

EDUCACIÓN Y LUCHA DE CLASES

Una visión marxista leninista



Aníbal Ponce

Introducción

Para poder analizar qué está pasando con la educación en el **Uruguay** de hoy, hemos recurrido como en otras oportunidades al conocimiento del **marxismo leninismo**. Esta vez, releando un material que como tantos otros ha sido donado al **Correo Viejo**, por esos amigos y amigas tan necesarios que permiten desasnarnos con la lectura y continuar dándole vida a los viejos libros imprescindibles.

Se trata de un escritor ensayista, psicólogo, profesor y político argentino quien falleció lamentablemente muy joven en un accidente carretero, **Aníbal Ponce** cuya estatura moral se eleva cuando expresa que: **“No tiene derecho a escribir el que no está dispuesto a defender con la vida su opinión”**.

En su obra **“Educación y lucha de clases”**, Ponce construye



por el año 1936 una estructura perfecta, en plena posesión de la teoría científica y del método dialéctico del **marxismo leninismo**.

“El materialismo histórico es la más concisa, luminosa y certera filosofía de la historia; donde hervía el tumulto, vemos ahora insinuarse la ley; y tras el capricho aparente, el puño de hierro de la necesidad”.

Podrán decirnos los jóvenes sintiéndose tal vez con razón, de que se trata de libros viejos, pensamientos viejos, y también siendo viejos nosotros, de algo que ha perdido vigencia y protagonismo. A pesar de ello seguimos creyendo e intentamos defender hasta la muerte, que no existe hoy día nada tan moderno, futuro y vigente como el **marxismo leninismo**, científico y revolucionario.

El contenido del libro

Aníbal Ponce desarrolla en su obra el estudio de la función docente en las sociedades humanas. Arranca con sus raíces en la sociedad primitiva, deja de lado los conceptos abstractos para analizar en concreto la trayectoria histórica seguida y comprueba su tesis materialista científica con hechos reales.

Si, como asienta **Marx**, **“la historia de la sociedad humana es la historia de la lucha de clases”** claro está que función tan determinante como esta de la educación, ha de estar normada por la ley del desarrollo social, sujeta por ello al servicio de la clase dominante.

Ponce demuestra como la educación era un arma de dominio en los estados de **Esparta**, de **Atenas**, de **Roma**, un arma para mantener la esclavitud y la servidumbre feudal, la explotación del proletariado, la deformación de las clases humildes en el mundo burgués.

Las formas educacionales son utilizadas por la Iglesia también para introducir la mansedumbre en las masas, la pasividad fatalista, el culto a lo sobrenatural, a lo constituido, sin analizar un punto de su veracidad o irracionalidad.

Siguiendo a la clase social que detenta los poderes de cada Estado se ve como a la sujeción económica se agrega la sujeción mental del pueblo. **Ponce** analiza aquí el pasado para profundizar él no con la mera curiosidad de un erudito, sino para sacar a luz todas sus lacras y llegar a la conclusión de que puedan ser eliminadas. Basta para ello el viraje histórico que ponga a la clase de los trabajadores en el poder, el establecimiento de la sociedad socialista.

Ponce nos dice en su trabajo que la educación ha sido practicada con carácter de clase, cualquiera que fuese el manto que la cubriese. Y nosotros deberemos encontrar en la **“Reforma Rama”**, el carácter de clase y descubrir el manto que la tapa. En **Roma** como en la **Edad Media** estaba destinada a los privilegiados, no al pueblo. Luego cuando el

desarrollo del capitalismo necesitaba elevar la preparación del proletariado a fin de rendir un trabajo más calificado, se ampliaron los cauces educacionales pero cuidando mucho de que sirvieran no a los propios intereses de la clase obrera, sino al de los capitalistas.

En **Cuba** o en **Corea del Norte** se da también una educación de clase, pero en forma que jamás salvo en la ex **Unión Soviética** y otros países socialistas, se había dado en el mundo: una educación que afirma la hegemonía de la clase obrera sobre cualquier otra clase parasitaria.

Lenin dijo: **“Alguien nos reprocha el hacer de la escuela una escuela de clase; pero la escuela ha sido siempre una escuela de clase”**.

El problema está en que esa escuela estaba antes sirviendo el interés de la nobleza o de la burguesía y después tal cual sucedió durante el socialismo servía exclusivamente al interés de los trabajadores.

Dice **Ponce** en su pensamiento que **“Hay algo que jamás los jóvenes perdonan a los maestros; la contradicción en el pensar, la incorrección en la conducta”**.

“¿Como descubrir esas contradicciones sociales que la burguesía niega, no puede ver o disimula? Separándose de las filas de la burguesía y ocupando un puesto en la única clase social que, por lo mismo que no tiene privilegios a defender no tiene tampoco verdades a desfigurar”.

“Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama”.

“Toda revolución en la cual la burguesía y el pueblo luchan juntos acaba siempre en una estafa”.

Vayamos pues a releer lo que planteaba **Aníbal Ponce**.

D La educación en la comunidad primitiva

Los trabajos de **Morgan** sobre los indios norteamericanos celebrados por **Marx** hasta el extremo de inspirarle un libro que apenas si tuvo tiempo de planear pero que **Engels** consiguió, en gran parte reconstruir, 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 a vínculos de sangre. 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.

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.

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 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.

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 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”**.

Entregados a su propio desarrollo 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 aun se encontraban ligados a la comunidad por un verdadero **“cordón umbilical”**.

Este hecho nos parece de una gran 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 que 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 un 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 grandes 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 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 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, el 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 infinito dominio que el primitivo había alcanzado sobre la naturaleza, y por el otro, la organización económica de su tribu, estrechamente vinculada a su 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 todos los existentes, de la misma manera como las influencias sociales impregnaban a todos los miembros de la tribu.

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 se 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 un 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 que consistía este 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 las necesidades de la tribu.

Podríamos decir que en una sociedad sin clases, como la comunidad primitiva, los fines de 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 se incorpora más o menos bien todo lo que en dicha comunidad es posible recibir y elaborar.

En las sociedades primitivas 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.

Claro está que en esas sociedades es absurdo hablar de **“subordinación del individuo a la sociedad”**, por la simple razón de que la noción de individuo no se ha formado todavía.

Marx tenía razón pues cuando decía que **“a principio de la civilización no son personas particulares sino familias, tribus, etc, las que están unas enfrente de otras”**.

III La aparición de las clases sociales

De manera 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 se apropia todo el suelo, tenemos la clase de los propietarios de la tierra y la clase campesina. Si una fracción de la sociedad se apropia de todo el suelo, tenemos la clase de los propietarios de la tierra y la clase campesina. Si una fracción de la sociedad posee las empresas, las acciones y los capitales, mientras la otra trabajaba en las fábricas, tenemos la clase de los capitalistas y la clase de los propietarios”.

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.

Ayer decíamos que según el marxismo leninismo en la comunidad primitiva

una rudimentaria división del trabajo distribuyo 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 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 ninguno 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.

Aunque bajo la tutela de la comunidad puesto que no se le 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 los depósitos y no es difícil concebir de qué manera su relativa preeminencia se fue convirtiendo con el tiempo en una verdadera hegemonía. Importa 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.

Dice Carlos Marx que: **“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 sobre trabajo 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 los 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”.

En el puño de una maza milenaria encontrada en **Egipto**, hay una figura de rey excavando un canal de riego con sus propias manos, y si se examina con alguna atención los más viejos cantos de la literatura egipcia se verá 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 amenos 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. Un funcionario sacerdote, médico y mago, tan necesario como los demás, aconsejaba protección 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 y más en la comunidad que se transforma:

la dirección del trabajo se separa del trabajo mismo; las fuerzas mentales de las fuerzas físicas.

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 de 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, 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 de ocio apareció por vez primera: ocio fecundo, henchido de consecuencias remotísimas, que no solo 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 cambio de mercancías principia donde las comunidades terminan: en sus puntos de contacto con comunidades extrañas o con miembros de comunidades extrañas. Pero una vez que para la vida exterior las cosas se transforman en mercancías, por contragolpe se transforman también en ellas para la vida comunal interna. Entretanto, la necesidad de objetos de uso extranjeros va poco a poco arraigándose. La continua repetición del cambio hace de él un proceso social regular. Con el transcurso del tiempo, a lo menos una parte de los productos es producida intencionalmente a los fines del cambio. Desde ese momento...se consolida la separación entre la utilidad para el cambio; su valor

de uso se separa de su valor de cambio”, explica Carlos Marx.

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, el aumento de la natalidad era severamente reprimido; y tan incapaz se 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.

Más 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. 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 ganado, 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.

Tal como dice Engels: “Ese remanente de un fondo social de producción y de reserva, base de todo progreso

social, político e intelectual, pasó a ser así patrimonio de una clase privilegiada que obtuvo en ese mismo momento y por eso medio la hegemonía política y la jefatura espiritual.”

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 todos los miembros iguales de un grupo, y su sustitución por intereses distintos, poco a poco antagónicos, el proceso educativo, hasta entonces único se escindió; la desigualdad económica entre los organizadores, 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 solo 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 productivos, 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 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 más próximos para el desempeño de su cargo, y predisponía al resto de la colectividad para que los eligieran. 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 lo que será después, la escuela de 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 cristalizando 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 de subrayar de manera impresionante el carácter transferible de lo enseñado.

En las fiestas de la iniciación, cuando el muchacho ingresa entre los hombres, lograrse esta finalidad, hacerle conocer las obligaciones sociales superiores, no sólo físicamente por procedimientos mágicos, sino inculcando las costumbres prescritas 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 vigiliass. Y esta sugestión no pierde fuerza en el transcurso todo de la vida.

Desde del punto de vista educativo iniciados y no iniciados están desde entonces a niveles bien distintos, y aún dentro de la misma clase superior lo está también el niño con respeto al adulto. No sólo reciben 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 del 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 ala espontánea dirección de

su contorno. Sobre 104 sociedades primitivas que el etnógrafo **Steinmetz** 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.

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

La primitiva concepción del mundo como una realidad mística y natural a la vez, por la cual circulan fuerzas difusas, es remplazada 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 las clases sociales, que la prolongación de la vida más allá de la tumba, común a todos los principios, se vuelve más tarde un privilegio de los nobles.

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 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 estas, la riqueza y el saber; para las otras el trabajo y la sumisión.

El hecho se repite, con una regularidad impresionante, en los orígenes de todas las culturas hacia las cuales dirigamos nuestros ojos; lo mismo entre los polinesios, que entre los incas, que entre los chinos. Cuentan 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**

estéril”.

¿Qué otra cosa pensaban las clases dirigentes de los Incas cuando confesaban por boca de **Tupac Yupanqui** que: **“no es lícito que se enseñen a los hijos de los plebeyos las ciencias que pertenecen a los nobles para que así, las gentes bajas no se eleven y ensoberbezcan y menoscaben y apoquen la república; básteles 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, encomendárseles a gente común”**.

¿No es caso también la misma voz que había resonado, varios siglos atrás, entre los sabios taoístas de **China** para quienes no se debía dar al populacho el saber que suscita los deseos, mas si procurarles **“músculos sólidos y voluntad escasa, estómago satisfecho y corazón vacío”**.

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 los hijos de todos como hubiera ocurrido si el matriarcado hubiera subsistido, 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 en la servidumbre en cuanto quedó adscrita 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 estaba ya en minúscula 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”**, señalaremos como rasgo que nos interesa en especial una 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 los 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 riesgo 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.

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** a nuestra **América** con el **Inca Urco**, hijo del Sol, 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. Carecían 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 trasmite de un hemisferio a otro las únicas noticias que pueden servir sus intereses. Pero los detalles en apariencia más triviales se cargaban aún 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 aborígenes del noroeste de la **Melanesia**, el profesor **Manilowski**, de la **Universidad de Londres**, nos cuenta esta escena que él mismo ha presenciado. **“El ceremonial, importante y complejo, 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 estados; 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, “de pie”; inmediatamente los jefes se ponen de pie, mientras el otro pasa arrastrándose ante ellos. Pudiera creerse que dada la complicación hartamente embarazosa de este 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 “de pie”, 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”.

Más 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. Uno de los más grandes egiptólogos **Ehrmann** aseguraba 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 aún cuando la perspectiva lo exigiera.

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 como 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 este mensaje como la sabiduría unió sus destinos, desde temprano, al destino de las clases opresoras.

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, de terminada 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 abundantes se anunciaba la cosecha tanta más autoridad redoblaban 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...

III) La Educación del hombre antiguo en su primera época

Según el marxismo leninismo 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 las clases.

La lucha de clases propiamente dicha no se desarrolla, sin embargo, sino en un momento determinado de la evolución de la sociedad dividida en clases, 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 si no de manera oscura o insidiosa. Así lo hicieron constar **Marx y Engels** en el párrafo primero del **Manifiesto Comunista** cuando afirmaba 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**”.

Esta aclaración se complementa además con la característica fundamental que ya **Marx** había realizado en su libro “**Miseria de la Filosofía**”, entre clase en sí y clase para sí.

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.

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 estos 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 así 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 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 de educación como una 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 enfocar en un rápido viaje que el marxismo leninismo hace 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.

Los jefes militares 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 antes de **Jesús Cristo**, 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 o los escasos utensilios que la industria doméstica no sabía fabricar. En ese momento no hay comercio con **Grecia**; los comerciantes que figuran en la **Odisea** son todos fenicios.

Inútil decir que asomaban diferencias entre las clases. Se mencionan esclavos en esa época y ya se han 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 y 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.

Por 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 permite 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, trescientos, mil. Con semejante facilidad y baratura, no había para qué perfeccionar las técnicas. Aún en el siglo VI, el arquitecto del primer templo de **Efeso** carecía de máquinas para levantar los enormes arcos 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 arcos 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 que decir 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 largos viajes por el mar. El comercio marítimo enriqueció a la nobleza y aunque siempre hayan 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 inocua.

Prestando dinero en hipotecas, 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 llamados “arcontas”, 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 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.

Los términos “deudor” y “acreedor”, aunque son demasiado vagos para describir con exactitud las luchas sociales en la antigüedad, no 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. De un lado, concentración gradual de la propiedad en pocas manos; del otro; empobrecimiento cada vez más, acentuado; ahí el problema social que en Grecia reaparecía obstinadamente. Capaces tan solo 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.

He aquí las palabras textuales de **Aristóteles**: “La guerra es en cierto modo un medio natural de adquirir, puesto que se refiere a esa 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”

Terratenientes, propietarios de esclavos y guerrero, he ahí el hombre de las clases dominantes.

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 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.

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 mil ilotas que eran esclavos, dominados después de batallas sangrientas y reducidos a trabajar la tierra como esclavos y los 100 mil periecos, que se entregaron sin lucha 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.

Estos sectores sometidos eran obligados a vivir entre una población solo a medias sometida 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 niño 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 que muchos hermanos tuvieran en común una sola esposa, las mujeres se mantenían todavía a un nivel inferior al del varón.

Las características de esa educación militar para os hombres y mujeres son mucho más conocidas, que no vale la pena detenerse, nadie ignora que se basaban en la severidad y la crueldad para endurecer como soldados a los muchachos y las jóvenes y cómo se 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 rigidamente

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, pero capaces siempre de mandar y de hacerse obedecer”.

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

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 todo lo que no fueran las **“virtudes”** guerreras que prohibían a los jóvenes interesarse por cualquier asunto que pudiera distraerlos del ejercicio de las armas.

Si ese era el ideal pedagógico de las clases superiores, otro muy distinto era el que imponían a los ilotas o esclavos y a los ciervos o 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.

Más como a pesar de todo, de los ejercicios que les prohibían, de la embriaguez que fomentaban para embrutecerlos, los ilotas se sublevaron en el año 464, las clases selectas echaron mano a 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.

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 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.

Los espartanos carecieron teóricos de la educación, en la forma que más adelante veremos, entre los atenienses y romanos. Las disposiciones referentes a la educación iban implícitas en sus costumbres.

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, inventores de la **“democracia”**, que nos cuesta un poco percibir la crudeza originaria bajo el colorido falso y la reconstrucción convencional.

La **Grecia** de los historiadores y escritores y poetas famosos, continúa seduciendo a los espíritus con su mirada engañosa.

Nietzsche en cambio mostró violentamente los aspectos sombríos de la vida griega. Otros un poco después mostraron también lo que hay de falso y grotesco en los pretendidos dogmas sobre la **“perfección”** y la **“serenidad”** de la vida ateniense.

El **“milagro”** del que hasta hoy día se sigue hablando en cuanto a la **“democracia ateniense”**, sigue fascinando desde lejos con la calma y la luz que le atribuyen los capitalistas de hoy.

Debemos tener el valor de apartar los mitos literarios **Plutarco, Platón**, etc., 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. Y de cuya tradición y herencia maldita hacen lo propio hoy en día muchos tribunales connacionales desde los mármoles del **Palacio de las Leyes**.

IV) La educación del hombre ateniense

Grecia fue superior a **Esparta** como productora de mercaderías y no se impusieron una organización tan estrictamente militar. Las diferencias de fortuna dentro de la clase superior fueron por eso más marcadas. Conocemos ya mediante que procedimientos los grandes propietarios absorbieron la tierra de los pequeños. Un siglo antes de que **Hesiodo** aludiera en sus cantos a la opresión de los paisanos y al orgullo de los ricos, los campesinos de **Magara**, desposeídos de sus parcelas se habían lanzado en el año 640 contra los ganados de los grandes propietarios y los habían masacrado. 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 obligaron 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.

Con el aumento de las riquezas, el

número de esclavos creció rápidamente; por cada ciudadano adulto se contaba por lo menos dieciocho esclavos y más de dos **metecos** que eran 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 en 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 diluciones en el **Ágora**, reforzaban en los jóvenes la conciencia de su propia clase dominante.

Al terminar el periodo de **"efebo"** un examen de estado comprobaba hasta donde había llegado su educación tanto en el manejo de las armas como en la comprensión de los deberes del ciudadano.

Lo mismo entre los espartanos el desprecio por el trabajo era completo. Ciertamente 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 que su esposa bordaba telas con sus propias manos y que sus hijas, que eran hijas de reyes, iban al río o a la fuente a lavar la ropa de la casa. Los dominios no eran todavía muy extensos y el propietario y su familia lo 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 quizá 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 cuidados 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 riqueza 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"**. Claro está que a medida que esos obreros **"dóciles y activos"**, que eran en realidad los esclavos aumentaban, el labrador propietario no solo se distanciaba de sus tierras, sino que empezaba a mirar como propio de esclavos o de pobres no solo el trabajo directo de la tierra sino cualquier 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 totalidad de los derechos cívicos, derechos que deben quedar reservados para los que no necesitan trabajar para vivir"**.

Aun para los ojos de **Pericles** y **Platón**, **Fidias** no pasaba de ser más que un **"artesano"** 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"**.

Aunque sometidos a su 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, aun de los mismos que pasaban por amigos del pueblo, ha quedado bien marcada en las figuras de **Alcibiades** y **Midias**.

Los desplantes de **Alcibiades** son

demasiado conocidos para insistir en ellos, ni que hablar pues del lujo fastuoso de sus coches y caballos, ni de cómo usaba en su propia mesa las copas de oro que la ciudad destinaba a las ceremonias, ni de cómo tampoco por ganar una apuesta no tuvo miramiento en dar un bofetón a un hombre ilustre que apenas conocía.

Menos refinado que **Alcibiades**, pero menos insolente, **Midias** gustaba ostentar su lujo y demostrar a los otros que la fortuna es una potencia. Desgraciado de aquel que le ofendía, pero él se otorgaba el derecho de ofender impunemente a quien le disgustaba.

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"**. 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"**.

Después de referirse a la lentitud de la justicia y de los procedimientos de **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"**.

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 del infierno"**.

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, que 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”.

Político entiéndase bien, y no **“social”** como se lo han traducido muchas veces falseando su intención violentamente. 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 la 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 donde viene a parar la famosa expresión **Aristóteles**; Sólo el hombre de las clases dirigentes.

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”** nos volveremos 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 empezaba a elevarse frente a aquellos.

Lo de la **“virtud”**, que los griegos llamaban **“areté”** que se agrega ahora exige una aclaración según la educación del pueblo griego la clase desahogada, **“se consideró a sí misma sin más deberes que gobernar a las otras clases y cultivar la virtud, termino que, aun cuando significó diferentes cosas en diferentes tiempos, siempre implicó aquellas cualidades que capacitan a un hombre para gobernar”**.

Muchas gentes por el sólo 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 una

sola desigualdad muy por encima de la igualdad común.

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 un hombre que no tuviera noble cuna ni riqueza territorial. 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”**.

En los primeros tiempos de la vida ateniense, cuando entre los **Aquiles** y los **Argamenón** 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”**. Desvinculadas totalmente del trabajo productivo, fueron poco a poco considerando las actividades alejadas de la práctica y de la necesidad como las verdaderamente distintas de las clases superiores.

Dice **Aristóteles**; **“Desde que nuestros padres pudieron gustar las dulzuras del ocio a consecuencia de la prosperidad se entregaron con un magnífico ardor a la “virtud”; orgullosos de sus triunfos pasados y de sus éxitos desde las guerras médicas, cultivaron todas las ciencias con más pasión que discernimiento y llevaron hasta el arte de la flauta a la dignidad de una ciencia”**.

El tiempo dedicado a esas ocupaciones y las ocupaciones mismas fueron calificadas 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 perpetuos

“diagogos”.

A partir de ese momento la teoría no solo 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, quehaceres cívicos y religiosos del gobierno.

Al mismo tiempo que fue creciendo ese aspecto **“diagógico”** en la vida del ateniense noble empezó éste a sentir como una necesidad para sus hijos al auxilio de una nueva institución que hasta ahora no habíamos encontrado; La escuela que enseña a leer y escribir.

Fundada, según se cree, en los alrededores del 600 antes de **Jesús Cristo**, 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 funcionaban 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 a partir de esa época las letras, como se decía por entonces, se incorporan a la educación de los **eupátridas** o nobles. Capaces de gozar de la poesía, del arte y de la filosofía, de gozar en **“ocio digno”**, esos nobles no olvidaban, que seguían siendo guerreros ante todo. A la palestra por la mañana, a la escuela de música de tarde, sus hijos pasaban alternativamente de las manos del citarista a las manos del **paidotriba** y si bien el nombre de aquel 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 ver sobre el carácter de clase de la educación ateniense parece no estar de acuerdo con algunos otros hechos que en 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**, 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.

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; que un reglamento 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 él **Areópago** además, no los perdía de vista un solo instante y que por encima de todos, celoso y terrible, el **Arconte** rey, desempeñaba las funciones de un inquisidor, espiaba la menor infracción al orden de las leyes, de la religión y 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 discurso contrario a las leyes”, sentencia **Platón** con claridad.

Y para no dejar la más mínima duda sobre su pensamiento añade pocas líneas abajo; “nosotros damos por

fundamento a nuestras leyes la existencia de los dioses”.

“Homero por ejemplo servía de texto en todas. En opinión de los griegos Homero había escrito para agradar, pero ante todo para enseñar. Se lo consideraba por eso como el educador por antonomasia. La **Odisea** en especial mera apreciada como una colección de buenos consejos y hasta de buenas recetas para la vida cotidiana”, señala.

La “libertad” de enseñanza no implicaba 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 inculcarles 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 no 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 costear los estudios hasta la edad de 16 años en que ingresaban al gimnasio. Y como solo 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 nosotros hemos tardado tanto en explicar 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 sus hijos a las escuelas comunes. Sin embargo, solo los que puedan criar

a sus hijos para no hacer nada los envían, los que no puedan no los envían”.

Algunos preceptos de Solón son particularmente ilustrativos.

“Los niños, dice, deben ante todo aprender a nadar y a leer; los pobres deben en seguida ejercitarse en la agricultura o en la 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”.

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 años; **efebia** hasta los 18 años; ciudadanía desde los veinte hasta los cincuenta; vida dialógica de 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” 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.

VI La escuela que enseña a leer y escribir

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, la de los **metecos** o **comerciante**, 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”. Dominada **Persia**, y asegurado el comercio marítimo, una nueva riqueza asomaba arrogante frente a la vieja

riqueza de los nobles. Los **diagogos** 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 **Hipérbolos**, 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 **Licias** aunque meteco 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 ebanista.

La creciente importancia de los comerciantes, los armadores y los industriales, gentes nuevas sin “**gloriosos abuelos**”, han impuesto desde abajo una transformación que se revela en muchas cosas; a la tragedia ha sucedido la comedia; a la noción el deber; la noción de 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 que en la constitución de Mileto, **Hipodamus** promete privilegios a los creadores de nuevas técnicas que puedan dar beneficios al Estado. 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 empiezan 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**”.

Extraordinaria osadía que nos muestra el camino recorrido por el hombre desde las “**costumbres invariables**” de los primitivos hasta este momento singular en que empieza 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** se la podía proporcionar. El ideal pedagógico hasta entonces dominante era el ideal que los terratenientes habían concebido 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 **Hipias**, se presentaron en **Olimpia**, con vestidos

y zapatos que ellos mismos habían fabricado.

Atacando de frente la tradición dominante, los sofistas se propusieron no sólo dar a los atenienses los conocimientos que la vida práctica requiere, son además secularizar la conducta e independizarla de la religión.

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. 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 antiaristocrático y debía inspirar, como inspiró una firma reacción conservadora.

Para **Platón**, el aristócrata 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 destreza para enseñar a los hombres a extraer conclusiones por si 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 a suprimir una cuerda de lira. 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 diarios, sencillos como para fiestas de guerreros, desaparecieron ante los cantos líricos o fríos, más complicados y lánguidos como para fiestas de hombres satisfechos. Una educación para la prosperidad o "**eudemonismo**"; 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 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** 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. Y quizá fueran muchos los amigos y discípulos de **Sócrates** como ese joven **Cherefón** de tez pálida y de cuerpo enfermizo, que vivía encerrado durante el día y que sólo de noche se mostraba en los cenáculos. ¿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**".

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

La oratoria política requería, en cambio conocimientos variados pero no profundos y por eso 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 especialmente para eso, interesaba ahora todas esas arterias del razonamiento capcioso en que hábilmente se va empujando al adversario hasta hacerlo rodar en una trampa de efecto fulminante.

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, se comprende y hasta se justifica la infatuación de aquellos advenedizos, hijos o nietos de algún industrial, banquero o comerciante despreciado por 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 de 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. Los niños de ahora, que **Aristóteles**, 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** llamaban al padre "**viejo chocho**".

¿Cómo reaccionaron las clases dirigentes contra esta irrupción de clases nuevas que las amenazaban en la riqueza, en la religión, en la moral, la educación?

Por un poderoso movimiento de terror político y de vigilancia pedagógica. Un decreto, instigado por el adivino **Dispeithes** 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 inculpad. Desde

Anaxagoras, acusado de impiedad en el año 433, y desde **Diágoras** cuya cabeza fue puesta a precio en el año 415, hasta **Protágoras** desterrado y **Sócrates** condenado a la cicutu año 399. La persecución no se realizaba únicamente contra las personas; una pesquisa minuciosa se practicaba también sobre los libros. Todos los que habían comprado por ejemplo los libros de **Protágoras** recibieron sus ejemplares sobre el **Ágora**, y una vez formado un buen montón, el fuego dio cuenta de ellos. Así la “luminosa”, Atenas castigaba con su auto de fe a los que habían osado pensar fuera de las normas consagradas.

Pero la reacción no se dirigió únicamente contra los adultos sospechosos. El Estado comprendió la necesidad de controlar de modo más minucioso la enseñanza en 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. No pasarán muchos años hasta que aparezcan, por vez primera, los programas oficiales.

VI) La guerra, la educación y la lucha de clases

Como hemos podido ver desde la antigüedad, forma parte de la educación el arte de la guerra, uno de los oficios más viejos de la humanidad. Y desde la primera sociedad de clases los esclavos, trabajadores, y artesanos debieron producir para satisfacer las necesidades de políticos, filósofos y guerreros. Pese al progreso, el modernismo y las variantes sucedidas a los largo de los siglos en el mundo esta situación en realidad poco y nada a cambiado.

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 procurarla “**armonía**” social, perturbada por las contradicciones entre las clases que la guerra del **Peloponesio** 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 repuestas que en gran parte conocemos.

¿Cuál es el fin supremo de la educación para **Platón**?

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 y 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. 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.

Si esta justicia se realiza, peregrina justicia como ustedes ven, la sociedad no experimentaría jamás el más mínimo tropiezo. El afán de las aristocracias por mantenerse indefinidamente en el poder se muestra sin reticencia en la “armonía” de **Platón** y encuentra en una metáfora famosa su expresión más exacta: “**una república, dice Platón, que desde su origen ha asegurado a sus miembros una formación feliz, se parece a un círculo cuya circunferencia se extendería sin cesar**”.

¿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 sustrae 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 respeta ni promesas ni juramentos; no se reconoce ya a los dioses, y se renueva la audacia de los antiguos Titanes”

La referencia a los **Titanes** no es una simple figura literaria. Recelosos de la muchedumbre, **Platón** vio siempre en ella a “**una especie de monstruo feroz**”, son sus palabras, 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 absolvente 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 hay muy poco de armonías musicales y de sociedades comparadas a organismos. No sólo sostuvo que la esclavitud estaba en la naturaleza de las cosas; no sólo afirmó como ya dijimos que las clases industriales son incapaces de la “**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 patrones de esclavos**”.

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 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 recluírse 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.

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 **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.

Los hijos del propietario se educaban junto a él, acompañándolo en las tareas,

escuchándolo 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 significa **"opulento"**, era una contratación 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 platicarlo. 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 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 semejantes pedagogos. Cómplice del muchacho mucho más que su maestro, el esclavo le impartía una instrucción que superaba apenas las primeras letras. En realidad no

se necesitaba mucho más. Cuando algunos años después tocaba al muchacho 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 alegato o cuidar los detalles del estilo, aquel hombre medianamente instruido era un artista del discurso.

Dentro del concepto que tenían los romanos **"orador"** era el hombre por excelencia. En una fórmula conocida **Catón** lo definió **"como un hombre de bien, hábil en el arte de hablar"**. La fórmula es vaga si nos detenemos tan solo en las palabras. ¿Qué querrá decir, en efecto, **"hombre de bien"**? Cuando tiempos después, **Quintiliano** aprueba esa definición y la explica, ya no nos puede quedar la más mínima duda sobre el contenido exacta 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"**.

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, **"he ahí ante todo el hombre de bien"**, dice enseguida. El hombre de bien, 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.

VIII Maestros pagos con regalos de los padres

Pero no habían transcurrido muchos años cuando ya **Salustio**, como **Hesodio** 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 nomenclátor, 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 la 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 se que otra función de la cocina.

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 colaborador de sus obreros. 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 esclavos, apareció al mismo tiempo, y sin muchas variantes nos encontramos en **Roma** con similar disociación 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 en el terror. Además de las cadenas con que trabajaban, los esclavos eran severamente vigilados. **Roma** no tenía como **Esparta**, aquella **“institución”** llamada **“Kripteia”** que le permitía liquidar a los ilotas descontentos; pero otro sistema más perverso, conducía en ella al mismo fin. Los más robustos y temibles 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. Ningún cuidado pues al derramarla; ninguna consideración con aquellos desdichados. Un día en que a raíz de no haber sido descubierto el asesino de un **noble rico** 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 que 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 removió a **Manlio** del Senado porque besó de día a su esposa a la vista de su hija, se pasó la vida vociferando contra el lujo y hablando de la necesidad 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, 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”**, sino que cobraba además una tarifa a los que quisieran holgar con sus **esclavas**.

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 nos 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 minas 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 cómo éstas exigían muchos brazos, el ejército de esclavos se volvía más compacta.

Para remediar en algo la inferioridad insalvable del trabajo de **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 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. 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 aristocrática** 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 tienen 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 no fueran nunca cumplidas al pie de la letra pero que ilustran bastante por su clara intención, prohibía a los senadores armar navíos de más de 300 ánforas, es decir un tonelaje tan exiguo que no podían servir para el comercio. La nueva nobleza, la de los caballeros tomaba en sus manos precisamente todos esos negocios honestos y deshonestos que la nobleza senatorial juzgaba indignos de ejercer directamente.

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. Tanto por el lado de la agricultura como por el lado del comercio, muchos eran ya los antiguos **esclavos** que comenzaban a asumir cierta importancia. El **noble** empezó a rodearse más y más de esa clientela lucrativa que en pago de la liberación le procuraba rentas múltiples.

El desprecio por todas las formas del 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 reconoce en **Roma** un joven noble que se dedicara a esos oficios. Nos referimos al nieto **Messala**. Pero misma excepción no puede ser más elocuente. **Messala** permitió que le enseñaran la pintura porque se trataba de un niño sordomudo.

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 **ludí magíster**, para la media, los **gramáticos**, para la superior los **retores**.

La primera noticia segura de 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 costear 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 **Ludí magíster** 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 unas 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 profesionales liberales, es decir, de las profesiones de los “**hombres libres**”.

Hombres “**libres**” eran, sin duda, los

ludí magíster 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**.

Unas veces casi en la vereda, 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 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 pobre oficio, con algún otro trabajo, como el de copista, por ejemplo. Pero otra circunstancia reagrababa, además su poca desgracia. En principio el maestro no estaba legalmente autorizado a cobrar por sus enseñanzas, aunque se admitía sí 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 aún a fines del Imperio estaba prohibido perseguir judicialmente a los padres que no pagaban a los maestros la enseñanza que impartían a sus niños.

VIII) Educar para qué

Según la visión **marxista leninista** del **materialismo histórico** la situación variaba en la época antigua un poco con respecto a los **maestros** de enseñanza media, los **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 entonces 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 formaban; algo más que procurarse a los enriquecidos, 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 novedad que trajeron los **retores**. 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 llevarlo 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 maravillas, y que buscaban precisamente en la elocuencia los éxitos rápidos y ruidosos.

El retor no olvidaba un solo detalle; tenía algo de poeta y de actor, de abogado y de músico, y de profesor de urbanidad. Preveía los gastos más insignificantes, y los discutía a fondo. Sabía, por ejemplo, hasta donde debe levantarse el brazo en el exordio y cómo debe tenderse 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, replica **Quintiliano**; un poco de desorden en la cabellera y en la toga no sienta mal al orador emocionado.

¿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 luto, niños con las greñas sobre las frentes, antiguos soldados que se rasgaban las ropas para mostrar las cicatrices. 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.

Obsérvese la similitud de aquellas escenas 500 años antes de **Cristo** y las de hoy cuando los asesores de imagen prueban un traje y una corbata al Presidente, o hace saber de los tiros y cicatrices de la guerra, mucho no ha cambiado el Senado romano y el uruguayo.

Cuando **César** hubo pasado el **Rubión**, dice **Suetonio**, “**hizo presentarse a los tribunus del pueblo, que arrojados de Roma, habían venido a su campamento. Arengó a los soldados e invocó su fidelidad llorando, rasgándose las ropas sobre el pecho**”. Para nosotros esto es, sin duda, demasiado; para ellos

era quizás poco.

Sin los medios poderosos de la 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**”?

“Emocionar, añade después, es toda la elocuencia”.

Distingue por eso al orador del filósofo; el filósofo habla para instruir, el orador para arrancar la adhesión.

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 el silogismo”.

¿Y que 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** no se propusiera formar al futuro orador desde la cuna, y que se preocupase de elegir una nodriza sin lenguaje vicioso, “**porque un vaso, dice, conserva siempre el perfume con que primero lo impregnaron**”.

Las funciones en la sociedad moderna desempeñan el púlpito, la prensa, la tribuna, el foro, el congreso, la escuela y aún la **Universidad** estaban reservadas en aquel tiempo al orador. ¿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.

IX) La educación en Roma

Estamos como hace 500 años antes de **Cristo** en la vieja **Roma**: de oradores y tribunus, bajo la existencia de la lucha de clases expresada también en la educación.

Y ayer habíamos dejado el tema cuando 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 propietarios 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 encontraron 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: el mismo **Quintiliano** definía a la filosofía como a una “**pereza impertinente**”. Las nuevas corrientes tenían en Séneca su intérprete y por sus labios pronunciaban el “**elogio del ocio**”. 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 **Cristo** dos censores implacables, **Domicio Aenobarbus** y **Licinius Crausss**, dieron orden de cerrar las nuevas escuelas.

Mientras la retórica había sido enseñada en griego no inquieto 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 cuales 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 triunfantes. 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 **negotiatores**, las escuelas públicas superiores eran también una exigencia de su 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. Pero los comerciantes, cicateros siempre, encontraron que los sectores 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 tiempos 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 el resto. Pero había

abierto, la carrera de la burocracia, junto a los éxitos del foro que había dejado intacto.

La anécdota de Suetonio en que nos muestra a **Augusto** exonerando a un oficial de su ejército por un error de ortografía, no puede ser más clara. El complicado armatoste del Imperio **Romano** necesita 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 se 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 trasmitían como herencia. **Estacio** habla de un libretto 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 en las mismas funciones, bajo emperadores diferentes, no debió ser tan rara como quizá tengamos tendencia a suponer.

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 imitaba 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.

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 pretorio.

Rivalidades que a veces llegaban a la violencia, derivaron naturalmente de ese nuevo mercado que se abría para los **retores** y 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 transporte. 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 aun 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 las 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. 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.

Más no obstante recurrir a las exageraciones de la reclame 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 ludí magister 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”**. Verdad es que a medida que las grandes fortunas disminuían y que los esclavos eran liberados, iba pareciendo cada vez menos ignominiosos 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 los servicios”. Y pocas líneas más abajo, agrega que aún en ese caso, **“no recibirá nada a título de salario sino a título de mutua benevolencia y sabiendo bien que ha dado más de lo que ha recibido”**.

X) Aparece la enseñanza a cargo del Estado

La **“Educación y la lucha de clases”** desde el punto de vista del **materialismo histórico** y el **marxismo leninismo** vamos a ver ahora, cómo esos mismos **retores** orgullosos fueron los primeros en disputar los subsidios del estado, y cómo también llegaron a tener mucha honra pertenecer a la servidumbre del Emperador.

Antes de ver 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 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 las 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”**.

Es por tanto perfectamente legítimo suponer que la educación que se impartía las escuelas estaba comprendida entre las cosas que la censura no podía dejar libre de **“examen y corrección”**. Las 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 ya 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 aparecer el año 92 contra la escuela de los rectores.

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.

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, de retórica y de filosofía fueron liberados de las obligaciones a las cuales ni los nobles podían escapar. **Julio César** les había 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 recorridos.

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 podían interesar a las clases superiores.

Vespasianos dio un paso más en los años 70 o 79 después de **Cristo**,

al acordar subsidios a determinados rectores. A los rectores 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 competencia.

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 rectores un gran local del Estado, para que dictasen sus lecciones, e incorporó juristas al **Consejo del Emperador**, romano 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 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.

Quizás el mismo **Antonino**, o tal vez **Marco Aurelio**, exigió a las ciudades más importantes del Imperio que costearan con sus rentas los salarios destinados a los rectores 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 **Cristo**, funcionarios del Estado, pero son ya funcionarios de las

municipalidades.

Aceptaban estas 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, **Libanio** 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**”.

La situación era tal que **Constantino** dictó una ley ordenando el pago puntual de sus salarios, pero como estos 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** en el 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 en 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 desde las primeras concesiones de ciudadanía otorgadas por **Julio Cesar** hasta la oficialización de la enseñanza a cargo de **Juliano**. **Teodosio** y **Valentiniano** año 425, la llevaron 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 demás repetirlo; la necesidad de las clases dirigentes de preparar funcionarios de su Estado. Si se exceptúan los escasos arquitectos y 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.

Cuando el emperador **Constancio** designó a **Eumenes** profesor de la ciudad de **Autun**, sin importársele un ardite de que las municipalidades eran las que designaba, a los profesores, el beneficiado agradeció el nombramiento en un largo discurso de repugnante adulonería en la 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 primer miembro de la frase **“no dejar vagar sin guía a la 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 los 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 **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, y las gentes y las naciones, que los invictos príncipes romanos protegen con su amor, deslumbran con su virtud, mantienen esclavos del terror”.

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

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**.

¿Cómo asombrarnos entonces, de que elogie **Eumenes** en su discurso el cuidado con que el Emperador escoge sus profesores **“como si se 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 en seguida 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 él al 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; lo mismo sobre las arenas de **África** que entre las nieblas de **Bretaña**.

El verídico **Plutarco** ha contactado 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”**.

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, 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 habéis sido hecho prisioneros haréis vuestra servidumbre más ligera al mostrarnos más sumisos a la voluntad del amo. Un amo no se equivoca nunca; y hasta el mal que nos hace debemos encontrarlo bien”**.

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

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

Demás esta decir que a medida que los pueblos conquistados dejaban de suministrar **esclavos** y riquezas, más redoblaban los impuestos, las gabelas y las requisas. La miseria fue creciendo en modo tal que la explotación de los dominios enormes, latifundio 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 nada tuvo que hacer en ese declinar del mundo antiguo, ni 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 no servir de buena gana y con toda la voluntad, caiga sobre él el anatema”**.

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 que 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 u n lote a cambio de una compensación. El pedido del trabajador constituía un acto jurídico llamado **súplica precaria**; la aceptación por parte del propietario constituía otro acto llamado **concesión prestaria**. Con tal que le dejaran 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 el 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 su señor como hombre libre, el **siervo** ni pactaba ni era libre. Descendiente de los antiguos **esclavos** estaba como ellos al servicio total de su **señor** y no podía, en ningún momento, abandonarlo.

En la práctica, sin embargo, el **villano** o **libre**, se aproximaba al **siervo** no libre

mucho mas de lo que permite creer ese distinguido, y muchos por eso se resisten a trazar tales diferencias dentro de lo que llaman, simplemente, **“los paisanos”**.

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 **paisanos** cosechaban, debía de ser molido en el molino del señor.

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; 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 siervos como el mundo antiguo sobre los hombros del **esclavo**. Lo que el **siervo** producía en u n 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 **conde** al **marques**, desde el **marques** al **duque**, desde el **duque** al **rey**.

En esa 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.

superficie de las piezas que servían de moneda llevaron durante mucho tiempo el emblema sagrado”.

El carácter francamente feudal de la Iglesia se vuelve patente al estudiar la Iglesia de propiedad privada. *“Una Iglesia podía ser propiedad particular de uno o varios seglares que mantenían en ella a un clérigo para el servicio del altar y cobraban los diezmos o derecho 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.”*

El templo de Delos como es bien notorio, no sólo acumulaba grandes riquezas sino que prestaba a los particulares o al Estado. El deudor, naturalmente, proporcionaba hipotecas y presentaba fiadores. En caso de la 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, veinte mil 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 a nadie en el tráfico por ríos y por mares.

¿En virtud de cuales circunstancias adquirieron los monasterios la supremacía económica que explica su hegemonía social y, por lo mismo, pedagogía? El problema es complicado y se refiere nada menos que a los orígenes del poder económico de la

Iglesia. Pero aun a riesgo de incurrir aparentemente en un excesivo 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 estable, que se conozca; economía externa, en gran parte, de los medios de adquisición violenta que caracterizaron al mundo feudal.

La economía del señor feudal descansaba en primer término, sobre un conglomerado de productores serviles que trabajan para el 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 un 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 de 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 morirse de hambre. 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? 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 paisanos, 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 al poder arbitrario de los señores, absorbían por el otro las parcelas de labriegos.

Si comprendemos así el poder del monasterio, un factor importante nos queda aún por aclarar. Se repite con muchísima frecuencia que el monasterio ennobleció el 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 de acuerdo a un plan preciso, lo hemos dicho ya. Pero eso no implica afirmar que todos los miembros del monasterio trabajaban como si fuera aquello una primitiva comunidad sin clases, o una iglesia cristiana de los primeros tiempos. No sólo el abad del monasterio pertenecía siempre a la nobleza, San Bernardo por ejemplo era de la Casa de Borgoña, 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 modelos de la vida perfecta, la división en clases sociales continuaba idéntica; del otro, los esclavos, los siervos y los conversos,

destinados al trabajo.

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”** del bajo pueblo, las verdaderas **“escuelas monásticas”**.

En estas **escuelas** las únicas a las cuales las masas podían concurrir, no se enseñaba a leer ni a escribir como 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.

XII) Surgen las primeras escuelas como centros de educación

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. Más 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 del bajo pueblo, las verdaderas escuelas monásticas. En esas escuelas las únicas a las cuales las masas podían concurrir, no se enseñaba a leer ni a escribir como 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 que malgastarse 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 penosa”**?

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 había forzado a una instrucción verdaderamente superior. El **“saber del vulgo”** y el **“saber de iniciación”** de que se habló resurge 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 únicas universidades y las únicas casas editoras hay que entenderlo en el sentido de **“universidades aristocráticas”** 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 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.

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 los niños destinados a la vía 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 concurren a ellas ciertas horas y se retiraran 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 externa del monasterio de **Reichenau**, durante los años 815 y 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”**.

Gramática, retórica y **dialéctica** eran las columnas fuertes de la enseñanza. Pero es buen o 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 para la redacción de cartas, documentos y escritos de carácter mercantil.

Los profesores de **Walafrido**, desde el abad al magister 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 ellas 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?

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 las mujeres. El mismo **Carlomagno**, que tuvo profesores 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**”.

El ajedrez y el verso llegaron a ser, a los 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 de 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, aún la de distribuir justicia, en manos de administradores y de intendentes. El **noble** no se cuidaba nada más que de la guerra, porque la guerra era su negocio.

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 tierras, no encontraba reprochable asaltar los dominios del adversario, saquear sus paisanos, robarles sus ganados y hacerles prisioneros de importancia para después pedir por ellos un rescate.

Las guerras de señor a señor eran guerras de codicia, y un noble tenía el honor tanto más susceptible cuanto más

grande era su sed de tesoros. En **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 fuentes de riqueza, sino la riqueza producida y acopiada; tal como la llevaban los ejércitos para sus sostenimientos, tal como se encontraba abarrotando los castillos, tal como la podían pagar las ciudades sometidas a tributo.

El **Cid**, aplicando tormento es decir torturando a **Ben Lehhaf** 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 **nobles ociosos**, 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. 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 **morzezel**. 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. Con semejantes riesgos pecuniarios, los torneos aunque mortales sólo por accidente, muy poco tenían de reverencias y en cuanto el

vencedor, que no llegaba a tal sino después de haber recibido buenos golpes, rara vez quedaba para un desfile de espectáculo.

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 le encontró en una herrería con la cabeza sobre un yunque, mientras el herrero, con martillos y tenazas forcejeaba por librarlo de su casco.

La prisión, además que en cada castillo existía, no era cárcel para hacer purgas por 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 en bajar él mismo en persona a desvalijar en el camino hasta los mismos juglares que pasaban. Y estos señores eran, unas veces un **caballero** catalán, otras veces, un rey de **Navarra**.

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 estos presentaban, 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 alguna, un vasallo podía retirarle también su 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 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 Alepo!

La gran propiedad de entonces no consistía, como se puede creer, en latifundios. Lo mismo la señorial que la monástica se hallaba muy disminuida, 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 las transformaban en catástrofes.

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 mesnada, que exigía un derroche de armas, tiendas escuderos y caballos.

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

La prodigalidad además, que distinguía al señor frente a la estrechez del **villano**, le forzaba a gastos desmesurados, y como él no era un **productor** un **parásito** que **explotaba a sus vasallos**, nunca sabía ni lo que entraba ni lo que salía.

Por urgencias del 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 inconveniente en poner precio a esa libertad. Y tal es el origen de las leyendas del señor “**generoso**” que liberaba **siervos**, como en otros tiempos del “**austero**” romano que

liberaba **esclavos**.

XIII) Aparece la burguesía

En esta etapa del **feudalismo**, donde ya comenzamos a encontrar algunas facetas más parecidas a las actuales del **capitalismo**, y donde ya vamos identificando más claramente, a la **burguesía**.

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 era dueño de la ciudad o burgo, sólo tenía que comprar muy escasos objetos de lujo venidos del oriente. Los paisanos de sus dominios les traían alimentos y materias primas que los artesanos de su ciudad le trabajaban. Más 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. 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 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 empezaron 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 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 **paisanos** y **burgueses** compraron al señor el poder arbitrario que mantenía aquel 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 la burguesía de las ciudades obligó a la **Iglesia** a desplazar el centro de gravedad en 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 y opuestos a los intereses de los **feudales**. No perdamos de vista estos caracteres para comprender todas las transformaciones, componendas y tanteos que desde el siglo XI hasta el siglo XVIII señalan el movimiento lento pero ascendente de la burguesía.

Las escuelas **catedrállicas** a decir verdad, habían existido desde siglos atrás con una organización semejante a las monásticas y con al 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 ideal, 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 el renombre de la escuela **Mertz**, 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 **catedrállica** fue en el siglo XI el germen de la universidad.

La fundación de las universidades equivalió en el dominio intelectual a una nueva "**carta de franquicia**" de la **burguesía**. 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 **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, universitarias, 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 abreviación cómoda para designar 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 ésta 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 qué 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 crearse 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 grados. Es sabido que el artesano que deseaba trabajar en su oficio cualquiera debía inscribirse en el gremio respectivo, trabajar un primer tiempo como aprendiz y un segundo como oficial antes de llegar a ser 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 las universidades la primera organización francamente liberal. No solamente los estudiantes determinaban cuándo debían comenzar las clases, que tiempo debían durar, etc., sino que el mismo cuerpo gobernante sólo tenía poderes delegados. 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.

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 otorgado por **Alfonso de Poitiers** en el siglo XIII, por ejemplo, fue el de permitir a los hijos de burgueses el ingreso a las ordenes 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 y de la burocracia. La conquista de un título universitario ponía al 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. Para él, el privilegio de 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 Passeggeri** el que redactó la enérgica respuesta de la comuna de Bolonia a una carta amenazante de **Federico II**.

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 privilegios, como hizo por ejemplo **Federico I** con la universidad 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 en ningún momento desplazar; la facultad de teología se colocó de inmediato a la cabeza. Los estatutos de 1317 prescribían que el rector de Bolonia debía 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 licenciatura 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 franquicias 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. 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 afianzaban orgullosamente su poderío, la Iglesia había lanzado por boca de **San Agustín** su afirmación orgullosa "**creo para comprender**"; en estos otros en que empezaba a sentirse amenazada.

Abelardo invertía la divisa de **Agustín**; "**comprender 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. 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 el lado de la religión que se profesa hay otras religiones que no están desprovistas de razón. Eso ocurriría luego de un siglo más tarde, cuando el comercio y las cruzadas trajeran un conocimiento más exacto del islamismo y el 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 rectores venían creando sin embargo 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 imponían 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. 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 añadía el comercio en libros, y los préstamos a los alumnos. El sólo hecho de que la enseñanza era pagada, ilustra bastante sobre el carácter de los alumnos que la recibían. Eran estos 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 las actuales universidades.

La ceremonia final de la aprobación o **conventario** por ejemplo, exigía muchos gastos.

El laureado debía hacer varios regalos al promotor, el padrino de tesis, a los doctores que lo habían examinado, al doctor que había tenido a su cargo el sermón de clausura. Y si esto era la 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 plata 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 que se quedaban sin dinero casi al mismo día en que habían recibido del padre la pensión. De esos desórdenes, y del deseo de la vida aventurera propia

de la juventud nació el tipo de estudiante 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 subrayaba netamente el carácter de la clase a que pertenecía el estudiante medieval; **"Dios, tu 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 bebe y alza su vaso, por los siglos de los siglos amén"**.

XIV Del fin del feudalismo al capitalismo inicial

Durante el periodo feudal, 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 de latín, la lengua materna; en vez del predominio total del **Trivium** y **quadrivium** 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 retribuían los servicios del maestro según las dificultades de la materia. Se trataba siempre, como se ve, de escuelas para privilegiados y no podía ser de otra manera. La **burguesía** 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 esa señoría que la burguesía avanza cautelosamente. Pero antes de continuar, destaquemos 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 otro 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 medioevales defendían las reglas del arte de construir, y un a contraprueba curiosa de semejante hermetismo de los gremios la tenemos en las extrañas suposiciones que hacía el pueblo entonces sobre la materia 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 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 estos a su vez de los aprendices.

Cada artesano trabajaba pues con la esperanza de convertirse algún día en explotador de otros artesanos. 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

disponía el monasterio.

Fue un **monje** precisamente, el italiano **Luca Paciolo**, el que desarrolló con mayor perfección el sistema de la contabilidad por partida doble. 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

en los orígenes de la Iglesia. Esa era la voz auténtica de un movimiento poderoso que rebotaba confianza en sus propias fuerzas. Esa era la voz que animaba al **monasterio** de los primeros tiempos y a 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. La catedral en efecto, no servía únicamente para el **“culto”**, **“era el mercado, la bolsa de comercio, el granero de la abundancia. En ella se levantaban tablados 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”**.



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 **Florenia 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 de que

la enseñanza del monasterio designaba con el nombre de dictamen **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 período de la Iglesia en que ésta llega triunfante a su máximo esplendor sino al período 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 comunas. 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 fe”, había dicho Tertuliano

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 marco 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, los órdenes de los predicadores y los mendicantes; feroces, los dominicos, untuosos, los franciscanos.

Nos es un poco difícil, dice **Ponce**, 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, **Massuccio**, ha contado algunas de esas comedias escandalosas. Muchas veces, dice, se mezclaban al auditorio del predicador alguno cómplices que

fingían ser ciegos, sordos o enfermos y que curaban de pronto al tocar una reliquia. Hoy día no estamos muy lejos de asistir a las mismas trampas por parte de ciertos cultos modernos que abundan en las calles de la ciudad por doquier.

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. Más al poco rato, el osado se sentía poseído del demonio y se agitaba en extrañas contorsiones. El predicador entonces se acercaba, lo curaba y lo convertía. Todo lo que dijimos alguna vez con respecto del “**orador**” romano y a sus calculados gestos para impresionar a la multitud, reaparece ahora en los “**predicadores**”, 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 su décimo sermón anunció que era el último, las mujeres y los hombres sollozaban.

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 el latín. A una generación que hablaba en la **Universidad** los idiomas, “**nacionales**” había sucedido otra que los hablaba también en las escuelas y apuntaba otra, todavía más dichosa, que empezaría a leer libros impresos.

XV) La burguesía dominante

Correspondió a **Floencia** 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** se despidió del feudalismo siniestro con sus caballeros brutales y su religión sin alegría. “**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, “**miseria**”. De la pesadilla del infierno dantesco, **Floencia** 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 **Guicciardini** 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 el **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**, representante de la burguesía, el humanismo afirmaba que la “**ciencia debe ser sacada del encierro y**

esparcida a manos llenas”, pero a condición, sin embargo, de que el individuo se eleve sobre su propia clase para alcanzar una educación adecuada al rango superior.

Todos los pedagogos del **Renacimiento** desde **Agrícola**, 1444 a 1485, hasta **Melanchton** 1497 a 1560, fueron hijos de **burgueses ricos** y vivieron como preceptores de los **nobles** y de los hijos de **burgueses** ricos y vivieron como preceptores de los nobles y de los hijos de los burgueses ricos. **Gianfranco Gonzaga, Marqués de Mantua** de cuyo hijo fue maestro **Vittorino da Feltre** 1378 a 1446, el primer pedagogo que apreció por entonces, era un “**uomo nuovo**”, es decir, un **pervenu**.

Mirado con recelo por las familias de más ilustre, buscó por eso un hombre docto que diera brillo a su corte.

La cultura renacentista descansaba, en efecto, sobre finanzas de los 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. Y a los artistas dio a escribir a pintar a traducir, a cincelar, a esculpir.

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 lo 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 **Quintiliano** reflejaba en su **Orador**, como figura de un tipo que el comercio cosmopolita del siglo II había impuesto **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 exceden 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 a 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 señores del feudalismo que habían ido creciendo en importancia hasta alzarse soberanos sobre los hombros de sus rivales humillados. En **Ingllaterra**, **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, finanzas honestas que no dilapiden el dinero sacado de sus arcas 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 guerra sino que aceleraron también su derrumbe del **vasallaje**. Con toda su armadura, poco podía el caballero frente a un villano armado de un mosquete, y no anduvo descaminado **Paollo 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**”. 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.

Cuando estos 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 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”.

Compararemos esta frase de **Colón** escrita en la famosa carta desde Jamaica, con los versos de **Meandro**, quien decía “**el oro vuelve siervos a los libres, pero abre también las puertas del infierno**”.

XVI Del Renacimiento a la “Nueva educación”

Hoy ingresamos en esta última etapa que abarcará la educación del hombre burgués, desde el **Renacimiento al Siglo XVIII**.

Cuando **Ponócrates** se hizo cargo de la educación del joven Gargantúa le dio a beber de inmediato el agua del elébora, “**para que olvidara, dijo, todo lo que había aprendido bajos sus antiguos preceptores**”.

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

¿Y que 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 Donatto y Alejandro sin aprender una palabra**”?

“**Ha asomado un nuevo mundo, añade, en el cual las cosas pasan de manera muy distinta**”.

Así hablaban dos contemporáneos que había nacido en el mismo año: frailes los dos, además pero mientras uno de ellos arrojaba la sotana, elevaría el otro frente a la Iglesia católica. 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 **Florenia**, allí asentó también la “**izquierda**” del movimiento. La vuelta del pragmatismo, 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**, 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, perjudicada 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 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 y política 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 caballerescas. 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**”. Leer

y escribir ya no le parecían al noble, cosas de mujeres. En 1589 se fundó en **Tubingia** el **Collegium** ilustre que fue una verdadera academia para nobles.

Si la educación caballerescas ya no servía para este noble que tendía a volverse cortesano, poco le servían la dialéctica y la teología al buen burgués que fletaba buques para el nuevo mundo. “**Los silogismos, las oposiciones, las conjunciones, las disyunciones, las explicaciones, las enunciaciones, dice Luis Vives, son como los enigmas con que se asombra a los niños, y a las viejas**”. Comerciante en trigo y en vino, **Vives** estaba en condiciones excelentes para asegurar que “**ningún aspecto de la vida puede carecer de número**” y que “**no es la argumentación la que dilucida la verdad sino la indagación de la naturaleza y la observación sensible**”.

“**El estudiante, añade, no debe avergonzarse de entrar en tiendas y factorías y preguntar a los comerciantes y conocer los detalles de sus tareas. Antes los hombres cultos desdeñaban indagar aquellas cosas tan útiles en la vida y conocer y recordar**”.

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 monjes y la vida “**caballerescas**” 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, adquieren su verdadero alcance innovador en cuanto las comparamos con las tradiciones dominantes en la enseñanza feudal. No se decía en la **Edad Media** estudiar un curso de **Moral**, por ejemplo sino leer un libro de **Moral**. En vez de seguir un curso, se decía siempre oír un libro.

Para **Santo Tomás** en el siglo XIII como para **San Agustín** en el siglo IV, el único maestro es **Dios**. 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. 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 pedagógico 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** declarase que se sometía siempre al juicio de la Iglesia, “**aunque me parezca en oposición con los más firmes fundamentos de la razón**”.

En **Vives**, como en **Montaigne**, como en **Erasmus** es muy distinguir cuándo dejan de ser sinceros para pasar a ser cobardes. Pero si en los enunciados generales se mostraban sostenes más o menos fieles del catolicismo, no engañaban por eso a los defensores más auténticos de la Iglesia. Para estos eran “**ateos**” y los consideraban enemigos. ¿Dejaban aquellos de darles, en gran parte, la razón? Un ex alumno de **Tomás de Kempis**, **Rodolfo Agrícola**, consultado por las autoridades de la ciudad de **Antwerp** sobre la escuela que pensaba fundar contestó en términos textuales: “**no escoger ni un teólogo ni un retórico**”. ¿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 armas?

¿Por qué un **Pierre de la Ramée** 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, en que se le declaraba, **“temerario arrogante, impúdico, ignorante, murmurador y mentiroso”?**

Encontraron algunos, muy tibio el tal decreto, y un colega suyo, el profesor católico Jacques Charpentier, exigió por lo menos la pena del destierro. Pero como **Pierre de la Ramée** era hombre de lucha, no se dejó abatir por la condena. Enardecida 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 de 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 es necesario”.**

De la **Ramée** emplea aquí una expresión injusta; tilda de **“sofista”** 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 acompañaba 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. 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. ¿Quién

era **Jacques Charpentier**? Un lector de matemáticas del **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 1534, para poner al servicio de la Iglesia Católica el ejército disciplinado que las circunstancias requerían.

Creada por un es 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 regimenter 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 le 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** irreligiosa.

¿Cómo se concretaron esos intereses, cómo se expresaron en los ideales de la educación?

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

XVII Desde el Humanismo hasta la Revolución

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 inaccesibles, por el costo de sus enseñanzas, a la **burguesía** mediana 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 le camino a la pobreza”.**

La **Reforma**, en cambio, planteando sus reivindicaciones en el idioma nacional y conservándose fiel al cristianismo, no



sólo consiguió arrastrar a la mediana ya la **pequeña burguesía**, sino que se vio desbordada por las masas campesinas y **pre - proletarias** 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 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 paisanos 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.

Cuando **Lutero** vio que las masas iban más lejos de lo que él se pensaba, las traicionó y no solo 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, en vista no sólo de que divulgaba enseñanzas nocivas, sino también porque incitaba a la revuelta y a la resistencia armada contra las autoridades.

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”** en el sentido de difundir las primeras letras que las escuelas monásticas del catolicismo ni siquiera tuvieron en cuenta, lo hacía como ya 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. Intérprete de la burguesía mucho más de lo que él mismo pensaba. **Lutero** comprendió que 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”**.

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. **“El señor todo el mundo”**. **“No hay que bromear mucho con el señor todo el mundo, escribía. Por eso es que Dios ha construido autoridades porque quiere que haya orden aquí abajo”**. 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 reconozcan sus errores, pero **“al señor Todo el Mundo se le debe empujar corporalmente a trabajar y a cumplir son sus deberes piadosos, como se tiene a las bestias salvajes en prisión y encadenadas”**.

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”.

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 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 una vez en ellas y otras en casas particulares, para que la juventud de todas las aldeas pueda ser enseñada y no quede abandonada”**.

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

XVIII) El acomodo de la Iglesia Católica

Recordemos que ya nos encontramos en la fase final de la aparición del capitalismo y el afianzamiento de la burguesía como clase dominante, y junto a ella el acomodamiento de la **Iglesia Católica**.

Para afianzar 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. Consejeros de los grandes señores, directores espirituales de las grandes damas, profesores solícitos de los niños distinguidos, los jesuitas se entremezclaron de tal modo a la vida del siglo que consiguieron en poco tiempo el primer puesto de 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 profesores, y poco a poco hacen caer a la Sorbona en desprecio”**.

En ese año los jesuitas no habían formulado todavía su plan de estudio. 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 frecuentemente asambleas de sus miembros, y sólo después de mucho retocar y calcular, publicó en 1599 el reglamento de estudios: **“Ratio atque institutio studiorum SJ”**.

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 también la voluntad para que conserven en el resto de su vida una feliz y saludable flexibilidad”**.

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, aun que 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, esa era en efecto, la intención de la **Compañía**.

“Las bellas letras, dicen las Constituciones, sólo servirán para llegar más fácilmente a conocer mejor y servir mejor a Dios”. La cultura intelectual era inculcada de modo que no llevara jamás a la emancipación intelectual.

Se excluía por eso el estudio todo lo referente a los conocimientos históricos ya 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 disputarle 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 periodo en que la **burguesía** mediana y pequeña debió contener sus impaciencias, estuviera en manos de los jesuitas la educación de la **nobleza cortesana** y de la alta **burguesía**. Porque nunca entró en sus propósitos, digámoslo una vez más, ni la educación de la pequeña **burguesía** ni de las clases llamadas **“populares”**. Alguna vez, es cierto, se puede leer 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 los servicios domésticos por cuenta de la Sociedad deberá saber leer y escribir. En ningún caso se los instruirá a no ser con el consentimiento del general de la Orden porque para servir a Jesús bastan la sencillez y la humildad”**.

Si los **jesuitas** despreciaban de manera tan clara todo lo concerniente a la educación popular, la Iglesia católica tenía otras órdenes religiosas para “confiarle” 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 estos religiosos el deseo de instruir a las masas, sino la intención de salvar sus almas abriéndoles las páginas de las Escrituras. **“Guárdate del deseo de saber demasiado, dice Kempis, es un gran insensato el que busca otra cosa que no sea la de servir a su propia salvación”**.

En cuanto a los **Hermanos de las Escuelas Cristianas** 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.

XIX) La socialización de los trabajadores

Detengámonos un momento ahora 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** en 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 más 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”**.

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 el plan de estudios, pues declararon que en dichos establecimientos se enseñaran **“los principios de la religión cristiana y hasta leer y escribir”**.

Otra circunstancia se destacaba en esas escuelas que ha movido a algunos admiradores a ver en **Charles Demia** un precursor de la escuela del trabajo. **Demia** quería, en efecto que en sus escuelas se enseñasen trabajos manuales, 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”**.

Los maestros de esas escuelas visitaban además la casa de los alumnos para informarles 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. Los maestros debían practicar además ejercicios religiosos y retiros espirituales. 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”**. 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**.

Algo urgía a la **Iglesia** a lanzarse, por un lado, a captar las clases dirigentes, ya 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, destinados 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.

Desde el siglo XVI, la **burguesía** empezó a reunir a los trabajadores hasta entonces aislados 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 proceso cuya descripción no pretendemos dar a conocer. Pero marquemos si 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 instrumentos cada vez más poderosos 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 millones de años.

El dominio sobre la naturaleza, por el cual el hombre venía suspirando desde las edades más remotas, alcanzó un grado tan intenso que una transformación profunda se reflejó en las ideologías. Al consejo solemne lanzado por Agrícola dos siglos atrás, **“considerad como sospechoso cuanto se os haya enseñado hasta hoy”**, hacían coro en el mismo siglo **Bacon**, **Descartes**, **Pascal**, 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 del Método**, de **Descartes**; el **Fragmento** de un tratado sobre el vacío, de **Pascal**. 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** descubría los satélites de **Júpiter**, y **Harbey** 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”** asegura **Bacon**, pero la burguesía tardaba en introducir en las escuelas esa promesa tentadora. Verdad es que la Iglesia se mantenía siempre vigilante y **Descartes** renunció a publicar su libro sobre **Le Monde** cuando supo lo que le estaba ocurriendo en **Roma** a **Galileo**. 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, a 1671 se propuso dar en el terreno de la educación el cuarto gran libro que faltaba; veinte años después del **Discurso del Método**, la **Didáctica Magna** apareció en 1657. No importa que en el capítulo tercero afirme **Comenius** que la vida presente es



tan solo una preparación para la eterna; el título del capítulo XIX lo marca de sobra como hijo de su siglo; **“Bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y de fatiga”**.

XX) La nobleza feudal capitalista

¡El ahorro de 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. **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 tiempo, **John Floyer** dio treinta y tres años después de la **Didáctica Magna** el instrumento preciso para medirlo; en 1690 agregó la aguja más pequeña que indica los

segundos.

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 **“solidamente”**.

“En vez de los libros muertos, dice Camenius, ¿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 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 lugar de la **“filosofía especulativa que se enseña en las escuelas, se debe encontrar una filosofía práctica, por medios 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 afines que le son propios y hacemos así amos y dueños de la Naturaleza”**.

¿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 a que lo imite. Sólo haciendo se puede aprender a hacer, escribiendo a escribir, pintando a pintar”.

En vez de estas palabras, **“sombras de las cosas”**, lo que hace falta en las escuelas era el conocimiento de las cosas. No otro sentido tuvo su **“Mundo Ilustrado”** 1658, libro para las escuelas, abarrotado 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** 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 podía 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 son 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 en 1693, lo encontramos convertido en comisario 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.

¡Nobleza bien aburguesada la que tanto necesitaba del cálculo en la vida! Nobleza feudal capitalista de la que

tantos ejemplos podían encontrar en el siglo XVII; nobles influyentes que entraban en asociaciones con banqueros de la **burguesía** para participar después en las ganancias.

La guerra civil 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 en 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 necesario”**. Los gastos de un noble, varios siglos atrás, no debían ajustarse al cálculo; derrochar el dinero con elegante desprecio era 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; 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”**.

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”** y para eso nada mejor, le decía, que las **“cuentas exactas”** y bien llevadas. 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, 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 **“Laissez faire, laissez passer”**. 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”**.

La crítica despiadada de 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** con sus paradojas, al principio desconcertantes, sobre el retorno a la naturaleza. Cada vez que en un régimen social se sospecha oscuramente 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 necesidad 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**.

XXI El individualismo

Evangelio de la naturaleza en el que

reaparecía más vigoroso 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”**, sentenciaría **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 individualismo, como premisa necesaria para dar satisfacción a sus intereses. Libertad absoluta para contratar, para comerciar, para creer, para viajar, para pensar. 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 hacia 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 autismos 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”**.

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 que el comercio y las industrias habían hecho de **Colbert** el consejero del **Rey Sol**; ahora en que **Necker**, banquero ginebrino, pasaba por ser la última esperanza del último **Capeto**.

Para que una clase pueda sumir 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”**.

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 paisanos, ella era la encarnación de un crimen notorio para todos. Contra ella el **tiers état** 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 el rostro de los nobles el desafío famoso:

“¿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 en esta, 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, celosos estos de mantenerse en posiciones moderadas. ¡Qué diferencia, en efecto, entre el deísmo de Voltaire y el ateísmo de **D. Holbach**!

¡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 de **tierra état** 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 mismo manos, no será magistrado, soldado, ni sacerdote; antes que todo, será un hombre”.

No nos detengamos ahora en sus frases equívocas, ni en sus promesas falaces. La burguesía prometía a través de Emilio no un nuevo tipo de hombre, sino el **Hombre total**, liberado, pleno.

XXII El capitalismo

Ya hemos ingresado en la etapa del capitalismo y la aparición de la clase de la burguesía como dominante de las demás.

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

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

Interpretes ambos del tercer estado ya hemos visto por que 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. Es bien sabido que en el asalto definitivo al mundo **feudal**, fue el ala derecha la que impulsó 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 era 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 la ciudadanía activa.

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.

Dantón el de las 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**”.

Para mejor comprensión de las traiciones del progresismo contemporáneo he

aquí algunos de sus versos:

***Deployant ses ailes dorées
L'industrie au cent mille pas,
Joyeuse pareourt no climats
Et fertilise nos contrées...***

***Honneur a nous,
enfants de l'industriel!***

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 enteros de obreros libres se presentaran a ofrecer sus brazos al **burgués**.

A fines del siglo XV y comienzos del XVI ese “**obrero libre**” apareció en la historia. La ruina del **mundo feudal** liberada sus **siervos**, como la ruina del mundo antiguo liberó sus **esclavos**. De una parte, el empobrecimiento de los señores 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 ganaderos. 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, en ese caso, una ayuda, una ocupación subsidiaria. Desde el siglo XVI, en cambio, el 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 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 el producto vale. Es decir, el capitalista se apodera, sin retribuirle, de una parte considerable del trabajo ajeno y el salario con el cual dice que “**paga**” a sus **obreritos** sólo sirve a éstos para mantener su propia vida, para reponer su fuerza de trabajo y volvérsela a vender al **capitalista** en iguales condiciones.

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 comino. Formar individuos aptos para la competencia del mercado, ese 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 algún rival, esa fue desde entonces, la única preocupación de la **burguesía** triunfadora. Que ninguna traba obstaculice su comercio, que ningún prejuicio 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 **obreritos** 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, en efecto, un joven rico, que vive de sus rentas y que no da un solo paso sin que lo acompañe su maestro.

Se dirá 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 número de **Rousseau** que dio el nombre de **Emilia** a su propia hija en recuerdo precisamente del ilustre ginebrino. Nos referimos a **Basedow**.

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 **Filantropino** en 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 preparan 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. **“Sin inconvenientes se pueden separar las escuelas grandes, populares de las pequeñas, para los 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”.

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”**. 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”**.

Nos parece que no se necesita mucho más para comprender en cual 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 estudio en una hora de trabajo manual”**.

Filagieri, ¿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 regular su conducta civil y asegurar los progresos de su arte. No podría decirse lo mismo de los hombres destinados a servir a la sociedad con sus talentos. ¡Que diferencia entre el tiempo que necesita la instrucción de los unos y el que requiere la instrucción de los otros!”

“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 se necesita para dirigir la patria y administrar el gobierno. La educación pública, en resumen, para ser universal, requiere que todas las clases, todos los ordenes del Estado participen; pero no que todas las clases tengan la misma parte”.

A través de **Basedow** y **Filagieri**, el pensamiento de la burguesía revolucionaria del siglo XVIII se expresaba en materia de educación con una nitidez tal que puede parecer afán inútil aportar nuevos elementos para esclarecerlo. El ideario de la revolución francesa alimenta de tal manera las doctrinas llamadas liberales que no se puede considerar 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, disimula a veces con tanta perfidia la expresión 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** 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, dice, se 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”**.

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”**. Más a renglón seguido, se oponía a 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”**.

Lo que significaba, ni más ni menos, lo mismo que aseguraba **Filangieri**; que cada uno de los miembros de la sociedad participe en la educación de acuerdo a su **“destino económico”** a sus **“circunstancias sociales”**.

XXIII La Instrucción del pueblo

Es seguro dar fin al trabajo emprendido de reproducir este trabajo de **Aníbal**

Ponce, encarando el tema de la educación desde el punto de vista marxista leninista, asociado a la lucha de clases.

Ya nos encontramos en los comienzos de la época capitalista y de la aparición de la burguesía como clase preponderante y hegemónica.

Recordemos ahora lo que proponían, **Condorcet y Pestalozzi** sobre la instrucción del **“pueblo”**, **“la igualdad ante las luces”**, ¿no fue 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 le 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** quien vivió de 1743 a 1794, reconoce al Estado no sólo el control de la enseñanza, sino la obligación de instruir. De instruir, no de educar, porque **Condorcet** deja a cargo de los padres la formación de las creencias religiosas, filosóficas y 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 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 **Comenio**, 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 n general no se podía interpretar mejor el espíritu de la burguesía en ese instante: científica, escéptica, y, práctica y, por mismo deseosa de que las técnicas se despojara de los secretos con que hasta entonces las habían envuelto las **“corporaciones”**. Pero en la orientación del plan era 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 sus 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”**.

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 sus adictos. Esta objeción no se 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, pues, **Condorcet** desea que el Estado inaugure escuelas y pague a los maestros, pero no que ejerza sobre éstos la más mínima tutela.

Aisladamente considerando, 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 vena sí no lo que hizo más tarde **Condorcet**. Un año después de leer su Informe, continuaba reclamando una 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 el 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 presentarlo el Informe de **Condorcet**, la República fue proclamada. Y naturalmente, el 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 del 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 desméritos. **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 **Carlos 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. 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 **Rousseau**, **Pestalozzi** entre 1746 a 1827 para 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 paisanos; 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 industrial. En 1774 instaló en un edificio contiguo a la granja de Neu Hof y que hizo construir expresamente, un taller para el hilado del algodón. Había concebido el propósito de recoger en su casa algunos niños pobres, para ocuparlos en este fácil trabajo, que pronto había de ser remunerador. A sus ojos esto constituía una feliz especulación industrial al propio tiempo que una buena acción.**”

Escéptico en algunas ocasiones, deísta en otras, **Pestalozzi** no dudaba de que el orden burgués, con todos sus defectos, tenía por autor al mismo **Dios**, y si algo podía esperarse en el sentido de mejorarlo 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 que yo he intentado hacer 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 un abate de Saint Pierre”.**

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 simpatizaba, porque la creía un justo castigo a los errores de los nobles, lo llenaba, si 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 paisano 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.

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. 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, mas o menos desordenada. 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.

Veamos ahora lo que dicen los pedagogos más auténticos de la **revolución burguesa**. **Condorcet** y **Pestalozzi**, nos han enseñado ya que intenciones guardaba la burguesía en materia de educación.

Cincuenta años después de la revolución no era n muy distintas las que **Herbart** expresaba en nombre de la **burguesía** de su tiempo. En los informes de un preceptor da cuenta detallada de cómo enseñar las ciencias naturales acompañando cada clase con demostraciones experimentales, 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”**.

Años mas 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 instancia”**.

Y treinta años después, en el **Bosquejo**, vuelve de nuevo sobre la religión: **“El contenido de la instrucción religiosa han de determinado los teólogos, pero la filosofía ha de demostrar que ningún saber se halla en condiciones de sobrepasar la seguridad de la creencia religiosa”**.

“Es necesario unir la educación

religiosa a la propiamente moral para humillar así la presunción de creer haber realizado algo”.

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, consistió en que la charla continuara, **“porque no tenía las mismas 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 ascenso de las masas mediante la religión y la ignorancia.

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 co n el saber miserable de ser un **siervo** o de un **esclavo**. **“¡Para manejar la barreta se necesita aprender a leer!, gritaba Sarmiento a Alberdi en una polémica notoria. En Copiapó se paga 14 pesos al barretero rudo...y 50 pesos al barretero inglés que, merced a saber leer, se le encomiendan las cortadas, socavones y todo 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 perfeccionado porque sólo allí el peón que ha de gobernarlos sabe leer. En Chile es imposible por ahora 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”**.

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. En otras épocas en que el trabajo se confiaba al **esclavo** y 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.** En condiciones desiguales, volvía a aparecer, ahora esa misma diferencia entre trabajadores del montón, es 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, **obreritos no adiestrados**, y de **obreritos** 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, además, una modificación perpetua de las técnicas, una necesidad permanente de invenciones. El **capitalismo** incorporaba a sus planes de 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 la influencias oficiales, a la sombra de las mismas 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 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, 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 inculcaban en otros tiempos a los nobles?

¿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 nuestra generación hemos sido educados en los liceos de acuerdo a un ideal que no

difiera sensiblemente de aquel que inspiraba a los colegios de Jesuitas en los tiempos del Rey Sol”.

El ideal pedagógico que inspiraba a los jesuitas ya no 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 corresponde 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 tiempos del Rey Sol**”, pudiera continuar sirviendo intereses los intereses de otra clase social que proclamó el trabajo precisamente, 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 acentuados. 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 a gran escala, **el patrón transformado en capitalista se fue separando más y más del trabajo material.**

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 de 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 que otra cosa encontrábamos, también, en la psicología, por otra parte tan distinta, del barón feudal?

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 exigía sin embargo a sus especialistas. En los libros en que **Carnegie** ha contado su vida y sus negocios puede comprobarse hasta la evidencia la fantástica ignorancia se este rey del acero en las cuestiones científicas que al acero conciernen; 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**.

Con respecto a los estudios y a los diplomas, **Carnegie** también no tiene 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”**.

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, filosofía, 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 partes del hombre y del entendimiento humano; sacarlas de la educación es como sacar el hombre del hombre”.

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”? 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”.

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 a 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”**. **“Mientras que nuestra imperfecta organización social, prohíba al gran**

número el acceso a la cultura moral e intelectual”, es necesario que el pueblo es decir los obreros y campesinos aprenda a través de las clases medias a pensar, querer y actuar”.

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 tanto tiempo transcurrido después del plan de **Condorcet**, he ahí adonde han venido a parar la **“difusión de las luces”** y a la **“enseñanza para todos”**.

Desde un comienzo de su surgimiento, 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, **Mister 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”**.

Nada más adecuado para mostrar las contradicciones que trabajan 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 se haga cada día menos asustadizas y apocadas. La **burguesía** solucionó ese conflicto entre sus temores y sus intereses, **adosando 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**.

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 inocuas. 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 anunciar “**los sagrados derechos de la infancia**”.

En esta ocasión, como en tantas otras, salta a los ojos la agudeza de una observación de **Marx** : *cuando más quebrantado se halle el orden de cosas existentes, la ideología de la clase gobernante se penetra más la 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. ¡Cómo 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 Simón** publicaba un libro con este título terrible. **L'ouvrier de huit ans**; en el mismo siglo en que la cifra del suicidio de los niños se elevaba en forma trágica; en el mismo siglo en que **Lino Ferriani**, procurador del reino de Italia, denunciaba que en su patria se compraban chiquillos por treinta libras para obligarlos a trabajar en las cristalerías del extranjero; en ese mismo siglo la sensiblera **Ellen Key** anunció conmovida que empezábamos a vivir en “**el siglo de los niños**”.

LA NUEVA EDUCACIÓN

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 hacia varios siglos con la intención confesada de arrebatar 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 primeras 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.

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 esta 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** emprendió desde entonces para arrebatar otra vez a la **Iglesia** la hegemonía pedagógica, estuvieron trabajadas 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 poderosos para inculcar en las masas obreras la sagrada virtud de dejarse esquilmar sin impaciencias.

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 este 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 solo predicaban en el fondo el **máximo respeto por el hecho religioso**.

“**No nos sentimos investidos por nuestros electores del derecho a combatir cualquier 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 religiosos y el irreligioso. El segundo es tan malo como el primero**”.

Más explícito todavía, **Ernesto Lavisse**,

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”*.

“Si se observa lealmente la neutralidad, añadía, y es necesario que así sea; si no se ponen trabas a la educación religiosa, y es necesario que no se le oponga el 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 escuelas no está nunca demasiado lejos de la Iglesia”.

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.

Desde entonces hasta hoy ha transcurrido mucho tiempo. 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 *Argentina* la estadística escolar de 1916 demostró que los alumnos que terminaban el cuarto grado, era sólo un 20% completan sus estudios en el *Colegio Nacional*, y que un 80% por lo tanto, queda sin 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 anula de 45, 69, 81, 90, 94 que se mantenía 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”. 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 de *Ponce*, aún de los más lúcidos, agrega, como el autor del *Plan Jena*, por ejemplo, cuando dice que el grupo de niños que se desgranaban en la escuela, y cuyo número como se vio ascendía en *Bélgica* al 75% y entre los argentinos era del 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, entre nosotros, 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 *“intentan”* escapar a *“la condición de 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 hacerles olvidar o avergonzar de sus orígenes modestos. Formar una *aristocracia obrera, arrivista y adicta*, es una de las intenciones más claras de la *enseñanza popular* dentro de la *burguesía*.

Se cree inútil añadir después de lo que dijimos anteriormente 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 inadmisible, sino por no saber retenerlo 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 ha previamente 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 ví, escapado 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 aquí 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 toma de pocos años hace olvidar lo aprendido”.

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

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. Esta 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 metodología.*

Sin preocuparse mucho de doctrinas y de filosofías encara el problema con criterios técnicos; mediante que 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 hace 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 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 germinar en el lenguaje con un tono cada vez más doctoral. Los espíritus simples la contemplan pasmados, y aunque algunos sospechan, con este 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, reservada y distante.

Para dar un ejemplo que destaque los caracteres diferenciales de las dos corrientes, imaginemos una lección común de matemáticas. Para los “**metodologías**” lo esencial del problema consistiría en lo siguiente; ¿en que forma organizaré mi enseñanza



para que el alumno adquiriera con un mínimo de fuerzas claras nociones de matemáticas?. Para los doctrinarios, las cosas ocurrirían de otro modo; en el primer plano de sus preocupaciones ya no está que el niño adquiriera 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 **metodologías** vivirían dentro del “**saber de dominio**”, los **doctrinarios** del “**saber de salvación**”.

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

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 del trabajo, la **burguesía** había sentido como una necesidad impuesta por la vida del

comercio, la urgencia de metodizar el trabajo, 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 algunas horas 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 su educación. Hemos visto en una de las últimas páginas de que manera **Comenio** trato de dar a esa exigencia satisfacción cumplida, de acuerdo a los recursos de su tiempo, en el capítulo XIX de su *Didáctica Magna* en 1657 que lleva por título, como se recordará “**bases para fundar la rapidez de la enseñanza con ahorro de tiempo y 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 ufana en decir que en su escuela se aprendía en tres meses lo que en otras requería más de un año.

Pero tanto **Comenio** como **Pestalozzi** fundamentaron sus métodos en un conocimiento empírico 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 **Comenio**, **Pestalozzi**, cierto es vivió toda su vida en íntimo contacto con sus discípulos, y aunque aquel santo de la pedagogía repartía sus buenas cachetadas a derecha e izquierda, no es menos verdad que tuvo a su disposición 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 le 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 “**explicaciones**”, “**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 mitad científica de los jesuitas. Ese retardo de la técnica escolar con respecto al nivel logrado ya por las técnicas fundamentales no tiene porque parecernos extraño; es ingenuo pensar que tan pronto se transforman los modos de producción, se transforman en seguida también, y por igual, las otras técnicas que le 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 XIX y de ella dependía la inspiración para la técnica. 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**, **Claparade**. 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**.

Más 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 ocupaba 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 del 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 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 la fábrica sino que impuso formas cada vez más complejas de solidaridad, así también la colectivización del trabajo dentro de cada grado escolar sugirió 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 los 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**” nos 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 le 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 esta Ford y no Comenio**. 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 crítica sus intenciones 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 cuales sean”**, que permitan el libre juego de la personalidad humana. Para renovar esa personalidad, y lograr una **“nueva imagen del hombre”**, como dice Wyneken, creen 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 Wyneken, **exige tanto del estado como de la sociedad burguesa una acción de renuncia y autolimitación fundamental; la acción por la cual el estado llega a ser el 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 los poderes superiores, súper políticos, eternos”**.

Como después de escuchar esto es posible que alguno de ustedes crea haber oído mal, repetimos 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 ellas

más que la **“voz de la humanidad, el espíritu de la humanidad”**.

Hemos visto como 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 suficientemente fuerte, se conforma provisoriamente con que las clases dominantes se estrujen un poco para hacerles sitio. En ese caso no hay una revolución en la educación sino simplemente una reforma.

Reformas de la educación hemos visto aparecer en la **Grecia** del siglo V con los sofistas, en la **Roma** del siglo III con los rectores, 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 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.

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**.

Con estos antecedentes podemos 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 explotadores proletarios. Y mientras la burguesía, más desesperadamente perfeccionaba las técnicas, en esa caza rabiosa a la riqueza y a los mercados de la tierra que forma la historia de todo el siglo XIX, mas 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 ciencia 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 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, **socialista**, que en **Cuba** y **Corea del Norte** por ejemplo, es presente, pero que para nosotros continua siendo futuro todavía.

Frente a esta 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 al final del trabajo la respuesta. La investigación puede ser conducida en dos direcciones bien distintas. Si la **burguesía** es históricamente un 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 libertades empresa, liberal. Las limitaciones de la competencia mediante el monopolio le han hecho ahora renunciar al individualismo; la certidumbre de su próximo fin le 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 solo ha renunciado a la enseñanza laica por la que había batallado durante tantos años, 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 liberará al hombre al libertarse a si mismo decía **Marx**, porque representando como clase social la total pérdida del hombre, **"solo podrá liberarse encontrando de nuevo al hombre perdido"**. 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".

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 compromete 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 faltaban más que cinco meses para echarla abajo. Por eso, por que la clase en cuyo nombre hablaba tenía ya entre sus manos la victoria, las exigencias de **Condorcet** lejos de parecernos candorosas nos mostraron por el contrario su profunda habilidad. Pero exigirles al Estado **"burgués"**, no en nombre de una clase enemiga que en tal pedido disimulará un ultimátum, sino en nombre de la **"cultura"** y del **"espíritu"**, que se **"auto elimine"** 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 próximamente todo lo que hay de candoroso, reaccionario y suicida en semejante pretensión

absurda, pero anotemos como final de esta oportunidad 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? 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 **"autolimite"**, no es en realidad para alentar.

La corriente **"metodológica"** dijimos, descansa fundamentalmente, para emplear palabras de **Cousinet**, en el máximo respeto, **"a la actividad libre y espontánea de los niños"**. Puesto que el niño debe ser su propio educador, habría que abrirle en tal sentido un crédito ilimitado. 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". "La escuela es la negación de todo partido y de toda secta, decía Gentile en el VI Congreso nacional de la Federación Italiana del magisterio, el 24 de setiembre de 1907; **es la negación de toda Iglesia y de todo dogma**, porque la escuela es la vida del espíritu y el espíritu vive de la plenitud de su libertad. **"Así como para el catolicismo, afirma Wyneken, la Iglesia es la boca nunca enmudecida de la divinidad, así la escuela debe ser órgano del espíritu humano mediante el cual expresa éste su contenido actual".** Formar una generación apta para **"el servicio del espíritu"**; he ahí con palabras de Wyneken 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"**. Esta confianza en **la educación como palanca de la historia**, corriente entre los teóricos de la nueva educación, supone como ya vimos anteriormente **un desconocimiento absoluto de la realidad social**.

Solo el socialismo puede crear el **"hombre nuevo"**, **"Un nuevo tipo de hombre, que trabaje por igual en las bibliotecas y en las usinas, y que lo mismo corte madera, que cargue un fusil, o que discuta de los problemas más abstractos"**. La **"nueva educación"** significa pues para el proletariado, un ideal preciso. Frente al niño fascista formado por la burguesía en la última etapa de su historia, para



defender y mantener la explotación, el proletariado en el poder se apresura 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 a la sociedad.

Frente a esas dos concepciones de contenidos tan opuestos que podríamos encarnar en los nombres de **Gentile** y **Lunatcharsky**, vimos anteriormente que otra corriente de la **"nueva educación"** se esforzaba en tomar una actitud intermedia. Entre el fascismo de la **burguesía** y el **socialismo** del proletariado, aspiraba 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 ver. 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 los 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. Desarraigados de un sistema de convicciones, no están todavía instalados en otro. Se sienten por lo mismo como seres sin juicio 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 los 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 **"elan"** que es a la postre otras tantas maneras de volver a aceptar un Dios de barbas blancas. Como no saben ni se atreven a dar respuesta franca a ninguna de las grandes cuestiones más urgentes, aseguran que la problemática está en el centro de todo lo que existe y que la filosofía después de haberse asfixiado en los grandes sistemas debe abrazarse ahora en 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"**.

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 zigzag. La fuerza que la oprime es la producción en gran escala que periódicamente desaloja a los pequeños capitales; malos tiempos entonces que hace 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, **proletario** otras, el **pequeño burgués** vive perpetuamente sentado 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 le horroriza y no puede entrar en sus planes para nada, pero como no es sordo a las voces 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.

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 rebeldías con la ilusión de que el día en que el Estado se **"autolimite"** el día en que el Estado se desprenda graciosamente de la educación, ese 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 fueras del pasado.

Signos bien elocuentes está mostrando ya la tendencia que la empuja a la derecha. El discurso en que **Kerschenteiner** 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?. Y **William Boyd**, para quien los programas escolares deben plantearse siempre en **"términos de universo"** ¿no nos ha dicho en la Quinta Conferencia de **Etimore**, 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"?

"Sería un crimen contra el sagrado misterio del alma infantil, se dice, llevar hasta ella nuestra 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 pasa 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. Para un niño que asiste a cualquiera de las escuelas de la época de **Ponce** en **Argentina**, se pregunta el autor, ¿Cuál es, por ejemplo, la causa de la desocupación?

"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 con no poca pena. Se le ha presentado tan habitualmente el panorama del mundo y las conexiones de los intereses que lo poco que él sabe lo lleva a creer en su solidaridad con una clase de la cual está excluido".

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;

1-Los obreros que no quieren trabajar.

2-Los malos obreros.

3-Los que no conocen bien su oficio.

4-Los que están siempre descontentos con el patrón.

5-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, 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 hogar, del cine, de la radio, del teatro, de la prensa.

Al plantear el problema de por qué los movimientos obreros cuando no están nitidamente 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”**.

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 que a decir; renuncio a oponer la más mínima resistencia a las influencias sociales formidables y difusas con que la **burguesía** los 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”**.

Cuenta Frolich 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 sabe**. Un día con gran asombro suyo se encontró con que el chico sabía leer y escribir. Aunque su candor llegaba a lo fantástico, no se atrevió a acatar el milagro. Cuando pudo averiguar, descubrió que a escondidas suyas su

propia esposa le había enseñado a leer. 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 hijos. **“Todo educador puede considerarse como sacerdote”** escribe Jorge Kerscenseiner y luego de analizar sus rasgos psicológicos más típicos, añade que es **“la candorosa infantilidad”** la virtud fundamental del educador. El verdadero educador, continua después, debe tener además, **“una fe viva en lo divino de los principios fundamentales de la conciencia”**.

“El sol, de su fe en los valores eternos no le permite nunca desalentarse, sino esperar siempre”; Que sentimiento aparte del religioso, podrá ser más conveniente que éste para el educador que tantos contratiempos tiene que arrostrar!

“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”.

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 explotados y humillado. ¡Que 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 contrarie 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 irremediamente un pobre diablo, comprenderá enseguida todo lo que había de falso y miserable en las adulaciones intencionadas de que había sido objeto.

En una comedia titulada **Las Báquides**, Plauto representa 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. Crudas palabras de una rudeza sangrienta pero que ni los maestros más insignes han dejado de sufrir; desde Aristóteles que se las escuchó a Alejandro y desde Fenelón que se las oyó al duque de Borgoña 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 Destree, 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.

Y como si este texto no fuera suficientemente claro, el ministerio liberal Vauthier, con fecha 7 de febrero de 1928, no sólo recordaba y aprobaba las anteriores palabras de su colega socialista sino que agregaba esta párrafo de lógica no muy impecable pero de intención transparente; “La sociedad moderna no conoce el delito de opinión y se 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 o a formas políticas que nosotros mismos rechazamos. 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, ese no podrá ser el mismo tiempo propagandista de sus convicciones y servidor del estado; ese tendrá que elegir”. **¡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 a ciencia cierta lo que tiene que elegir.

Así hemos dado fin a esta obra de Aníbal Ponce la cual reproduciremos en un solo material próximamente.

Siguiendo la clase social que detenta los poderes de cada Estado se ve como a la sujeción económica se agrega la sujeción mental del pueblo. Ponce analiza aquí el pasado para profundizar en el no con la mera curiosidad de un erudito, sino para sacar a luz todas sus lacras y llegar a la conclusión de que pueden ser eliminadas. Basta para ello el viraje histórico que ponga a la clase de los trabajadores en el Poder, el establecimiento de la sociedad socialista.

Siempre viene a decir Ponce en esta obra, la educación ha sido practicada con carácter de clase cualquiera que fuese el manto que la cubriese. En Roma como en la Edad Media estaba destinada a los privilegiados, no al pueblo. Luego cuando e. desarrollo del capitalismo necesitaba elevar la preparación del proletariado afín de rendir un trabajo más calificado, se ampliaron los cauces educacionales pero cuidando mucho de que sirvieran no a los propios intereses de la clase obrera, sino al de los capitalistas.

Educación siempre 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 inadmisibles 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**.

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 desprendan 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 creerlas justas. 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 nos reforzamos por indagar las clases sociales que esos teóricos reflejan, **¡que interpretación más desigual!**

“Nosotros queremos en la escuela, dice, Gentile, el espíritu que forma, por decirlo así, la verdadera humanidad del hombre”.

Todo esto no es muy claro sin duda alguna; pero poco más adelante el **“espíritu”** empieza a precisarse; “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”**.

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 el 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 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 ni 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 los otros. En este hombre creo que piensan todos los que reclaman que la escuela sea para la vida**. Si para la vida del hombre, de la conciencia humana.

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 las 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 religión a los niños.

Y puesto que estamos en Italia donde la católica es dominante, los niños deben ser instruidos en ésta. Cuando más tarde lleguen a ser hombres, **tratarán por ellos mismos, y por medio de la crítica y del pensamiento, de superar esa fase pueril de enseñanza religiosa**. Pero ésta es necesaria”.

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 vivan con esas mismas concepciones que el filósofo desprecia. Para la burguesía que Gentile interpreta, la plebe no merece mucho más. Un educador íntimamente vinculado al ex ministro, como que fue su colaborador eminente en el Reforma de 1923, **Giuseppe Lombardo Radice**, nos ha dicho en un libro titulado **La vida en las escuelas populares** cual 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 saludar, 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”.

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.

¿Que diferencia entre los niños que **Lombardo Radice** anunciaba en sus primeros libros y estos niños italianos de aquel momento, tal como **Dolores Mingozi** nos lo muestra, adulando a **Mussolini** y al fascismo en el más repugnante de todos los lenguajes. ¿Que 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 la elevada modestia la fomentara y aun la estableciera dentro de su esfera de dominio. ¿Qué estado alemán será 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”, y la brutal realidad de la **Alemania** de aquel entonces de la que habla **Ponce** con su escuela convertida en un cuartel!

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 opresora que monopoliza la riqueza y la cultura frente a una clase oprimida para la cual sólo alcanza la superstición religiosa y el saber bien dosado.

En manos del **proletariado**, ¿Qué representa la nueva educación?. Desde las primeras tentativas de **Owen** en sus fábricas hasta las más recientes conquistas en las revoluciones triunfantes la **pedagogía proletaria** ha aspirado siempre a hacer de sus escuelas, escuelas del 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 **Panruso** de 1918 **Lenin** decía, ***“Alguien nos reprocha de hacer de la escuela una escuela de clase, Nuestra enseñanza defenderá por eso, exclusivamente, los intereses de la clase laboriosa de la sociedad”.***

Y dos años después, en el **Tercer Congreso Panruso** de la Unión de los jóvenes añadía que la nueva educación ligaba indisolublemente la instrucción y la formación de la juventud con la lucha interrumpida 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 paisanos cubanos, no van ya a la escuela para **“sustraerse”** 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**.

Al comienzo del triunfo de la Revolución Rusa, decía un niño lo siguiente; **“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 traba; 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”.** Esto decía

un niño ruso y lo que se disponía 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.

En la primera revolución triunfante de obreros y campesinos tristemente traicionada posteriormente desde la escuela del primer grado hasta la **Academia de Ciencias** sólo había en **Rusia** en sus comienzos 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 Koljós; 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 desplegar 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 por la teoría**.

Explicaba un profesor de una Universidad Soviética en aquellos primeros tiempos de la revolución lo siguiente; “Las organizaciones de cada usina mantienen con la escuela una especie de contrato 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 acontecimientos relativos a la producción. Los obreros de la usina forman parte del consejo de la escuela, contribuyen a educar a la joven generación 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 los clubs, en la redacción del diario mura, en la lucha contra el alcoholismo. Pero la escuela no se limita a eso solo; activa también la propaganda a favor del plan quinquenal, denuncia a los perezosos y a los sabotadores, 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 que 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 usinas, que en aldea los trabajos prácticos se realizan en las granjas, se comprende cómo la escuela se transforma en un taller de la usina y como la usina y el Koljós viven en íntima unión con las escuelas”.



Aníbal Ponce

CRONOLOGÍA

1898 6 de junio. Nace en Buenos Aires.

1910 Ingres a 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 Ingres 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, psiquiatría 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.

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 psicología 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" por 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.