, editor Colin, París, 1901.

⁵³ Idem, pág. 111.

intelectual” es necesario que el pueblo (es decir, los obreros y campesinos) “aprenda” a través de las clases medias, a pensar, querer y actuar.”⁵⁴

La afirmación no requiere aclaraciones: por boca de uno de sus funcionarios más autorizados, la burguesía capitalista reconoce que su organización social “prohíbe” al gran número “el acceso a la cultura moral e intelectual”, y que mientras eso dure –es decir, mientras la burguesía sea la clase dominante- el gran número debe “pensar, querer y actuar” a través de la burguesía.

A un siglo después del plan de Condorcet, he ahí adónde han venido a parar la “difusión de las luces” y la “enseñanza para todos”.

La burguesía sabe demasiado bien por qué lo hace. Casi al mismo tiempo en que Sarmiento aseguraba que no se podía manejar una herramienta sin saber leer, un fabricante de vidrios de Inglaterra, Mr. Geddes, declaraba a una comisión investigadora: “A mi juicio, la mayor suma de educación de que ha disfrutado una parte de la clase trabajadora en los últimos años es perjudicial y peligrosa, *porque la hace demasiado independiente*”.⁵⁵

Nada más adecuado para mostrar las contradicciones que trataban a la burguesía, que exhibir sobre el plano pedagógico esas dos actitudes tan reñidas: por un lado, la necesidad de instruir a las masas para elevarlas hasta las técnicas de la nueva producción; por otro lado, el temor de que esa misma instrucción las haga cada día menos asustadizas y apocadas. La burguesía solucionó ese conflicto entre sus temores y sus intereses *dosando con parsimonia la enseñanza primaria e impregnándola además de un cerrado espíritu de clase como para no comprometer con el pretexto de “las luces” la explotación del obrero que está en la base misma de su existencia*.⁵⁶

Razones de otro orden la obligaron además a preocuparse por el “pueblo”. En los tiempos “orgiásticos” del capital, la voracidad de la burguesía había obligado a trabajar a las mujeres y a los niños en las condiciones más inicuas. Pero la persecución enloquecida de una mano de obra cada vez menos costosa, *amenazaba aniquilar esas mismas clases sufridas* a cuyas expensas el capital se nutre. Los propios intereses de la burguesía le hicieron ver entonces la necesidad de no matar a la gallina de los huevos de oro, y en el mismo momento en que por sed de lucro la burguesía despedazaba el hogar obrero –el mismo hogar de Leonardo y Gertrudis en que había puesto Pestalozzi sus esperanzas candorosas-, los teóricos que tiene a su servicio se apresuraron a enunciar “los sagrados derechos de la infancia”...

En esta ocasión, como en tantas otras, salta a los ojos la agudeza de una observación de Marx: cuanto más quebrantado se halle el orden de cosas existente, la ideología de la clase gobernante se penetra más de hipocresía. El Estado burgués no sólo dejó correr algunas lágrimas sobre la desgraciada causa de la infancia, sino que echó sobre “el abandono culpable de los padres” la responsabilidad de lo ocurrido. ¡Como si antes de decidirse a “proteger” con leyes nunca cumplidas el desamparo de los niños obreros, no hubiera sido esa misma burguesía la que destruyó primero las antiguas condiciones familiares!

Faltaba, con todo, una hipocresía más: en el mismo siglo en que Jules Simon publicaba en libro con este título terrible: *L'ouvrier de huit ans*; en el mismo siglo en

⁵⁵ Citado por Marx: El Capital, tomo I, pág. 307, nota 1, traducción de Justo. Desde entonces la opinión no ha variado. “Las clases dirigentes locales –ha dicho en octubre de 1907 al comisario de la emigración Adolfo Rossi, un propietario bastante vinculado en Cantazaro- han sostenido siempre y sostienen todavía que saber leer y escribir es una desgracia.” Ver Salvemini: Problemi educativi e sociali dell’Italia d’oggi, pág. 76-77, editorial “La Voce”, Firenze, 1922. Seconda Edizione.

⁵⁶ Datos muy ilustrativos sobre el carácter de la educación popular hay en el libro de Adrien Dansette: L’education populaire en Angleterre, editor Sagot, París, 1926, especialmente en lo que se refiere a la educación de los adultos y a la llamada “extensión universitaria”.

que la cifra del suicidio de los niños se elevaba en forma trágica;⁵⁷ en el mismo siglo en que Lino Ferriani, procurador del reino de Italia, denunciaba que en su patria se compraban chiquillos por treinta liras para obligarlos a trabajar en las cristalerías del extranjero;⁵⁸ en ese mismo siglo la sensibilera Ellen Key anunció conmovida que empezábamos a vivir en “el siglo de los niños”...⁵⁹

⁵⁸ Ferriani: La explotación infantil, pág. 12, editor Henrich, Barcelona, sin fecha.

⁵⁹ ¿Cómo viven y se alimentan los chicos de Buenos Aires? La única estadística oficial que tenemos es la efectuada en 1932 por el consejo escolar XII, entre varias de las escuelas de su radio. Las conclusiones son realmente espantosas. De 3755 chicos que participaron en la estadística (entre 6 y 14 años), 41 no comen nada en el desayuno, 797 pan solo, mate solo o pan con mate, 495 mate con pan y manteca, 938 café con leche solo, 1267 café con leche y pan, y apenas 174 –un 0.45% de niños de familias ricas– toman un desayuno más completo. Y todo eso en 1932 cuando el pan y la leche no habían alcanzado aún los precios de vergüenza de estos días. ¿Qué comerán ahora estos chicos?

¿Y el almuerzo? Los hay que no prueban bocado, otros que toman café con leche, otros sopa sola, puchero solo suman 1515. Los que comen dos frugales platos son 1732. El mismo cuadro, con tintas aún más sombrías, para la cena.

¿Cómo duermen y dónde? Sus familias constan, en promedio, de 5.5 personas cada una; 1120 niños duermen solos en sus camas, 1783 duermen de a dos en cada cama, 702 de a tres, y los hay de a cuatro, de a cinco...

7. La nueva educación

PRIMERA PARTE

Las aspiraciones de la burguesía en materia pedagógica, tan pomposamente enunciadas por Rousseau y tan mezquinamente realizadas por Pestalozzi y sus discípulos, alcanzaron alrededor del año 1880 cierto aspecto de colmada plenitud. El advenimiento de la escuela laica, logrado en esa fecha después de ruidosísimos debates, ponía punto final en cierto modo a la batalla emprendida desde hacía varios siglos con la intención confesada de arrebatarse a la Iglesia el control de la enseñanza.

La escuela laica no fue, sin embargo, una victoria; apenas si llegó a ser una transacción. Después de la Revolución Francesa, la restauración monárquica se acompañó en todas partes de una reacción feroz en las escuelas. Tan feroz que provocó a su vez, de parte de la burguesía liberal, un odio contra la Iglesia casi tan ardiente como en las horas primeras de la Revolución. Al día siguiente del advenimiento de Luis Felipe –prototipo del rey burgués– una muchedumbre en que alternaban los comerciantes y los obreros irrumpió en el arzobispado de París, rompió las ventanas, destruyó los muebles, y arrojó al Sena las casullas y las sotanas, los cálices y las imágenes. El diario oficial, *Le Moniteur*, se limitó a hablar en pocas líneas de la justa indignación del pueblo.¹

No pasaron muchos años cuando algunas voces que reclamaban el cumplimiento de las promesas con que la burguesía conquistó en 1830 el apoyo del proletariado, vinieron a demostrar a las clases dirigentes que tal vez fuera oportuno volver los ojos al Padre Nuestro de la infancia. La sublevación heroica de los tejedores de Lyon, primero, del proletariado de París, después, provocó el acercamiento de la burguesía y de la Iglesia, y como ésta pone siempre un alto precio a su colaboración, resultó que el clero llegó a invadir de tal manera las atribuciones del Estado, que no es posible imaginar en materia pedagógica una sumisión más completa de la escuela a los intereses de la Iglesia que la que fue reconocida en Francia a mediados del siglo XIX por intermedio de la ley llamada de Falloux.

Las tentativas que la burguesía liberal comprendió desde entonces para arrebatarse otra vez a la Iglesia la hegemonía pedagógica, estuvieron trabadas por contradicciones muy graves. La burguesía era enemiga de la Iglesia pero la necesitaba; enemiga en cuanto aspiraba a conducir sus propios negocios sin la presencia de aquel socio de mala fe dispuesto siempre a quedarse con las mejores tajadas; pero era aliada además en cuanto veía en ella, y con razón, un instrumento poderoso para inculcar en las masas obreras la sagrada virtud de dejarse esquilmar sin impacencias.

La escuela llamada laica que resultó de ese conflicto estaba, pues, muy lejos de ser revolucionaria: aspiraba tan sólo a reglamentar en las escuelas la enseñanza religiosa de manera de no traer conflictos en el seno de una institución frecuentada por burgueses que profesaban religiones diferentes. Y tan es así que cuantas veces los propios campeones de la ley se vieron obligados a descubrir su pensamiento, quedó éste muy atrás del que había sido expresado, un siglo antes, por el ala izquierda del “tercer estado”. En vez de combatir a la Iglesia, como Voltaire; en vez de afirmar que un pueblo educado por sacerdotes nunca puede ser libre, como Condorcet; estos animadores del laicismo en la enseñanza sólo predicaban en el fondo *el máximo respeto por el hecho religioso*. “No nos sentimos investidos por nuestros electores del derecho a combatir cualquiera creencia que sea”, decía Jules Ferry. Y en el congreso pedagógico de 1881 aconsejaba a los maestros: “Guardémonos de los fanatismos, porque hay dos:

el religioso y el irreligioso. El segundo es tan malo como el primero.”² Más explícito todavía, Ernesto Lavissee, en el famoso *Discurso a los niños*, decía que los enciclopedistas habían hecho muy mal en “tratar con ligereza el espíritu religioso, que es un poder legítimo y fuerte”.³ “Si se observa lealmente la neutralidad –añadía– y es necesario que no se le oponga en menor impedimento– nadie tiene derecho a quejarse. Los escolares tienen sus horas laicas y sus horas religiosas. No se ha introducido en su existencia ninguna perturbación.” “*La escuela no está nunca demasiado lejos de la Iglesia.*”⁴ Expresivas palabras en labios de un campeón del laicismo; tan claras en su aspecto político que equivalen ni más ni menos a decir: la burguesía y la Iglesia se estorban a menudo, pero como tienen al frente el mismo enemigo sería torpeza alejarse demasiado.⁵

Desde entonces hasta hoy ha transcurrido medio siglo. Por declaración expresa de sus mismos teóricos, la burguesía no ha sido capaz de procurar a las masas durante ese lapso de tiempo ni siquiera la enseñanza mínima que estaba en su interés asegurarles. Si se toma como índice de la eficacia de la escuela el porcentaje de alumnos que recorren íntegramente el ciclo primario se llega a comprobar que sólo un número reducidísimo está en condiciones de trepar todos sus grados: en Prusia, el 45%; en Austria, el 41%; en Bélgica, el 15%. En la Argentina la estadística escolar de 1916 demostró que de los alumnos que terminan el cuarto grado, sólo un 20% completan sus estudios en el Colegio Nacional, y que un 80%, por lo tanto, queda sin instrucción suficiente, o mejor dicho, con un fragmento de instrucción insuficiente. De cada 100 alumnos de primer grado cursan el segundo 55; el tercero, 31; el cuarto, 19; el quinto, 10; y el sexto, 6%. Resulta una pérdida anual de 45, 69, 81, 90 y 94% que se mantiene constante.

Las cifras son tan claras que un ex ministro argentino de instrucción pública, Carlos Saavedra Lamas, declaraba no hace mucho que nuestro sistema actual de educación es inepto “porque no atiende las necesidades de toda la población según su edad, situación escolar y tendencias”:⁶ Por boca de sus mismos ministros, la burguesía reconoce siglo y medio después de la Revolución que sus escuelas no aseguran a las masas el mínimo necesario de enseñanza.

Los más reaccionarios, cierto es, se atrevieron a decir que ocurría otra cosa muy distinta: no es que la escuela burguesa no pueda dar una instrucción para todos; lo que sucede es que elimina a los realmente ineptos. Y esa es la opinión que se insinúa en muchísimos pedagogos contemporáneos, aun de los más lúcidos, como el autor del Plan Jena, por ejemplo, cuando dice que el grupo de niños que se desgrana de la escuela, y cuyo número como vimos asciende en Bélgica al 75% y en Argentina al 80%, “la abandonan porque ella misma los rechaza por intermedio de repetidos aplazamientos”. La enormidad de esa opinión salta a los ojos de tal modo, que al mismo Saavedra Lamas, en Argentina, le parece que no es razonable suponer que “el 80% de los niños y jóvenes que fracasan en su tentativa *de escapar a su condición proletaria* sean seres biológicamente ineptos”. Noten ustedes de pasada la confesión expresiva del ministro: la de suponer que los que recorren íntegramente el ciclo de la escuela primaria

² Citado por Buisson, en *La enseñanza laica*, pág. 12, editor “Sociedad Luz”, Buenos Aires.

³ Lavissee: *Discurso a los niños*, pág. 6, edición “Sociedad Luz”, Buenos Aires, 1934.

⁴ *Idem*, pág. 8.

⁵ En la Argentina la ley 1420 de Educación Común excluye de los programas la enseñanza de la religión, pero no la prohíbe. Por el contrario en el programa de instrucción moral para cuarto grado se habla de la “reverencia a Dios y la obediencia a sus leyes”:

⁶ Schallzman: *Humanización de la Pedagogía*, pág. 96, editorial Pomponio, Rosario, 1933.

“intentan” escapar a “la condición del proletario”. Y no dice mal el señor ministro. *La escuela primaria está orientada de tal modo que aleja del proletariado a los escasos hijos de obreros que la frecuentan.* Mediante una enseñanza hábilmente dirigida y continuada, se los lleva a comprender su “superioridad” sobre los padres y a hacerles olvidar o avergonzar de sus orígenes modestos. Formar una *aristocracia obrera, arribista y adicta*, es una de las intenciones más claras de la enseñanza popular dentro de la burguesía.

Creo inútil añadir, después de lo que dijimos en la clase anterior sobre las condiciones modernas del trabajo de los niños, que suponer que la escuela rechaza a una parte enorme de la población infantil –no ya por biológicamente inadaptable, que es a todas luces inadmisibile- sino por no saber retenerlos mediante un plan adecuado de enseñanza, constituye una afirmación pérfidamente calculada. En vez de confesar que los niños que abandonan la instrucción primaria son los mismos que la burguesía obliga a trabajar desde temprano en el sustento de un hogar que esa misma burguesía previamente ha destruido, se prefiere echar la culpa de los “desgranados escolares” – para usar la expresión con que se empieza a designarlos- a la insuficiencia de los programas, a la pesadez de la enseñanza, a la rigidez de los horarios.

“Días pasados –cuenta Fernando de los Ríos- al regresar de Granada, me detuve en cierta aldehuela de Sierra Morena a surtir el coche de gasolina. Y pasamos frente por frente a unas escuelitas. Apenas las vi, escapando me fui a ellas. Había dos maestros. De ellos, uno me reconoció. El otro permaneció ajeno a mi presencia. Era un muchacho en el que, a simple vista, reconocí vocación y ansias de enseñar. Estuve observando los cuadernos de los pequeños y daba gusto contemplarlos. Todo aquello me agradaba; pero hube de preguntarle: -Parece que aquí hay pocos chicos. – Efectivamente –me contestó- están casi todos con sus padres recogiendo la aceituna. He ahí la verdad: en la mayoría de los casos al presupuesto de la familia contribuye el pequeño. Esta labor le aparta durante muchos meses de la escuela, y cuando el apartamiento le coge de pocos años hace olvidar lo aprendido”.⁷

Esa es la auténtica realidad que la burguesía disimula como disimula también la proporción extraordinaria de hipoalimentados entre los mismos niños que concurren a la escuela.⁸

Pero fuera de esa hipocresía, a la cual el pensamiento burgués nos tiene bien acostumbrados, lo importante por ahora es reconocer que la burguesía no se hubiera apresurado a inculpar los programas y los métodos si no reconociera ella misma, desde hace tiempo, la necesidad de reformarlos. Esa necesidad se ha vuelto más visible en los últimos años y ha engendrado entre los técnicos de la pedagogía una provechosa fructificación de “sistemas” y “planes”. *Es la corriente dentro de la nueva educación que podríamos llamar “metodológica”.* Sin preocuparse mucho de doctrinas y de filosofías, encara el problema con criterio de técnicos: mediante qué innovaciones de didáctica es posible dar a la enseñanza primaria el máximo de rendimiento.

Mas, al lado de esa corriente, silenciosa y reposada, surgió desde finales del siglo pasado y se ha acentuado muy poco, otra corriente bullanguera que lanza mensajes y “decálogos”. Sin desconocer, ni mucho menos, la urgencia de una reforma en la didáctica, es decir, en la técnica de la enseñanza, afirma que lo más esencial del problema no radica ahí sino en el aspecto cultural. Educar no es para ella retocar este

⁸ En las escuelas de París un informe reveló 30% de hipoalimentados en las escuelas del distrito XI; 50% en las del distrito XIII; 60% en Belleville y Menilmontant. Ver un panorama exactísimo en Marcel Prenant: *L'école en détresse*, edición del “Congres International de l'Enseignement” París, 1933, y en Peri: *La grande pitié de l'instruction publique*, edición del “Centre de Difusión du Livre et de la Presse”. París, 1934. Un psicólogo francés admirador de Maurras, hace notar que los niños de la clase obrera no pueden alcanzar su total desarrollo intelectual. Ver Pichon: *Le développement psychique*, pág. 154, editor Masson, París, 1936.

método o corregir aquel horario, sino “abismar un alma en el seno de la cultura”. *Es la corriente que podríamos llamar “doctrinaria”, por oposición a la metodológica.* De orientación filosófica mucho más que práctica, es de las dos, naturalmente, la más inflada, presuntuosa y solemne. Mira a la otra por encima del hombro y gusta germanizar en el lenguaje con un tono cada vez más doctoral. Los espíritus simples la contemplan pasmados, y aunque algunos sospechan, con ese buen sentido que es la defensa de las almas honradas, que hay en todo ello –como diría Molière- *trop de brouillamini et trop de tintamarre*, no dejan por eso de escucharla con el respeto que inspira la pedantería esotérica, reservada y distante.

Para dar un ejemplo que destaque los caracteres diferenciales de las dos corrientes, imaginemos una lección común de matemáticas. Para los “metodologistas” lo esencial del problema consistiría en lo siguiente: ¿en qué forma organizaré mi enseñanza para que el alumno adquiera con un mínimo de esfuerzo, claras nociones matemáticas? Para los “doctrinarios”, las cosas ocurrirían de otro modo: en el primer plano de sus preocupaciones ya no está que el niño adquiera una clara noción de matemáticas sino que se aproxime al “ethos del temperamento matemático”. O dicho en otra forma, grata a los “doctrinarios” y que por venir de ellos no aclara mucho más: los metodologistas vivirían dentro del “saber de dominio”, los doctrinarios dentro del “saber de salvación”...

¿Qué significan esas tendencias?, ¿Qué sentido social las orienta y las anima? Es a lo que trataremos de responder en las dos clases que aún nos quedan. Pero como en las anteriores hemos ido elaborando las premisas para resolverlo, no tendremos nada más que recogerlas y aplicarlas. Acerquémonos primero a los “metodologistas”, por lo mismo que son los más humildes.

Sin mucho esfuerzo es fácil reconocer su posición como una consecuencia lejana de las innovaciones en las técnicas que constituyen la base y la condición de la prosperidad burguesa. Mucho antes de que las primeras máquinas se incorporaran a la economía como un recurso poderoso para aumentar el rendimiento de trabajo, la burguesía había sentido como una necesidad impuesta por la vida del comercio, la urgencia de metodizar el esfuerzo, de someterlo a cierto plan. Ese carácter metódico de la burguesía –tan distinto de los medios de vida desordenados y violentos del señor feudal- dio al burgués de los primeros tiempos un carácter regular, preciso, parsimonioso. Las trabas que las corporaciones imponían al trabajo con la intención de limitar la competencia, acentuaban esa tranquilidad sin sobresaltos que se ve en la burguesía de los comienzos. Trabajar algunos años para reunir una suma no muy grande y retirarse después a disfrutar de la renta en el reposo, ese fue durante algunos siglos su ideal.

Pero la introducción de la manufactura primero, de la fábrica después, con la producción cada vez más intensa y acelerada, no sólo repercutió en los negocios de la burguesía sino también en los métodos de educación. Hemos visto en una de las últimas clases de qué manera Comenius trató de dar a esa exigencia satisfacción cumplida, de acuerdo a los recursos de su tiempo, en el capítulo XIX de su *Didáctica magna* (1657) que lleva por título, como recordarán, *Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga*. Un siglo y medio más tarde no otra cosa se proponía Pestalozzi; y para demostrar la superioridad de su método sobre los tradicionales, se ufanaba en decir que en su escuela se aprendía en tres meses lo que en otras requería más de un año.⁹ Pero tanto Comenius como Pestalozzi fundamentaron sus métodos en un conocimiento empírico y deficiente de la naturaleza del material con que trabajaban. No basta el mucho amor a los niños para comprenderlos en sus necesidades, tan distintas de las nuestras, ni en su organización mental, de estructura no menos diferente.

Más que Comenius, Pestalozzi, cierto es, vivió toda su vida en íntimo contacto con sus discípulos, y aunque este santo de la pedagogía repartía sus buenas cachetadas a derecha e izquierda,¹⁰ no es menos verdad que tuvo a su alcance un enorme material de observación. Pero la observación científica que parece no exigir más que el claro mirar, está impregnada, fatalmente, en cada momento histórico, con las ideas dominantes en el tiempo, a punto tal que el observador –lo sepa o no- interpreta el fenómeno en el mismo momento en que lo registra. Pestalozzi –como los que vinieron después sobre el mismo camino, desde Froebel y Herbart hasta Spencer- no pudo sustraerse a las concepciones mecánicas que dominaban la psicología de la época. La técnica educativa que surgió de esa psicología resultó, no obstante las ventajas con respecto a la antigua, demasiado abstracta, intelectual, formalista. Bajo su influencia el espíritu infantil debió sufrir la fatiga y la tortura de una educación que atribuía a su inteligencia más importancia que a su espontaneidad. Se lo sobrecargaba de conocimientos sin dar previamente, o al mismo tiempo, el fermento que los hiciera asimilables.

Poco importa que esos conocimientos no fueran ya las “explanaciones”, “conjunciones” y “disyunciones” escolásticas que tanto hicieron reír a Vives; la manera de enseñar historia o geometría, química o gramática continuaba siendo tan analista y falsa como la enseñanza mitad escolástica y mitad científica de los jesuitas. Ese retardo de la técnica escolar con respecto al nivel logrado ya por las técnicas fundamentales no tiene por qué parecernos extraño: es ingenuo pensar que tan pronto se transforman los modos de producción, se transforman *enseguida* y por igual, las otras técnicas que les están vinculadas. En el caso particular de la didáctica, sus métodos dependen en gran parte del desarrollo previo de la psicología infantil. Esta daba apenas sus primeros pasos en el último tercio del siglo XIX¹¹ y no podía suministrar, por lo mismo, las premisas necesarias. Es, en efecto, en los alrededores de 1900 cuando la “nueva didáctica” comienza. Y son sus iniciadores técnicos familiarizados con el alma infantil, a través de la antropología, la psiquiatría, el laboratorio: Binet, Decroly, Montessori, Dewey, Claparede. Frente al derroche de tiempo y de esfuerzo que las viejas técnicas imponían –deletreos, memorismo, fragmentación de la enseñanza, etc.-, *la nueva técnica se propuso aumentar el rendimiento del trabajo escolar ciñéndose a la personalidad biológica y psíquica del niño*. Viene de ahí la parte de la nueva educación que ataca la rigidez de los viejos programas, la tortura de los horarios inflexibles, de los exámenes innecesarios; la corriente que aspira en fin a que se tenga en cuenta la personalidad de los alumnos *tal como la manifiestan mediante el interés*.¹²

Mas la nueva técnica no se redujo a eso. Tal como la escuela se mostraba hasta hace poco, y sigue siendo todavía, no había en ella ni un asomo de trabajo colectivo. Como en los primeros tiempos de la manufactura en que el patrón agrupaba a los obreros bajo un mismo techo para ahorrar así local, luz, etc., pero dejaba a cada uno continuar aisladamente su labor, así también en la escuela los treinta o cuarenta niños apretados en un aula seguían siendo, no obstante la comunidad local, algo así, permítaseme la metáfora, como “productores independientes”.

Las necesidades de la industria habían acentuado mientras tanto la cooperación en el trabajo, y aunque la rivalidad entre fabricante y fabricante se hacía cada día más

¹⁰ Guillaume, ob. cit., pág. 125: “Aunque Pestalozzi haya prohibido siempre a sus colaboradores el uso de los castigos corporales, se servía de ellos él mismo en su escuela y distribuía liberalmente los cachetes a derecha e izquierda.” Parece que es ésta una costumbre muy difícil de olvidar aun en los más ilustres. Vittorino da Feltre el más grande pedagogo del renacimiento, y fundador de la Casa Gioisa, daba también sus buenos bofetones... Ver Monier: Le Quattrocento, tomo I, pág. 243.

¹¹ El libro de Preyer sobre El alma infantil, básico en psicología, apareció en 1881.

¹² Claparede: L'education fonctionelle, passim, editor Delachaux, Geneve, 1933.

brutal, cada uno de ellos imponía en su propia fábrica el máximo de colaboración: es decir, que si fuera de la fábrica el antagonismo se agudizaba, dentro de ella por el contrario el patrón organizaba el trabajo de tal modo que todo fuera colaboración y solidaridad.

Los técnicos de la nueva didáctica recogieron esa sugestión sin que ellos mismos tal vez lo sospecharan, y en vez de los niños que estudiaban cada cual su lección y realizaban por separado sus deberes, se aspiró a reunirlos alrededor de “centros de interés” y a asociarlos mediante trabajos en común: después del individualismo de la vieja escuela, la socialización de la nueva escuela. Pero así como la socialización del trabajo industrial no se redujo a la simple colectivización del trabajo dentro de cada fábrica sino que impuso formas cada vez más complejas de solidaridad, así también la colectivización del trabajo dentro de cada grado escolar surgió la posibilidad de asociar el trabajo de “grado” a “grado”, de modo que cada niño, en vez de permanecer encerrado en su grado o en su grupo, saliera de ellos para ponerse en contacto con los demás “grados” o “grupos” mediante planes comunes y empresas en compañía. En ese caso, claro está, la escuela deja de ser una suma de unidades para convertirse en lo que se llama hoy, una “comunidad escolar”, es decir, una unidad de un orden superior.

Con la “comunidad” escolar, la corriente que hemos llamado “metodológica” me parece haber alcanzado su expresión más completa. Poco preocupada de teorías, y mucho más de realidades, la corriente metodológica con sus expresiones tan diversas – plan Dalton, plan Howard, técnica Winetka, sistema Montessori, sistema Decroly- constituye en el fondo la *racionalización de la enseñanza*. En un momento en que el imperialismo capitalista echa mano a la totalidad de sus recursos; en que la psicotécnica selecciona apresuradamente los obreros, y en que el trabajo mediante la “cinta” o la “cadena” aprovecha hasta lo increíble la ajustada sistematización del movimiento, justo es que la escuela fuese arrastrada en la corriente. Para dar una expresión pintoresca a nuestra interpretación, diríamos que *en la base de la nueva técnica del trabajo escolar está Ford y no Comenius*. Y es natural que así sea: la *Didáctica magna* corresponde a la época del capitalismo manufacturero; el sistema Decroly o el Montessori a la época del capitalismo imperialista.

Pero dijimos ya que la llamada actualmente “nueva educación”, encierra además de la corriente “metodológica”, otra corriente que se superpone a aquella, la acompaña a trechos, pero se separa a menudo: la hemos llamado “doctrinaria”. Sin contrariar a la “metodológica” se propone arrancarla a sus preocupaciones estrictamente técnicas, y *le critica su objetivo de preparar a los niños para la vida práctica de nuestro tiempo*. Quiere ésta mucho más, y afirma que se propone desenvolver a los niños “conforme a la idea de humanidad, y de su completo destino”. No prepara, pues, para la vida, entendiendo por vida las formas sociales del presente. Mirando hacia el porvenir quiere superar el presente y reemplazar las formas actuales por otras formas – “que no le interesan cuáles sean”- que permitan el libre juego de la personalidad humana. Para renovar esa personalidad –y lograr una “nueva imagen del hombre”, como dice Wyneken-, cree que lo urgente es *transformar la escuela y modificar por su intermedio a la misma sociedad*. Entre sus manos, el presente no es más que un instrumento para preparar al hombre del futuro. Pero como el Estado tiene dadas repetidas pruebas de que ve en la escuela un instrumento de su propio dominio, la corriente doctrinaria –dice Wyneken¹³- “exige tanto del Estado como de la sociedad burguesa *una acción de renuncia y autolimitación fundamental*; la acción por la cual el Estado sólo llega a ser Estado cultural: que reconozca sus límites, que tenga sus manos lejos de aquello que como la justicia, la ciencia, el arte, está al servicio de poderes

superiores, superpolíticos, eternos”. Como después de escuchar esto es posible que algunos de ustedes crea haber oído mal, repito que la corriente “doctrinaria” exige al Estado que deje de ser Estado burgués, es decir, instrumento de opresión al servicio de la burguesía para convertirse en “Estado cultural”, es decir, en un Estado que retire sus manos de la escuela, para que no resuene en ella más que “la voz de la humanidad, el espíritu de la humanidad”...¹⁴

En las lecciones anteriores hemos visto cómo la educación ha estado siempre al servicio de las clases dominantes, hasta el momento en que otra clase revolucionaria consigue desalojarlas e imponer su propia educación. Cuando la nueva clase, en cambio, no es todavía lo bastante fuerte, se conforma provisoriamente con que las clases dominantes se estrujen un poco para hacerle sitio. En ese caso no hay una revolución en la educación sino simplemente una reforma.

Reformas de la educación hemos visto en la Grecia del siglo V con los sofistas, en la Roma del siglo II con los retores, en el feudalismo del siglo XI con las universidades, en el Renacimiento del siglo XVI con los humanistas. En todos esos casos las reformas de la educación han sucedido a transformaciones pero no a vuelcos sociales, a modificaciones en el equilibrio entre las clases sin ruptura de ese equilibrio. Las cuatro reformas aludidas fueron el contragolpe en la educación de un proceso económico mediante el cual una sociedad aristocrática y agrícola retrocedía sin claudicar frente a una sociedad comerciante e industrial.

¹⁴ Wyneken, ob. cit., pág. 25.

Revoluciones en la educación no hemos visto más que dos: cuando la sociedad primitiva se dividió en clases y cuando la burguesía del siglo XVIII sustituyó al feudalismo.¹⁵

Con estos antecedentes podremos por lo tanto preguntar: ¿después de la revolución burguesa del siglo XVIII ha ocurrido algún nuevo desequilibrio o una ruptura entre las clases como para provocar la urgencia de una nueva educación? Dijimos ya que la burguesía del siglo XVIII después de hacer la revolución en su provecho, se cerró inmediatamente a las aspiraciones de las masas. No habían pasado, en efecto, diez años de la revolución del 89 cuando ya Babeuf encarnaba obscuramente los desengaños de las masas obreras. Desde entonces, con sacudidas cada vez más violentas –1848, 1871, 1905–, la sociedad quedó dividida en dos clases hostiles con intereses irreconciliables: de un lado, una minoría exigua de explotadores burgueses; del otro, una masa enorme de explotados proletarios. Y mientras la burguesía más desesperadamente perfeccionaba las técnicas, en esa caza rabiosa de la riqueza y los mercados de la tierra que forma la historia de todo el siglo XIX, más el proletariado se iba convirtiendo en un accesorio de la máquina. La máquina, sin embargo, al reunir a su servicio enormes masas de obreros no sólo despertó en ellos los primeros atisbos de su conciencia de clase, sino que creó además las condiciones objetivas que han hecho necesaria su liberación.

Frente a la expansión enorme de las fuerzas productivas, la burguesía se mostró impotente como el mago de que habla Marx en el *Manifiesto Comunista*: aterrado ante los poderes formidables que él mismo había conjurado. El modo de apropiación capitalista resulta, en efecto, incompatible con el carácter cada vez más social de la producción. Mientras millares de trabajadores crean las riquezas que salen de las fábricas, un número reducido de parásitos acrecienta fabulosamente el capital. Lejos de ser como en otro tiempo un factor de progreso, la burguesía se ha convertido ahora en un obstáculo. Y no sólo no tiene interés en continuar perfeccionando el dominio del hombre sobre la naturaleza, sino que procura detenerlo.

El proletariado, mientras tanto, cada vez más fuerte, resquebraja en todas partes las trabas burguesas que no le dejan vivir, como la burguesía rompió en su hora las trabas feudales que la asfixiaban. Desde octubre de 1917 –fecha de su gran revolución– el proletariado ruso dividió nuestra época en dos edades que coexisten: la nuestra, burguesa, que ya es pasado: la otra, que en Rusia casi es presente pero que para nosotros continúa siendo futuro todavía.

Frente a esa realidad actual, la “doctrina” de la nueva educación ¿a qué clase social interpreta? Limitémonos por hoy a plantear nada más que los términos exactos del problema, para enunciar en la clase final nuestra respuesta.

La investigación puede ser conducida en dos direcciones bien distintas. Si la burguesía es históricamente una clase social ya condenada, resulta casi un sarcasmo preguntar si la “nueva educación” interpreta sus ideales. En el momento actual la burguesía agonizante sabe que no tiene sino en el terror, es decir, en el fascismo, la manera de prolongarse durante algunos años. Uno a uno ha ido perdiendo los rasgos que le dieron fisonomía propia; la competencia del mercado la había hecho individualista; las necesidades del cálculo, racionalista; la libertad de empresa, liberal. Las limitaciones de la competencia mediante el monopolio le han hecho renunciar al individualismo; la certidumbre de su próximo fin la ha conducido de nuevo al pie de los altares; el deseo de persistir, en fin, le ha arrastrado al camino de las dictaduras sin embozo. Monopolista, religiosa y fascista, la burguesía contemporánea no sólo ha renunciado a la enseñanza laica por la que había batallado durante tantos años.¹⁶ Sino que le ha

impuesto a la escuela un carácter tan ostensible de instrumento al servicio del Estado, que el niño italiano como el niño alemán no son nada más que futuros soldados del fascismo.

La “doctrina” de la nueva educación, ¿encarnará entonces los ideales del proletariado? La pregunta puede hacer vacilar unos segundos. El socialismo, aunque digan lo contrario sus enemigos, aspira a realizar la plenitud del hombre, es decir, a liberar al hombre de la opresión de las clases para que recupere con la totalidad de sus fuerzas, la totalidad de su yo. El proletariado libertará al hombre al liberarse a sí mismo –decía Marx- porque representando como clase social la total pérdida del hombre, “sólo podrá liberarse encontrando de nuevo al hombre perdido”.¹⁷ Y en el *Proyecto de profesión de fe comunista*, escrito por Engels en noviembre de 1847 y que fue como ustedes saben uno de los materiales más importantes que Marx tuvo a la vista para escribir su *Manifiesto*, puede leerse en una página hermosísima cómo el desarrollo de la producción bajo el impulso de la sociedad entera, reclamará y engendrará “hombres íntegros”, *hombres totalmente nuevos*.¹⁸

Pero si en algunas palabras la “doctrina” de la nueva educación parece coincidir con el ideal socialista, son tan enormes las diferencias que también parece una burla demostrarlo. *La nueva educación se propone, en efecto, construir el hombre nuevo a partir precisamente de la escuela de la burguesía*; de una escuela, en verdad, en la cual el Estado burgués se comprometa a no intervenir en absoluto y a la cual el maestro deberá llegar por lo tanto limpio de toda mentalidad de clase. Aspiración absurda, contradicha por toda la experiencia histórica y que supone en semejantes teóricos una dosis masiva de candor. En todas las lecciones anteriores hemos visto que la educación por medio de una escuela renovada aparecía después que la clase social que la reclamaba había afirmado en gran parte sus intereses y mantenía a distancia, por lo menos, al Estado enemigo. Cuando en 1792, Condorcet exigía a la monarquía que no interviniera en la educación, no le faltaban más que cinco meses para echarla abajo. Por eso, porque la clase en cuyo nombre hablaba tenía ya entre sus manos la victoria, las exigencias de Condorcet lejos de aparecernos candorosas nos mostraron por lo contrario su profunda habilidad. Pero “exigirle” al Estado burgués –no en nombre de una clase enemiga que en tal pedido disimulara un ultimátum-, sino en nombre de la “cultura” y del “espíritu”, que se “autolimita” hasta convertirse en Estado cultural y se desprenda así del control de la enseñanza que es uno de sus más sutiles instrumentos de opresión, resulta una ingenuidad que llega casi a la epopeya.

Veremos en la clase próxima todo lo que hay de candoroso, reaccionario y suicida en semejante pretensión absurda, pero anotemos como final de la presente clase que los teóricos que encarnan la corriente más ruidosa de la “nueva educación” repiten hoy, frente al Estado burgués, la misma grotesca actitud de Pestalozzi frente al Estado absoluto. En el año 1814, los ejércitos del zar de Rusia quisieron instalar un hospital en el local del internado que Pestalozzi dirigía. Indignado el gran hombre llevó la queja al zar Alejandro que por entonces se encontraba en Basilea. El zar lo recibió con bondad y accedió gustoso a sus reclamos. Pero Pestalozzi, satisfecho con el éxito, resolvió hacerle al zar otro pedido. Si le había concedido uno, ¿por qué no habría de concederle otro?

¹⁶ En el Congreso de Orientación Profesional Femenina el 24 de septiembre de 1926, uno de los ex campeones del laicismo, Ferdinand Buisson dijo: “La Iglesia, la Escuela y la Familia, las tres grandes fuerzas educadoras deben unirse para contribuir al progreso, porque aisladas no podrán realizar la obra necesaria. Boyer: *L'école laïque contre la classe ouvrière*, pág. 35. “Bureau d'Éditions”, París, 1931.

¹⁷ Marx: *Ocuvres philosophiques*, tomo I, pág. 106, traducción, Molitor, editor Costes, París, 1927.

¹⁸ Engels: *Proyecto de profesión de fe comunista*, pág. 397-399, publicado como apéndice de *El Manifiesto Comunista* en la edición Cenit, traducción de Rocés, Madrid, 1932.

Masticando un poco la corbata, como hacía cada vez que estaba emocionado, Pestalozzi le pidió entonces, la emancipación de los siervos de Rusia... El zar lo miró un instante y sin decirle una palabra se limitó a sonreír.

El primer ejemplo de un maestro pidiendo al jefe de un Estado que se “autolimita”, no es en realidad para alentar...

8 La nueva educación

SEGUNDA PARTE

En la clase anterior dejamos establecido que dos corrientes, una metodológica y otra doctrinaria, confluían al cause de ese gran movimiento pedagógico que tuvo sus manifestaciones primeras en los alrededores de 1900, pero que se ha afirmado últimamente bajo formas ruidosas y dispares.

La corriente “metodológica”, dijimos, descansa fundamentalmente –para emplear las palabras de Cousinet- en el máximo respeto “a la actividad libre y espontánea de los niños”.¹ Puesto que el niño debe ser su propio educador, habría que abrirle en tal sentido un crédito ilimitado.² Pero si ese es el postulado fundamental elevado a la categoría de un principio, ya hemos visto que el respeto a la personalidad del niño no debía ser entendido en el sentido individualista, porque la nota dominante en la nueva “didáctica” consistía, precisamente, en sustituir el trabajo escolar individual por el trabajo colectivo.

La corriente “doctrinaria” extrae de esos mismos postulados ciertas consecuencias necesarias: si se admite que el niño debe ser respetado en lo que tiene de más íntimo, lógico es obtener de parte del Estado la autonomía de la enseñanza. “Cuanto más claramente se ve que el sentido de la educación es autónomo –escribe Spranger- tanto más se estructurará la escuela del Estado no sólo en el grado universitario sino en todos los grados, en formas de administración que aseguren a la educación frente a la presión espiritual de los poderes del Estado.”³ “La escuela es la negación de todo partido y de toda secta –decía Gentile en el VI congreso de la Federación Italiana del magisterio, el 24 de septiembre de 1907-; *es la negación de toda iglesia y de todo dogma*; porque la escuela es la vida del espíritu y *el espíritu vive en la plenitud de su libertad.*”⁴ “Así como para el catolicismo –afirma Wyneken- la Iglesia es la boca nunca enmudecida de la divinidad, así la escuela debe ser el órgano del espíritu humano mediante el cual expresa éste su contenido actual.”⁵ Formar una generación

² Lombardo Radice: *Atenía Fanciulla*, Scienza e poesia della scuola serena, pág. 453, editores Bemporad e hijos, Firenze, seconda edizione.

³ Spranger: *Fundamentos científicos de la teoría de la constitución y de la política escolares*, págs. 85-86, edición de la “*Revista de Pedagogía*”, traducción de Luzuriaga, Madrid, 1931.

⁴ Gentile: *Educazione e Scuola laica* pág. 102, editor Valecchi, Firenze, 1921.

⁵ Wyneken: *Escuela y cultura juvenil*, tomo I, pág. 113, traducción Luzuriaga, edición de “*La Lectura*”, Madrid.

apta para “el servicio del espíritu”: he ahí con palabras de Wyneken⁶ el contenido esencial de la corriente doctrinaria.

Supone ésta, por lo tanto, una confianza absoluta *en la educación como medio de transformar la sociedad*. Son ilustrativas al respecto las siguientes palabras de José Ortega y Gasset, el ilustre filósofo de la “república de los trabajadores”: “Si educación – dice- es transformación de una realidad en el sentido de cierta idea mejor que poseemos, y la educación no ha de ser sino social, tendremos que la pedagogía es la ciencia de transformar sociedades”⁷ Esta confianza en la *educación como una palanca de la historia*, corriente entre los teóricos de la nueva educación, supone como ya vimos en la clase última un *desconocimiento absoluto de la realidad social*.⁸ Ligada estrechamente a la estructura económica de las clases sociales, la educación no puede ser en cada momento histórico sino un reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases. La confianza en la educación como medio para transformar la sociedad, explicable en una época en que la ciencia social no estaba constituida, resulta totalmente inadmisibile después que la burguesía del siglo XIX descubrió la existencia de las luchas de clase. Porque es necesario subrayarlo: el descubrimiento de las luchas de clase fue uno de los aportes más felices de los historiadores burgueses del primer tercio del siglo XIX: de Thierry, de Guizot, de Mignet.⁹

El concepto de la evolución histórica como un resultado de las luchas de clase nos ha mostrado, en efecto, que *la educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia*. Pedirle al Estado que se desprenda de la escuela es como pedirle que se desprenda del ejército, la policía o la justicia. Los ideales pedagógicos no son creaciones artificiales que un pensador descubre en la soledad y que trata de imponer después por creerlos justos. Formulaciones necesarias de las clases que luchan, esos ideales no son capaces de transformar la sociedad sino después que la clase que los inspira ha triunfado y deshecho a las clases rivales. La clase que domina materialmente es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas. *Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama*, y si alguna vez parece que no es así, es porque la palabra de los teóricos oculta, a sabiendas o no, las exigencias de la clase que representan. Para un espectador superficial que ignora el carácter de clase de las luchas históricas, podrían figurar seguramente sobre el mismo plano de la “nueva educación”, teóricos tan distintos como Wyneken, Gentile y Lunatcharsky. Si nos atenemos únicamente a lo exterior, aspiran los tres a formar una “nueva imagen del hombre”. Pero tan pronto abandonamos ese planteo superficial y no esforzamos por indagar las clases sociales que esos teóricos reflejan, ¡qué interpretación más desigual!

⁷ Citado por Llopis: *Hacia una escuela más humana*, pág. 25, editorial “España”, Madrid, 1934.

⁸ Como una prueba grotesca de esa ignorancia absoluta transcribo esta página del “eminente sociólogo” español don Antonio Posada: “Al terminar las tareas de la Universidad Popular que la ciudad de Oviedo tiene organizada desde hace cinco o seis años los profesores y los obreros alumnos se reúnen en la misma Universidad a tomar café. Allí están juntos conversando dos, tres o más horas. Esto, que no parece nada este hecho sencillísimo vulgar, de tomar café juntos en la Universidad profesores y obreros, tiene a mi juicio una alta significación: es una ocasión excelente para que las gentes se traten; por tal modo, con motivo de una enseñanza celebrándola, se procura que gente de distinta posición social y de distinta cultura se hablen y conozcan, estableciendo relaciones de cordialidad y de cariño. Imaginaos vosotros que en Bilbao se produjera un espectáculo semejante. Figuraos que esos trabajadores de las minas o de las fábricas tuvieran varios círculos en donde algunas noches el obrero, la mujer del obrero – obrera o no, que esto no importa- y el hijo del obrero y la hija tomasen una taza de té o de café con el patrono y ¿por qué no decirlo? con la señora o la hija del patrono: ¿creéis que esto sería perjudicial? ¿Creéis que haciendo esto con constancia, venciendo todas las repugnancias y todas las preocupaciones sociales no se haría más por la paz social que con todas las leyes prohibitivas y con todas las violencias represiones que tanto odio engendran y tantas tempestades provocan? ¡Cuántas oposiciones explicables o infundadas se apagarían! ¡Qué corriente de amor y de simpatía social no podría producirse!

Posada: *Pedagogía*, pág. 94-95, editorial Sempere, Valencia, 1908.

⁹ Así lo reconoció varias veces Marx y especialmente en una carta a Engels. Ver Marx-Engels: *Correspondance*, tomo IV, pág. 55, traducción Molitor, editor Costes, París, 1932.

Nosotros queremos en la escuela –dice Gentile- el espíritu humano en toda su plenitud y en toda su realidad”,¹⁰ “ese espíritu que forma, por decirlo así, la verdadera humanidad del hombre”.¹¹ Todo esto no es muy claro, sin duda alguna; pero poco más adelante el “espíritu” empieza a precisarse: “Los estudios (secundarios), dicen algunos, deben ser democráticos: como si dijéramos arrojar margaritas a los cerdos. Los estudios secundarios son por su naturaleza aristocráticos, en el óptimo sentido de la palabra; estudios de pocos, de los mejores, porque preparan a los estudios desinteresados, *los cuales no pueden corresponder sino a aquellos pocos destinados de hecho por su ingenio o por la situación de la familia* al culto de los más altos ideales humanos”.¹² Y como si esto fuera poco, algo más adelante nos dice cuál es el hombre que es necesario formar en toda su plenitud. “El hombre no es el animal bípedo e implume que tenemos siempre bajo los ojos. Ni llega a convertirse en hombre cuando se transforma en el autómatas que, introducido en un determinado engranaje jerárquico y social, cumple más o menos mecánicamente su misión como para asegurar a él y a sus hijos una vida opaca. A este animal no importará jamás el destino de Prometeo ni el destino del hombre. Para él ni griego ni filosofía servirán para nada; para él ninguna delicadeza del espíritu turbará la digestión. *Pero esta no es la humanidad; o por lo menos, no es esa la humanidad de que deseamos hablar.* El hombre nuestro es el hombre que tiene eso que se llama una conciencia; *es el hombre, dígame más bien, de las clases dirigentes,* sin el cual no es siquiera posible el otro hombre de las buenas digestiones, porque hasta las buenas digestiones necesitan el apoyo de la sociedad y *la sociedad no es concebible sin clases dirigentes, sin hombres que piensen por sí y por otros. En este hombre creo que piensan todos los que reclaman que la escuela sea para la vida.* Sí, para la vida del hombre, de la conciencia humana.”¹³

Por intermedio de un filósofo ilustre, el pensamiento de la burguesía contemporánea sobre la “nueva educación” queda expresado con una nitidez que no se presta a confusiones: no arrojar a las masas margaritas de la cultura y reservar únicamente para el hombre de las clases superiores “el completo desarrollo del espíritu”. Convencida de su propio fracaso, acorralada por el proletariado cada vez más consciente de sí mismo, la burguesía fascista que habla por boca de Gentile no sólo declara que se debe impedir a las masas el acceso a la cultura, sino que se debe confiar a la religión el control espiritual de la plebe despreciable. “Estoy convencido –dice- de que para formar un pueblo verdaderamente grande y una nación verdaderamente fuerte es necesario que los ciudadanos tengan una concepción religiosa de la vida. Para conseguir este resultado es necesario enseñar la religión a los niños. Y puesto que estamos en Italia donde la católica es la dominante, los niños deben ser instruidos en ésta. Cuando más tarde lleguen a ser hombres, *tratarán ellos mismos, y por medio de la crítica y del pensamiento, de superar esa fase pueril de enseñanza religiosa.* Pero ésta es necesaria.”¹⁴ Observen ustedes de pasada el escaso fervor del reformador: Gentile sabe que la religión católica que él mismo introduce en las escuelas de Italia es una forma de pensamiento subalterno. Pero exige que las masas que pasan por las escuelas y que recogerán en ella toda su cultura, permanezcan impregnadas mientras vivan¹⁵ con esas mismas concepciones que el filósofo desprecia. Para la burguesía que Gentile

¹⁰ Gentile: La nuova scuola media pág. 7, editor Vallecchi, Firenze, 1925.

¹¹ Idem, pág. 35.

¹² Idem, pág. 35.

¹³ Idem, pág. 91.

¹⁴ En un reportaje transcripto por Poggi: I Gesuiti contro lo Stato liberale, pág. 137, editorial “Unitas” Milano, 1925.

¹⁵ En igual sentido Carlini. La religione nella Scuola, pág. 33, editor Vallecchi, Firenze, 1927: “El niño cuando llegue a grande escogerá su camino: será rico o pobre, culto o ignorante, afortunado o desgraciado; lo importante es que una estrella lo guíe, la idea de un principio superior que se introduzca en su mente una vez para siempre y le encienda en el corazón una llama que las vicisitudes de la vida no extinguirán.”

interpreta, la plebe no merece mucho más. Un educador íntimamente vinculado al ex ministro, como que fue su colaborador eminente en la Reforma de 1923, Giuseppe Lombardo Radice, nos ha dicho en un libro titulado *La vida en las escuelas populares* cuál es el pueblo ideal que esas escuelas religiosas aspiran a formar: “Yo quiero un pueblo gentil, meditativo, capaz de escuchar el canto de sus poetas y el concierto de sus sinfonistas, y de encantarse frente a un cuadro de su museo o de su iglesia. No quiero el pueblo torpe de la taberna, sino el pueblo que sabe vestirse con respeto de sí mismo y de los otros (aunque sea pobremente), que no salive en cualquier parte, que no destruya las plantas, que no persiga los pájaros, que no parlotee demasiado, que no golpee a su mujer y a sus hijos.”¹⁶

Un pueblo manso y resignado, respetuoso y discreto; un pueblo para quien los amos tienen siempre razón, ¿cómo no habría de ser el ideal de una burguesía que sólo aspira a resolver su propia crisis, descargando todo el peso sobre los hombros de las masas oprimidas? Sólo un pueblo “gentil, meditativo” podría soportar sin “parloteo” la explotación feroz. Y ese pueblo que el fascismo necesita es el que su escuela se apresura a prepararle.

¡Qué diferencia entre los niños que Lombardo Radice anunciaba en sus primeros libros y estos niños italianos de hoy, tal como Dolores Mingozzi nos los muestra, adulando a Mussolini y al fascismo en el más inconsciente de todos los lenguajes!¹⁷ ¡Qué diferencia también entre el cuadro idílico que Wyneken entreveía al escribir: “Sería un gran suceso cultural histórico que un Estado comprendiera la necesidad ideal de la escuela autónoma y con una elevada modestia la fomentara y aun la estableciera dentro de su esfera de dominio. ¿Qué Estado alemán será el primero?. Nosotros, los de las comunidades escolares libres, que hemos sido los primeros en reconocer las líneas rectoras del desarrollo, que hemos proclamado la idea de la nueva escuela, estamos a su disposición”,¹⁸ y la brutal realidad de la Alemania actual, con su escuela convertida en un cuartel!¹⁹

En manos de la burguesía sabemos qué significan “la libertad del niño”, la “formación del hombre”, “los derechos del espíritu”. La imagen del hombre nuevo que nos prometía es la vieja imagen que nos es bien conocida; la de una clase oprimida, para la cual sólo alcanza la superstición religiosa y el saber bien deseado.

En manos del proletariado, ¿qué representa la nueva educación? Desde las primeras tentativas de Owen en sus fábricas²⁰ hasta las más recientes conquistas del primer Estado Obrero y Campesino, el proletariado ha aspirado siempre a hacer de sus escuelas, escuelas de trabajo. En una sociedad sin clases, es decir, en una sociedad fraternal de productores que trabajan de acuerdo a un plan, la escuela no puede ser ya ni la precaria escuela elemental ni la cerrada escuela superior. Para formar los obreros conscientes de una sociedad en que las relaciones de dominio a sumisión hayan desaparecido en absoluto, es menester crear una escuela que fije con extraordinaria precisión el propósito inmediato que le corresponde. Y puesto que la escuela de la burguesía no pronuncia jamás una sola palabra que no sirva a sus intereses, la escuela del proletariado quiere servir también sus intereses propios; con la diferencia evidente de que si aquella correspondía a una exigua minoría, encarna ésta en cambio las aspiraciones de las grandes masas. En el primer Congreso Pan-Ruso de 1918, Lenin

¹⁶ Lombardo-Radice: *Vita nuova della Scuola del popolo*, pág. LXXVI, editor Remo Sandron, Palermo-Roma, 1925.

¹⁷ Mingozzi: *Mussolini visto dai ragazzi*, “Società Editrice Toscana”, Firenze, 1923.

¹⁸ Wyneken: *Escuela y cultura juvenil*, tomo I, pág. 110, traducción Luzuriaga, edición “La Lectura”, Madrid, sin fecha.

¹⁹ Ver Ernest Erich Noth: *La tragedie de la jeunesse allemande*, traducción de Genty, editor Grasset, París, 1934.

²⁰ “Como puede verse en detalle en las obras de Roberto Owen, del sistema fabril ha brotado el germen de la educación del porvenir, que para todos los niños mayores de cierta edad combinará el trabajo productivo con la instrucción y la gimnasia, no sólo como un método de elevar la producción social, sino como el único método de producir hombres completos.” Marx: *El Capital*, tomo I, pág. 374, traducción de Justo.

decía: “Alguien nos reprocha de hacer de la escuela una escuela de clase. Pero la escuela ha sido siempre una escuela de clase. Nuestra enseñanza defenderá por eso, exclusivamente, los intereses de la clase laboriosa de la sociedad.”²¹ Y dos años después, en el Tercer Congreso Pan-Ruso de la Unión de los jóvenes añadía que la nueva educación ligaba indisolublemente la instrucción y la formación de la juventud con la lucha ininterrumpida de todos los trabajadores contra el viejo régimen de explotación. *La milenaria separación entre las fuerzas mentales y las fuerzas físicas que apareció en la historia en el mismo instante en que la comunidad primitiva se convirtió en sociedad de clases, desaparece así bajo el impulso del proletariado.* Los niños de los obreros y de los campesinos rusos no van ya a la escuela para “substraerse” a su clase social y adquirir la mentalidad de la clase enemiga; van para unirse a la vanguardia consciente del proletariado y para acelerar de tal manera la construcción del socialismo. “Yo quiero trabajar con los obreros y los campesinos; yo quiero ser un colaborador eficaz de mis camaradas adultos; yo quiero luchar con ellos contra los enemigos que nos son comunes; contra las burguesías extranjeras que nos asedian; contra los resabios del capitalismo que nos traban; contra el egoísmo individualista que nos empequeñece, contra la religión que nos hace dudar de la fuerza del hombre. Y porque yo quiero eso debo aprender a estudiar y a trabajar.”²² He ahí lo que se dice un niño ruso y lo que se dispone a realizar para obtener por un lado la victoria económica y política sobre la burguesía, para lograr por el otro el advenimiento de la sociedad sin clases.

Desde la escuela del primer grado hasta la Academia de Ciencia sólo hay en Rusia esa misma aspiración tenaz: perfeccionar las técnicas del trabajo colectivo para asegurar a cada hombre que trabaje, una vida digna, liberada y culta. Ningún obstáculo que impida a las masas el acceso a la cultura; ninguna sabiduría monopolizada por un grupo en detrimento de los más. Sin que el obrero abandone la usina o el kolijós, un sistema admirable de enseñanza lo levanta a un nivel tan alto de cultura que puede pasar cuantas veces sea necesario desde el banco del taller a las aulas de la universidad. Pero ninguna sabiduría, tampoco, que se complazca en la soledad o que vuelva desdeñosa las espaldas a la vida. El investigador más “puro” –para emplear los términos burgueses- no se considera como un ser sobrenatural tan colocado por encima de la turba que no llegan hasta él los ruidos de las fábricas. Se sabe él también un obrero de la edificación socialista y no ignora por eso que su ciencia o su cultura lejos de descender, trepan todavía más arriba cuando escuchan los reclamos del trabajo. El ambiente de las fábricas, que el capitalismo convirtió en una fuente pestilencial de depravación y servidumbre, se ha transformado bajo el control del poder obrero en una fuente magnífica de desarrollo humano. Mas si la fábrica ha adquirido la dignidad y el ritmo de una escuela, la escuela se ha entremezclado de tal modo a la vida de la colectividad *que la teoría azuza a cada instante la marcha de la práctica y la práctica se ilumina sin cesar con la teoría.* Un profesor de la universidad de Besanzon, Jean Trillat, a quien el ministro de instrucción pública de Francia confió la misión de estudiar la organización y los principios de la enseñanza de la URSS, ha expuesto con bastante claridad en una página de su informe oficial ese carácter fundamental de la auténtica escuela proletaria: “Las organizaciones de cada fábrica mantienen con la escuela una especie de contrato

²¹ Ver Lenin y la Juventud, págs. 27-28, ediciones del Secretariado Sudamericano de la Internacional Juvenil Comunista, Buenos Aires, 1920.

²² Ver Programmes Officiels de l'enseignement dans la republique des Soviets, passim, edición de la Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, París, 1925. Sobre la educación en la URSS fuera del conocido libro de Pinkevich: La nueva educación en la Rusia Soviética, traducción Cansinos-Assens, editor Aguilar, Madrid, 1930 y del de Fridman: Problemas de pedagogía marxista, traducción León Trillo, editor Aguilar Madrid 1933, ver el número especial consagrado a la escuela soviética por V.O.K.S. volúmenes I-II. En cuanto al testimonio de los viajeros, consultar Un groupe d'instituteurs au pays des Soviets, “Bureau d'Éditions”, París, 1933 y Cómo se forja un pueblo, de Llopis, editorial España, Madrid, 1933.

de solidaridad y ayuda mutua; la usina se compromete a ayudar a la escuela en la organización del trabajo escolar y en la enseñanza técnica de los alumnos; admite a los alumnos de los grados superiores en sus propios talleres bajo la vigilancia de los ingenieros y obreros calificados; y pone a disposición de los maestros los conocimientos relativos a la producción. Los obreros de la usina forman parte del consejo de la escuela, contribuyen a educar a la joven generación en un espíritu proletario, participan en el trabajo de las organizaciones escolares. La usina aporta además su concurso material creando y equipando talleres en la escuela, y enviando a ella los obreros para enseñar los rudimentos. La escuela asume, a su vez, la tarea de liquidar el analfabetismo y la incultura de los obreros adultos, y gracias a los esfuerzos de los alumnos y maestros, organiza conferencias y conversaciones y participa en los cursos nocturnos. Los escolares prestan también su concurso en los trabajos de documentación, en la organización de clubes, en la redacción del diario mural, en la lucha contra el alcoholismo. Pero la escuela no se limita a eso sólo; activa también la propaganda a favor del plan quinquenal, denuncia a los perezosos y a los saboteadores, organiza campañas a favor de la buena conservación del material y de las máquinas. Este lazo de las escuelas con las fábricas se realiza también en las campañas, con esta diferencia: que es aquí el koljós, la granja colectiva, la que reemplaza a la usina. Si se agrega que los talleres escolares trabajan a menudo a pedido de las fábricas, que en la aldea los trabajos prácticos se realizan en las granjas, se comprenderá cómo la escuela se transforma en un taller de la usina y cómo la usina y el koljós viven en íntima unión con las escuelas.”²³

¿Qué resulta de semejante enseñanza, preparada minuciosamente desde las casas-cuna y los jardines de infantes²⁴ y que todo el ambiente social no hace más que alentar y reforzar? Ese niño que de acuerdo a sus intereses y a sus fuerzas asume una función activa en la sociedad se coloca por lo mismo y a pesar de las diferencias de edad, en igualdad de condiciones que el adulto: *participa como él en la construcción del socialismo y merece por lo tanto que se lo trate con respeto*. ¿Qué de extraño tiene, que al entremezclarse de tal modo a la vida colectiva adquiera en poco tiempo ese perfil del joven ruso de nuestros días que Bujarin anunciaba ya hace más de diez años en esta descripción de un orgullo emocionado?: “Un nuevo tipo de hombre se ha realizado ya: un nuevo tipo de hombre que trabaja por igual en las bibliotecas y en las fábricas, y que lo mismo corta madera que carga un fusil, que discute los problemas más abstractos.”²⁵ La “nueva educación” significa, pues, para el proletariado, un ideal bien preciso. Frente al niño fascista formado por la burguesía en la última etapa de su historia, para defender y mantener la explotación que ya llega a su fin, el proletariado en el poder se ha apresurado a construir un nuevo tipo de niño: el niño que sirve los intereses de la única clase social que en vez de perpetuarse como tal, aspira a destruir las clases sociales para liberar la sociedad.

Frente a esas dos concepciones de contenidos tan opuestos, que podríamos encarnar en los nombres de Gentile y Lunatcharsky, vimos en la clase anterior que otra corriente de la “nueva educación” se esforzaba en tomar una actitud intermediaria. Entre el fascismo de la burguesía y el socialismo del proletariado, espiraba a crear una educación que no tuviera que ver ni con uno ni con otro. ¿A qué clase social interpreta esa corriente? Es lo último que nos falta investigar. Cuando se escucha a los teóricos de la burguesía no puede haber muchas dudas respecto a lo que quieren; no las hay, y mucho menos, en las francas palabras del proletariado. Pero al ponernos en contacto con

²³ Trillat: Organisation et principes de l'enseignement en URSS. Les relations entre la science et l'industrie, pág. 25, editores Hermann y Cía., París, 1933.

²⁴ Conus: La mujer y el niño en la Unión Soviética, passim, editorial Cenit, Madrid, 1934. Sin nombre de traductor.

²⁵ Bujarin: Materialisme historique, pág. 8. Una impresión animada de la juventud rusa actual puede verse en el conocido libro de Ehrenburg: Le deuxième jour de la réaction, traducción Etard, editor Gallimard, París, 1933.

estos nuevos teóricos, cuyo nombre representativo podría ser lo mismo Spranger que Wyneken, todo se vuelve indeciso, confuso, vacilante. Se tiene por momentos la impresión de que sospechan algo de lo que en el mundo está ocurriendo, pero que prefieren mejor no saberlo del todo. O para decirlo en el lenguaje de un lector, de la *Revista de Occidente*, aquellos teóricos preescrutan el drama de parturación que presenciamos sin haber logrado todavía su propia *Weltanschauung*... Desarraigados de un sistema de convicciones, no están todavía instalados en otro. Se sienten por lo mismo como seres sin quicio y se forman sobre todo lo que observan, opiniones que bizquean. Saben, por ejemplo, que la historia cambia y que las sociedades se transforman, pero como les asusta admitir la lucha entre las clases se contentan a lo sumo con la lucha entre las “generaciones”. Saben también que las religiones son formas subalternas hace rato superadas, pero como no se animan a conducir hasta el fin su pensamiento, se detienen en una “religiosidad sin religión”, que es como decir una humedad sin agua. Ambigua situación que los obliga a reconocer en el Universo la existencia de un “irracional”, de una “finalidad” o de un “élan”, que son a la postre otras tantas maneras de volver a aceptar un Dios de barbas blancas.²⁶ Como no saben ni se atreven a dar respuesta franca a ninguna de las grandes cuestiones más urgentes, aseguran que la *problematicidad* está en el centro de todo lo que existe, y que la filosofía después de haberse fatigado en los grandes sistemas, debe abrazarse ahora a las *aporías*.

Si algún término de altísimo linaje puede revelar la recóndita angustia de esos teóricos, ahí está precisamente ese nombre que viene de Aristóteles. *Aporía* significa etimológicamente, “sin camino”. Plantear problemas abiertos en vez de problemas cerrados; indagar sin resolver, he ahí sobre el plano filosófico la consecuencia de esa otra incertidumbre más fundamental que reside en hallarse precisamente “sin camino”. Trágica situación que aunque lleva nombre griego, no disimula en lo más mínimo las raíces económicas de la clase social que allí se angustia. Porque entre la burguesía que marcha hacia la muerte, y el proletariado que sabe con igual certidumbre que los destinos de la humanidad están entre sus manos, hay otra clase social de caracteres híbridos y de contornos ambiguos que nunca sabe a ciencia cierta lo que quiere. Tironeada de un lado por la burguesía, atraída del otro por el proletariado, la pequeña burguesía constituye una clase turbia, indecisa y vacilante. Aplastada por la gran burguesía la pequeña no desaparece de acuerdo a una línea gradualmente descendente. Se mueve entre contradicciones y tiene por lo mismo una marcha en zig-zag.²⁷ La fuerza que la oprime es la producción en gran escala que periódicamente desaloja a los pequeños capitales: malos tiempos entonces que hacen del pequeño burgués un proletario. La fuerza que la eleva es la desvalorización periódica del gran capital motivada por el envejecimiento de las máquinas y de las técnicas: excelente época para la pequeña burguesía que levanta cabeza durante un corto tiempo hasta que el gran capital la obliga en breve a doblegarse. Burgués unas veces, proleario otras, el pequeño burgués se sienta perpetuamente entre dos sillas: rechazado por la burguesía en la cual desearía entrar, atraído por el proletariado en el cual teme caer. Abierto a las innovaciones pero deseoso de implantarlas dentro de la ponderación, el pequeño burgués no alcanza a comprender que la educación no es un fenómeno accidental dentro de una sociedad de clases, y que para renovarla de verdad se necesita nada menos que transformar *desde la base* el sistema económico que la sustenta. Tal perspectiva lo horroriza y no puede entrar en sus planes para nada, pero como no es sordo a las voces

²⁶ Cuando en el Consejo Superior de la Instrucción Pública de Francia se estableció el programa de filosofía para la enseñanza secundaria, uno de los miembros propuso reemplazar el tema “Dios” por “la noción de Dios”. La modificación daba a entender que “Dios” bien podía ser una simple “noción”, Bergson, que figuraba en el Consejo, obtuvo que la propuesta fuera rechazada. Ver *La neutralité scolaire*, pág. 10, en “Les Cahiers de Contreenseignement”. Janvier, 1932, núm. 6, París.

²⁷ Luxemburgo: ¿Reforma o Revolución? Págs. 56 y sigs., traducción Areste, editorial Teivos, Madrid, 1931.

de su tiempo prefiere creer que *dentro del capitalismo* se llegará mediante retoques paulatinos a transformar la sociedad. Algunas conquistas aparentes le dan a veces una sombra de razón: en determinadas circunstancias, cierto es, la burguesía puede verse obligada a oportunas concesiones con el objeto de desarmar algunas amenazas.²⁸ Pero esas retiradas prudentes que no comprometen jamás sus intereses vitales, se transforman en instantáneas ofensivas cuantas veces se siente peligrar. Creer por lo tanto que con pequeños retoques en la educación se podría cambiar la sociedad es no sólo una esperanza absurda, sino socialmente mucho peor: *Una utopía que resulta a la postre reaccionaria* porque encalma o entibia las inquietudes y las protestas con la ilusión de que el día que el Estado se “autolimita”, el día en que el Estado se desprenda graciosamente de la educación, ese día será el de la natividad del hombre nuevo. Al pretender para la escuela una región imposible por encima de las clases, la pequeña burguesía la entrega de hecho maniatada a las más oscuras fuerzas del pasado.

Signos bien elocuentes están mostrando ya la tendencia que la empuja a la derecha. El discurso en que Kerchensteiner anunció la escuela del porvenir, ¿no fue pronunciado en la iglesia de San Pedro, en Zurich?

La escuela activa de que tanto habla el bueno de Alfredo Ferriere, ¿no enseña también a ver en la gendarmería y el ejército los protectores y guardianes de la sociedad y la familia? Gaudig, el autor de “la escuela al servicio de la personalidad en desarrollo”, ¿no afirma que para que esa personalidad se realice es menester que la escuela esté de acuerdo con el Estado “unificador” y con la iglesia “moralizadora”? La patética señora Montessori, después de arrojar de su ciudad educativa a los gnomos y a las hadas, porque las cosas de la fantasía ayudaban en muy poco a la mentalidad de sus discípulos ¿no nos ha venido después con que lo “fantástico” de la religión, lejos de extraviar al niño le es más bien beneficioso?²⁹ Y William Boyd, el piadoso William Boyd, para quien los programas escolares deben plantearse siempre en “términos de universo” ¿no nos ha dicho últimamente en la Quinta Conferencia de Eltimore, que ese universo dentro del cual puede el niño realizarse supone “vivir en la cooperación como miembro del reino de Dios, en vivir para realidades invisibles”?³⁰

“Sería un crimen contra el sagrado misterio del alma infantil –se dice- llevar hasta ella nuestras preocupaciones y nuestros odios.” Y mientras hasta en el más escondido rincón de la sociedad capitalista todo está construido y calculado para servir a los intereses de la burguesía, el pedagogo pequeño burgués cree que pone a salvo el alma de los niños porque en las horas que pasan por la escuela se esfuerza en ocultarle ese mundo tras de una espesa cortina de humo. ¿No están, sin embargo, los intereses de la burguesía en los textos que el niño estudia, en la moral que se le inculca, en la historia que se le enseña?

La llamada “neutralidad escolar” sólo tiene por objeto substraer al niño de la verdadera realidad social: la realidad de las luchas de clase y de la explotación capitalista; capciosa “neutralidad escolar” que durante mucho tiempo sirvió a la burguesía para disimular mejor sus fundamentos y defender así sus intereses.³¹

²⁸ Lenin: ¿Qué hacer? pág. 68, traducción Waissmann, edición Claridad, Buenos Aires, 1933.

²⁹ Montessori: I bambini viventi nella chiesa, editor Morano, Nápoles, 1922. En la página 51 dice como resumen: “Estas notas sobre nuestros experimentos de educación religiosa, representan sólo una tentativa pero comprueban la posibilidad práctica de introducir la religión en la vida del niño como una rica fuente de alegría y de grandeza.”

³⁰ William Boyd: Hacia una nueva educación, pág. 374, traductor Gutierrez de Arroyo, editor Espasa-Calpe, Madrid, 1931. Vale la pena leer íntegramente el capítulo XVII en que se exponen los fundamentos y los tópicos de la nueva educación. Fuera de la opinión ya citada del propio W. Boyd, hay algunas otras como la de Percy Jun que no tiene desperdicio.

³¹ “Al salir de la escuela, el niño obrero o campesino ignora que existen las clases sociales y que él pertenece a una de ellas. Si lo llega a saber es porque lo ha aprendido solo y con no poca pena. Se le ha presentado tan hábilmente el panorama del mundo y las conexiones de los intereses que lo poco que él sabe lo lleva a creer en la solidaridad con una clase de la cual está excluido.” Zoretzi: Pour l’Education des masses, pág. 16, publicaciones del “Institut Supérieur Ouvrier”. París, 1933.

Para un niño que asiste a cualquiera de nuestras escuelas, ¿cuál es, por ejemplo, la causa de la desocupación? Si reúne las mil “explicaciones” que ha recibido a través de las fábulas, “lecturas libres”, conversaciones de moral, etc., llegará a estas conclusiones. No tienen trabajo: 1º. Los obreros que no quieren trabajar; 2º. Los malos obreros; 3º. Los que no conocen bien su oficio; los que están siempre descontentos con el patrón; 5º. los que se dan al alcoholismo...

Cada lección de literatura, o de derecho, de sociología o de economía ¿no concurre a demostrar con insistencia infatigable que es necesario, absolutamente necesario, que subsista y se afiance la sociedad capitalista? Las horas que el niño pasa en la escuela sólo significan, además, un momento de su vida,³² y sería ridículo creer que ni en el mejor de los casos podrían contrarrestar la enseñanza infinitamente más tenaz y organizada de la calle, del cine, de la radio, del teatro, de la prensa.³³

Al plantear el problema de por qué los movimientos obreros cuando no están nítidamente conducidos, se impregnan con la ideología de la burguesía, Lenin contestaba: “Por la sencilla razón de que la ideología burguesa, por su origen, es mucho más antigua que la proletaria, porque está estructurada por múltiples costados, porque dispone de medios de difusión *incomparablemente* más numerosos.”³⁴ Lo que Lenin decía del movimiento obrero se puede superponer punto por punto al movimiento pedagógico. *Respetar la “libertad del niño” dentro de la sociedad burguesa* equivale ni más ni menos a decir: renuncio a oponer la más mínima resistencia a las influencias formidables y difusas con que la burguesía lo impregna en su provecho. Y no se venga después con que es posible luchar contra esas fuerzas quitando a los chicos los juguetes guerreros, corrigiendo este o aquel libro de historia, enviando cartitas amistosas a los niños del Japón o celebrando el día de la “buena voluntad”.³⁵

Cuenta Flolich en sus *Recuerdos* que Pestalozzi se opuso durante muchos años a que su propio hijo ingresara en una escuela porque “la naturaleza –decía- es la que todo lo hace”. Un día, con gran asombro suyo, se encontró con que el chico sabía leer y escribir. Aunque su candor llegaba a lo increíble, no se atrevió a acatar ese milagro. Cuando pudo averiguar, descubrió que a escondidas suyas, su propia esposa le había enseñado a leer³⁶... No de otro modo la burguesía gusta comportarse también con los maestros: mientras éstos creen que reciben en sus manos el alma “virgen” de los niños, la burguesía ya ha enseñado a “escondidas” a esos mismos niños, lo que ella quiere que sientan y que crean.

A la burguesía le conviene fomentar en los maestros la ilusión desdichada de que son apóstoles o misioneros a quienes entrega sin condición la enseñanza de sus

³² La escuela Rinnovata, de Milán, fundada por la señora Pizzigoni, tiene por lema “la escuela es el mundo, el maestro es la vida”. En conformidad a ese propósito se esfuerza en procura a los niños “la vida verdadera espontánea y natural”. Entre las composiciones de esos niños escojo estas líneas de una chiquilla de cuarto año, pavorosa por su realidad descarnada: “1 de marzo de 1925: El miércoles por la noche mi padre estaba mal; tenía 39 grados de fiebre. Yo no podía dormir porque él vomitaba y le salía sangre de la nariz. Mi hermana en cambio, se durmió, porque ella duerme en la cocina y no veía nada. ¡Qué mala noche pasé! El jueves por la mañana se fue mi madre al trabajo y mi hermana y yo nos vestimos antes que otros días. Yo le conté lo que había pasado por la noche. Fuimos a la cama de mi padre, él se había dormido por último y no se levantó hasta mediodía. ¡Qué pálido estaba cuando se vistió!” Para una escuela que lleva por título “la escuela es la vida”, yo no conozco un desmentido más rotundo que la composición de esa criatura desdichada. Ver Concepción S. Amor: Las escuelas nuevas italianas, pág. 90, edición “Revista de pedagogía”, Madrid 1928. La señorita Amor que transcribe entre otras esa composición, se limita a ver en ella una sobria exposición de sentimientos de ternura...

³³ A propósito de las organizaciones burguesas extraescolares –scoutismo, doctrina evangélica, hogares católicos, juventudes cristianas, etc.- Ver Les organisations d’enfants, en “Les Cahiers de Contreenseignement”. Juin 1933, número 13, París.

³⁴ Lenin: ¿Qué hacer?, pág. 47. El subrayado es de Lenin.

³⁵ El artículo VII de la Carta de Derechos formulada por los maestros madrileños pertenecientes a la Liga Internacional de la Educación Nueva, empieza afirmando lo siguiente: “Durante la infancia no debe de haber clases sociales...” Citado por Llopis: Hacia una escuela más humana, pág. 17, nota, editorial “España”, Madrid, 1934.

Prudhommeaux que ha puesto una introducción a la Enquete sur les livres scolaires d’après guerre, edición de “Les Presses Universitaires de France”, 1924, propone un Ministerio Internacional de Educación Pública bajo la dirección de la Sociedad de las Naciones a objeto de dar una orientación humana a la enseñanza y controlar “las noticias, la prensa, los libros, los espectáculos y todos los medios por los cuales se actúa sobre la mentalidad aun rudimentaria de la muchedumbre”, pág. 130.

³⁶ Citado por Guillaume: Pestalozzi, pág. 56.

hijos. “Todo educador puede considerarse como sacerdote”, escribe Jorge Kerchensteiner³⁷ y luego de analizar sus rasgos psicológicos más típicos, añade que es “la condorosa infantilidad” la virtud fundamental del educador.³⁸ El verdadero educador –continúa después– debe tener además “una fe viva en lo divino de los principios fundamentales de la conciencia”.³⁹ “El sol de su fe en los valores eternos *no le permite nunca desalentarse*, sino esperar siempre. ¡Qué sentimiento, aparte del religioso, podrá ser más conveniente que éste para *el educador que tantos contratiempos tiene que arrostrar!*”⁴⁰ “Conducir al hombre, como portador consciente de los valores eternos, a un sentido de la vida, *equivale a erigirse en instrumento del Eterno* para la realización de dichos valores.”⁴¹ Un “apóstol” sufrido y “candoroso” que soporte tranquilo la miseria y el hambre, porque cuanto más hambre y miseria más diáfano será el apóstol, he ahí un ideal que la burguesía tiene particular interés en difundir. En directo contacto con las masas populares sería peligroso que el maestro llegara a comprender que también es un obrero como los otros, y como los otros, explotado y humillado. ¡Qué procedimiento más refinado, en cambio, convertir su propia miserable situación en la virtud más excelsa de este venerable “instrumento del Eterno”! Pero que no se le ocurra al instrumento venerable del Eterno pronunciar la más mínima palabra que contraría los intereses de los amos. La reacción más brutal caerá de inmediato sobre su cabeza, y si el “candor” que es su virtud no ha hecho de él irremesiblemente un pobre diablo, comprenderá entonces todo lo que había de falso y canallesco en las adulaciones intencionadas de que había sido objeto.

En una comedia titulada *Las Báquides*, Plauto presenta a un joven libertino que quiere arrastrar a su maestro a casa de una de sus amantes. El maestro resiste y moraliza, pero cuando ha terminado de hablar, el discípulo se contenta con decirle: “¿Quién es aquí el esclavo, yo o tú?”, y el maestro que nada tiene que objetar, acompaña a su alumno murmurando.⁴² Rudas palabras, de una rudeza sangrienta, pero que ni los maestros más insignes han dejado de sufrir; desde Aristóteles, que se las escuchó a Alejandro,⁴³ y desde Fenelón que se las oyó al duque de Borgoña,⁴⁴ hasta los maestros de nuestros días frente a sus ministros respectivos. Ochenta años después de que el ministro prusiano von Raurer afirmara que la “preparación del magisterio no debía sobrepasar esencialmente el saber popular”, un ministro socialista belga, Jules Destrée, en un llamamiento fechado en febrero de 1920, aseguraba que el interés de la escuela limita en los maestros el ejercicio de los derechos políticos.⁴⁵ Y como si ese texto no fuera suficientemente claro, el ministro liberal Vauthier, con fecha 7 de febrero de 1928, no sólo recordaba y aprobaba las anteriores palabras de su colega socialista, sino que agregaba este párrafo de lógica no muy impecable pero de intención transparente: “La sociedad moderna no conoce el delito de opinión y yo atentaría contra la conciencia humana negando a los funcionarios el derecho de adherirse en su *fuero interno* o de expresar en la *vida privada* su adhesión intelectual a concepciones sociales

³⁷ Kerchensteiner: El alma del educador y el problema de la formación del maestro, pág. 47, editorial “Labor”, Barcelona, 1928, traducción de Sánchez Sarto.

³⁸ Idem, pág. 60.

³⁹ Idem, pág. 81.

⁴⁰ Idem, pág. 85. Lombardo Radice ha hablado también largamente sobre el sacerdocio del magisterio a objeto de subrayar que “la religión es siempre un sacrificio”. Ver *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, pág. 396, editor Remo Sandrón, Milano, 1923, octava edición. En la página 59 alude también a la “honorable pobreza” de la casa del maestro.

⁴¹ Kerschensteiner: Idem, pág. 120.

⁴² Plauto: *Les Bacchis*, en *Théâtre Complet des Latins*, traducción Nisard, pág. 131, editor Didot, París, 1856.

⁴³ Compayre: *Aristote en Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, de Buisson.

⁴⁴ Painter: *Historia de la Pedagogía*, pág. 291.

⁴⁵ La declaración es particularmente significativa no sólo por venir de un ministro socialista, sino porque dos años después de semejante circular el Congreso del Partido Socialista Belga, por inspiración de Vandervelde, pidió el 17 de abril de 1922 que la escuela fuera organizada como servicio autónomo “bajo el control del Estado.” Ver Bouche: *Le probleme de l’education et le socialisme*, pág. 257-258, edición de L’Eglantine, Bruxelles, 1926.

o a formas políticas que yo mismo rechazo. *Pero* el maestro que públicamente, por la palabra o por la prensa... proclame sus simpatías por doctrinas que sean la negación y la antítesis del *orden moral y social* que hemos adoptado... ése no podrá ser al mismo tiempo propagandista de sus convicciones y servidor del Estado: ese tendrá que elegir.”⁴⁶

¡Adiós el sacerdote y el apóstol con su candor casi infantil! Si el instrumento del Eterno no se conduce, dentro de la escuela, y *fuera* de ella, exactamente como la burguesía quiere, ya sabe a ciencia cierta lo que tiene que elegir.

Cronología

- 1898 6 de junio. Nace en Buenos Aires.
- 1910 Ingresa al Colegio Nacional de Dolores.
- 1915 Se gradúa de bachiller con Medalla de oro. En concurso organizado por el Centro de Estudiantes obtiene el Primer Premio por su *Credo del Estudiante*.
- 1916 Ingresa a la Facultad de Medicina.
Primera edición de *Eduardo Wilde*, Medalla de Oro de la Universidad de Tucumán.
- 1917 Publica el primer artículo en *Nosotros*: “Los hipócritas del mal”.
- 1920 Encuentro con Ingenieros.
Es nombrado profesor de sicología en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario.
Publica *Nicolás Avellaneda*.
En octubre se hace cargo de la sección “Letras Argentinas” de *Nosotros*.
- 1923 Participa junto a Ingenieros en la dirección de *Revista de Filosofía*.
Forma parte de la redacción de *Renovación*.
- 1925 Aparece en la *Revista de criminología, siquiatria y medicina legal* su trabajo “Gramática de los sentimientos”.
- 1926 Efectúa en diciembre su primer viaje a Europa.
Publica *José Ingenieros, su vida y su obra*.
- 1927 Aparece *La vejez de Sarmiento y Cuaderno de croquis*. *La vejez de Sarmiento* recibe el Primer Premio Municipal de Literatura.

⁴⁶ Citado por Llopis, ob. cit., pág. 41.

- 1928 Pronuncia la conferencia “Examen de conciencia”.
- 1929 Nuevo viaje a Francia y Alemania.
A su regreso participa activamente en la fundación del Colegio Libre de Estudios Superiores (C.L.E.S.).
- 1930 Dicta el curso *Problemas de sicología infantil*.
Dice su conferencia “Los deberes de la inteligencia”. (30 de junio de 1930).
- 1931 “Ambición y angustia de los adolescentes” curso en el C.L.E.S.
- 1932 Aparece *Sarmiento, constructor de la nueva Argentina*.
Dice “Conciencia de clase” en la inauguración de la Biblioteca de la “Asociación de Trabajadores del Estado”.
“De Franklin, burgués de ayer, a Kreuger, burgués de hoy” ppor invitación del Centro de Estudiantes de Medicina.
- 1933 Dicta el curso sobre “El diario íntimo de María Bashkirtseff” en el C.L.E.S.
Inaugura el Congreso Latino Americano contra la Guerra Imperialista en su carácter de presidente de la Comisión Organizadora.
Pronuncia “Elogio del manifiesto comunista” en la Facultad de Derecho de La Plata, por invitación del Consejo Académico, con motivo del cincuentenario de la muerte de Marx.
Se publica *El viento en el mundo*, recopilación de sus conferencias “A estudiantes y obreros”.
- 1934 Dicta “Educación y lucha de clases” en el C.L.E.S.
- 1935 Realiza el tercer viaje a Europa visitando la URSS.
A su regreso funda la Asociación de Intelectuales, Artistas, Pintores, Escritores. A.I.A.P.E.
Celebrando el centenario de Erasmo y el jubileo de Romain Rolland dicta en el C.L.E.S. “De un humanismo burgués a un humanismo proletario”.
Publica la revista *Dialéctica*.
- 1936 Dice “Examen de la España actual”.
Exoneración de sus cátedras. -El Congreso protesta.
- 1937 25 de enero, parte rumbo a Mendoza para luego seguir vía Chile a México.
Rector y profesor de la Universidad de Morelia.
- 1938 5 de mayo. Al dirigirse a la ciudad de México para pronunciar una conferencia, sufre un accidente automovilístico y fallece el 18 de mayo de en la ciudad de Morelia.

Índice

	<u>Pág.</u>
PONCE MARXISTA.....	1
CAPÍTULO I	
La educación en la comunidad primitiva.....	11
CAPÍTULO II	
La educación del hombre antiguo. Primera parte:	
Esparta y Atenas.....	22
CAPÍTULO III	
La educación del hombre antiguo. Segunda parte:	
Roma.....	39
CAPÍTULO IV	
La educación del hombre feudal.....	53
CAPÍTULO V	
La educación del hombre burgués. Primera parte:	
Desde el Renacimiento al siglo XVIII.....	72
CAPÍTULO VI	
La educación del hombre burgués. Segunda parte:	
Desde la Revolución al siglo XIX.....	86
CAPÍTULO VII	
La nueva educación. Primera parte:.....	99
CAPÍTULO VIII	
La nueva educación. Segunda parte:.....	106