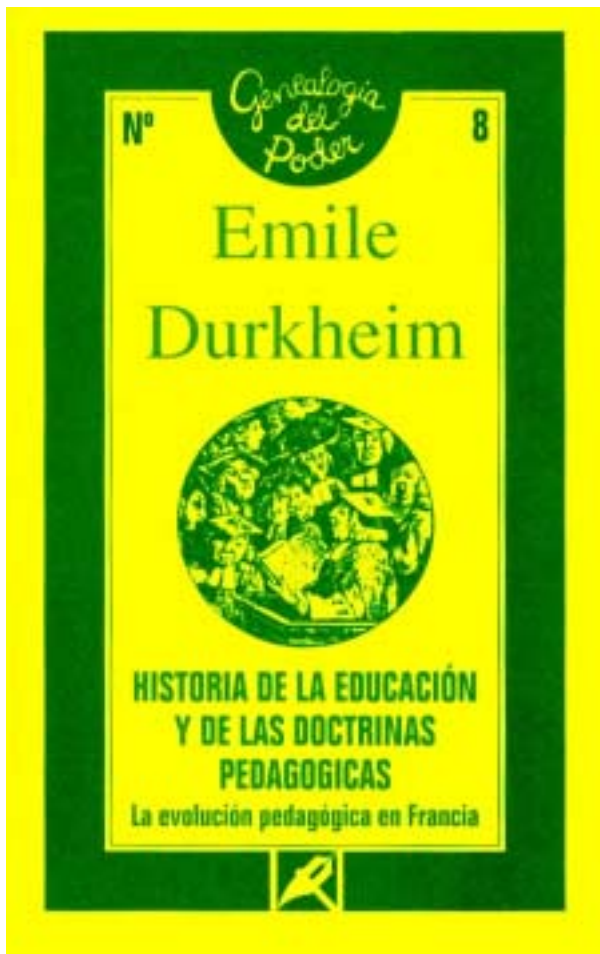


HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y DE LAS DOCTRINAS PEDAGÓGICAS

La evolución pedagógica en Francia

EMILE DURKHEIM



Presentación de Félix Ortega

Traducción
María Luisa Delgado y Félix
Ortega

Título original:
L'évolution pédagogique en
France

1.^{ra} edición 1982
2.^{da} edición 1992

Ediciones de La Piqueta

INDICE

Presentación de la edición castellana, por Félix ORTEGA	7
Introducción, por Maurice HALBWACHS	18

PRIMERA PARTE

Desde sus orígenes hasta el Renacimiento

CAP. 1. La Historia de la enseñanza secundaria en Francia. Interés pedagógico del tema	27
CAP. 2. La Iglesia primitiva y la enseñanza	41
CAP. 3. La Iglesia primitiva y la enseñanza (fin). Las escuelas monacales hasta el Renacimiento carolingio.....	55
CAP. 4. El Renacimiento carolingio	69
CAP. 5. El Renacimiento carolingio (fin). La enseñanza de la gramática	83
CAP. 6. La Universidad. Sus orígenes	99
CAP. 7. La génesis de la Universidad. La <i>inceptio</i> . La <i>lisentia docendi</i>	113
CAP. 8. El sentido de la palabra <i>Universitas</i> . El carácter semieclesiástico, semilaico de la Universidad. La organización interior (Naciones y Facultades)	127
CAP. 9. La Facultad de Artes. Organización interior. Los Colegios	141
CAP. 10. Los Colegios (fin)	155
CAP. 11. La enseñanza en la Facultad de Artes. Los grados. Los cursos de estudios.....	169
CAP. 12. La enseñanza dialéctica en las Universidades	183
CAP. 13. La dialéctica y la disputa	197
CAP. 14. Conclusión sobre la Universidad. El Renacimiento	211

SEGUNDA PARTE

Desde el Renacimiento hasta nuestros días

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

CAPÍTULO 12

CONCLUSION. LA ENSEÑANZA DEL HOMBRE

En las páginas anteriores establecimos las dos proposiciones siguientes. Primeramente, vimos que el objeto de la enseñanza secundaria era despertar y desarrollar las facultades de la reflexión en general, sin comprometerlas en ninguna tarea profesional determinada; de donde resulta que la noción de una enseñanza secundaria que prepara especialmente para ciertas profesiones, como el comercio o la industria, por ejemplo, es contradictoria en sus términos. Pero, una vez planteada esta definición, añadimos en seguida que no se ejerce la reflexión en el vacío, sino interesándola en objetos determinados. La única manera de formar el pensamiento es ofrecerle cosas particulares para pensar, es enseñarle a aprehenderlas, es presentárselas por el lado conveniente para que pueda captarlas, es mostrarle lo que se debe hacer para tener ideas claras y exactas. Cuando digo, pues, que hay que cultivar las facultades de la reflexión, no quiero decir en absoluto que haya que someterlas a una cultura formal, que resultaría vana; lo que hay que hacer es encontrar esas realidades sobre las que la mente debe ejercitarse; porque sobre esas realidades debe formarse. La cultura intelectual no puede tener otro objeto que hacer contraer al pensamiento un cierto número de hábitos, de actitudes que le permitan hacerse una representación adecuada de las categorías más importantes de las cosas. Estos hábitos están necesariamente en función de las cosas con las que se relacionan; varían según la naturaleza de éstas. El gran problema pedagógico es, pues, saber cuáles son los objetos hacia los cuales hay que orientar la reflexión del alumno. Estamos muy lejos de ese formalismo en el que se ha mantenido, y todavía se mantiene, en parte, la enseñanza secundaria.

Ahora bien, el pensamiento sólo tiene dos grandes objetos posibles: el hombre y la naturaleza; el mundo físico y el mundo mental. El primer problema que se plantea, y también el más grave, es éste: ¿cómo enseñar en el colegio el hombre y las cosas humanas?

No es necesario crear por completo esta enseñanza en nuestros colegios. En ellos se imparte ya desde hace siglos e incluso fue la única que se impartió durante mucho tiempo. Hemos visto, en efecto, que, sin hablar de la escolástica, el gran servicio prestado por el humanismo fue hacer reflexionar a los alumnos sobre cosas humanas, representadas bajo cierto aspecto. Ha llegado el momento de saber cuánto valía esa enseñanza, que todavía no ha sido reemplazada; por qué no responde ya a las justas exigencias de hoy y cómo debe, en consecuencia, transformarse.

Reposaba sobre dos principios fundamentales.

El primero es que la naturaleza humana es siempre y en todos sitios idéntica a sí misma y no comporta variaciones esenciales según los tiempos y los medios. Se admitía como una verdad evidente que sólo existe una única forma de mentalidad y una única forma de moralidad que sean normales para todo el género humano. En otros términos, que la humanidad no sería producto de la historia; no se habría formado poco a poco, por una lenta evolución y no estaría llamada a transformarse sin fin en el futuro; sino que habría aparecido de golpe, desde el principio, y se encontraría toda entera en todo los sitios donde hubiera hombres. En cuanto a la diversidad que presentan éstos en la historia, procedería únicamente de que esta naturaleza fundamental no ha podido nunca afirmarse en toda su pureza; en todos sitios está recubierta de una vegetación parasitaria de prejuicios diferentes, de supersticiones diversas que la falsean, que la alteran, que la desnudan así a las miradas del observador, que sólo ve la superficie variable y no el fondo inmutable de las cosas. Los pueblos más bárbaros son aquellos cuya humanidad está más completamente recubierta por esta capa de aluviones extraños. Las sociedades de dignidad más elevada son aquellas en las que el hombre ha llegado a desembarazarse de ellos y a manifestar mejor su naturaleza tal como es.

Los filósofos del siglo XVIII se esfuerzan por alcanzar esta naturaleza invariable y oculta a través de las mentiras de las civilizaciones artificiales; porque es la única roca inquebrantable que puede servir de base tanto para sus sistemas políticos como para sus especulaciones morales. El resto sólo les parecía arena movediza sobre la que era imposible construir nada que fuera sólido. Y, por otra parte, esa idea no nació en el siglo XVIII; si se quisiera ir a buscar sus orígenes, habría que remontarse hasta los juriconsultos romanos que ya habían llegado a concebir un derecho válido para toda la humanidad. En cualquier caso, estaba ya en la base del cristianismo, puesto que el dogma del pecado original implica que la naturaleza humana se corrompe a consecuencia de una causa accidental, para recuperarse por el beneficio de la redención. Pero, cualquiera que fuese el origen de esta cuestión, lo cierto es que esta concepción estaba ya sobre el tapete en el Renacimiento, y que los humanistas, aunque no la crearon, la utilizaron y se apoyaron en ella.

Planteado esto, sólo había y sólo podía haber una forma de enseñar el hombre; era poniendo al niño frente a esta naturaleza humana una e invariable y haciéndole percibirla. Pero, ¿dónde encontrarla, dónde

conseguirla? Para un cristiano, sólo el cristianismo posee una noción adecuada de lo que es el hombre y, por consiguiente, en buena lógica, sólo la doctrina cristiana debía emplearse con este objetivo y ninguna otra podría suplirla en esta tarea. Pero hemos visto que el cristianismo, tuviera lo que tuviera, no podía bastarse a sí mismo. Para abrir las mentes a las ideas cristianas, había que cultivarlas, es decir, iniciarlas en una civilización ya constituida. Ahora bien, sólo las civilizaciones antiguas, más particularmente la civilización latina, podían entonces cumplir esta misión. Como el cristianismo se desarrolló en el Imperio romano, como el latín era la lengua de la Iglesia, entre el pensamiento latino y el pensamiento cristiano había un parentesco indiscutible.

De este modo, se llegó naturalmente a concebir a Roma como una sociedad providencial donde, por primera vez, el hombre había llegado a tomar conciencia de sí mismo, de su naturaleza y, por consiguiente, de los principios que están en el fondo de la verdadera moral y de la verdadera religión. «La Providencia, dice Rollin, después de haber mostrado con Nabucodonosor, con Ciro, con Alejandro, con qué facilidad derriba los mayores imperios... se complació estableciendo uno de un género completamente diferente... cuyo poder fuera fruto de todas las mayores virtudes humanas, y que por todos estos títulos, mereciera convertirse en el modelo de todos los demás gobiernos.» Indudablemente, la civilización latina no llegó a purificarse completamente de ciertos errores que sólo podían disiparse definitivamente a la luz del cristianismo, pero bastaba con dejarlos en la sombra y con llenar las lagunas que resultaban de esas omisiones con las enseñanzas de la Iglesia. De ello se derivaba que en ningún sitio había llegado a expresarse la pura naturaleza humana con un grado tan alto de aproximación. Veamos el segundo postulado del humanismo: esta excelencia de las letras antiguas, pero sobre todo de las letras latinas, hacía de ellas la mejor escuela posible de humanidad.

Postulado tan esencial que todavía lo invocan los partidarios actuales de este sistema de enseñanza. Aún se admite que las verdades fundamentales encontraron en Roma su expresión definitiva. «Existe en moral, dice Bréal, verdades que no es necesario explicar dos veces; encontraron, hace siglos, una expresión definitiva que dispensa volver sobre ellas; se suponen presentes en todos los espíritus... Todos esos lugares comunes de la sabiduría antigua sobre la santidad del deber, sobre el desprecio de los bienes fortuitos, sobre el amor a la patria, sobre la idea de libertad, sobre la obligación de referir nuestra conducta al bien público, todo este último término de moral, de civismo y de honor no se encuentra en los escritores modernos precisamente porque está en los antiguos y se ha creído, con razón, que no era necesario volver sobre ello.»

Estos son los dos postulados del humanismo. Ahora bien, aunque en los siglos XVI y XVII era natural que dieran la impresión de verdades evidente, son irreconciliables con los resultados a los que han llegado hoy las ciencias históricas y sociales. Y esto se debe a que, aunque esta manera de enseñar el hombre haya podido prestar algunos servicios en el pasado, y esos servicios son indiscutibles, aunque fuera un importante progreso poner al espíritu de este modo, no frente a un hombre reducido a su único aspecto lógico, sino frente a un hombre completo, integral, tal como se manifestó en una gran civilización, sin embargo, hoy es necesaria otra concepción del hombre junto con otros métodos para enseñarla; concepción y métodos que no es necesario, por otra parte, crear por entero; se desprenden espontánea y progresivamente de la marcha de las ideas y nos bastará con tomar conciencia más clara de ella.

Primeramente, es obvio que esta especie de primacía concedida a Roma está desprovista de toda base histórica. La civilización latina no tiene derecho a ninguna preeminencia. ¿No es infinitamente más rica la civilización griega? Roma sólo fue verdaderamente original y creadora en materia de derecho y de organización política. La fecundidad del genio griego se manifestó bajo las formas más diversas, en arte, en filosofía, en ciencia, en poesía, en historia. ¡Qué pobre, fría y seca parece la religión romana al lado de esta magnífica floración de mitos que debemos a Grecia, etc.! Si el hombre llegó a realizar en algún sitio la integralidad de su naturaleza, fue en Atenas más que en Roma. Por eso, a principios del siglo XIX, los humanistas alemanes Herder y Guillermo de Humboldt estimaron que, para permanecer fieles al principio mismo del humanismo, había que destronar al latín y a la civilización latina en beneficio de la civilización griega. Pero su tentativa fracasó y el griego ha continuado estando siempre en segundo plano en la cultura humana. Además, hoy conocemos grandes civilizaciones que pueden compararse con las de la Antigüedad clásica. ¿Puede creerse, por ejemplo, que esa civilización tan maravillosamente compleja de la India tenga un valor educativo menor que la de Roma y que la humanidad que representa sea una humanidad menor? Y cuanto más extienden el círculo de sus descubrimientos la historia y la arqueología, mejor se percibe lo limitado que era el pretender formar al hombre sobre el único modelo, o poco más o menos, de esta civilización especial y restringida que fue la del pueblo romano. Incluso los pocos préstamos que la enseñanza humanista tomó de Grecia sólo podían atenuar muy imperfectamente este exclusivismo.

Pero, cualquiera que sea este aspecto particular, hemos de remontarnos a la concepción fundamental sobre la que reposa todo este sistema. Se admite que existe una naturaleza humana, única e inmutable, que habría sido dada al hombre desde que los hombres existen, y que sólo la inconsciencia humana habría impedido manifestarse libremente. Ahora bien, no existe afirmación en más flagrante contradicción con las enseñanzas de la historia. Lejos de ser invariable, la humanidad se hace, se deshace, se rehace sin cesar; lejos de ser una, es infinitamente diversa, tanto en el tiempo como en el espacio. Y con esto, no quiero decir simplemente que las formas externas de la vida varían; que los hombres no hablan en todos sitios el mismo lenguaje; que no llevan los mismos vestidos; que no observan las mismas formas ceremoniales, etc. Sino que lo que constituye el fondo mismo de la mentalidad y de la moralidad humanas está perpetuamente transformándose; que no es lo mismo aquí que allí. La idea de que existe una moral única, válida para todos los hombres, no es actualmente sostenible. La historia nos enseña que hay tantas morales diferentes como tipos diferentes de sociedades, y que esta diversidad no se debe a una especie de ceguera que habría inducido a los hombres a desconocer las necesidades verdaderas de su naturaleza; sino que no hace más que expresar la diversidad de las condiciones de la existencia colectiva. De ahí resulta que esos sentimientos que creemos de buen grado profundamente enraizados en la constitución congénita del hombre, fueron completamente desconocidos por una multitud de sociedades, y no a consecuencia de una especie de aberración, sino porque las condiciones necesarias para la génesis y el desarrollo de esos sentimientos no se habían dado.

Toda nuestra moral actual está dominada por el culto de la persona humana; los romanos y los griegos la ignoraban. Si este sentimiento no se enraizó en el suelo de la ciudad, es porque la constitución característica de estas sociedades lo rechazaba y lo excluía; es porque no habría podido germinar sin introducir allí un principio de disolución y de muerte. Si hay algo que nos parece natural y eterno en el hombre, es el afecto mutuo entre padres e hijos: sin embargo, hay pueblos en los que es tan débil que la estructura jurídica de la familia no lleva su sello, simplemente porque otros grupos ocupan el lugar de la familia tal como la entendemos. Hay otros en los que el niño está vinculado al padre y no a la madre; otros, donde sucede a la inversa, según las necesidades de la vida lleven a la familia a agruparse en torno al padre, o bien a la madre y a sus parientes.

Tampoco hay nada menos histórico que esa afirmación de que las verdades cardinales de nuestra moral han encontrado su expresión definitiva con los sabios de la Antigüedad. Indudablemente, si separamos las máximas que encontramos en los escritores antiguos del medio en el cual y para el cual se escribieron, si borramos la huella del tiempo que llevan de un modo tan evidente, podremos lograr construir artificialmente los lugares comunes aplicables a una sociedad actual; pero sólo llegaremos a este resultado desnaturalizándolas, vaciándolas de su contenido, de su espíritu primitivo, para conservar únicamente su forma externa. Las ideas de patria, de patriotismo, de honor, de humanidad, de trabajo, de valentía, etc., tienen para nosotros un sentido completamente distinto que para los antiguos. Comparemos las concepciones morales que nos parezcan más emparentadas, ¡cuánta distancia las separa! ¡Qué abismo hay entre el ideal eudemónico de la apatía estoica y el ideal cristiano de la abnegación y de la santidad!

Y lo que digo de la moralidad puede repetirse de la mentalidad. Si hay un principio que nos parece esencial en todo pensamiento, es el principio de la contradicción. Un pensamiento que se contradice, nos da la impresión de negarse o destruirse. Ahora bien, existen grandes sistemas de representación que han desempeñado en la historia un papel tanto o más considerable que la ciencia, y donde este principio es, a cada instante, violado: es el sistema de las representaciones religiosas. En los mitos, se habla sin cesar de seres que son, al mismo tiempo, ellos mismos y otros distintos de ellos mismos, que son a la vez uno y doble, espirituales y materiales. La idea de que una misma sustancia puede dividirse hasta el infinito sin disminuir, permaneciendo toda entera en cada una de sus partes —idea que viola el principio de conservación de la fuerza y de la materia— está en la base de todo tipo de creencias y de prácticas que se han encontrado en muchos pueblos y que incluso no han desaparecido. También hay lógicas diferentes, que se han sucedido o que coexisten, y que sin embargo, no tenían nada de arbitrario, sino que estaban igualmente fundadas en la naturaleza de las cosas, es decir, de las sociedades. Porque en la medida en que las sociedades necesitaban pensarse a sí mismas y al mundo bajo forma religiosa y mítica, en la medida en que un sistema religioso les era indispensable, era igualmente necesario que practicasen una lógica que no podía ser la del pensamiento científico.

Pero entonces, si esto es así, vemos que el humanismo abusa de sí mismo cuando cree enseñar al niño la naturaleza humana en general: porque esta naturaleza no existe. No es una realidad definida que se encuentre aquí mejor que allí, en tal literatura, en tal civilización, que, por consiguiente, se pueda tocar con la mano: sino que es una construcción arbitraria. Nada nos permite decir en qué consiste, de qué está hecha,

dónde comienza y dónde termina. Acabamos de ver, en efecto, que los sentimientos que nos parecen más naturales, las nociones que podríamos mirar como indispensables para el funcionamiento normal de todo pensamiento, faltan en pueblos enteros, con toda normalidad.

En realidad, el hombre que los humanistas enseñaban y que todavía continúan enseñando, sólo era el producto de la fusión del ideal cristiano con el ideal romano y con el ideal griego: estos tres ideales sirvieron para formarlos, porque son los tres ideales vividos por los hombres que lo elaboraron. Esto explica lo que tiene de abstracto y de relativamente universal; es el producto de una especie de generalización espontánea. Pero, a pesar de esta generalidad, es un ideal muy particular y muy temporal, que expresa las condiciones también muy particulares en las que se formó la civilización de los pueblos europeos y, sobre todo, la nuestra. No se está en absoluto fundado para presentarlo como el único ideal humano, el único que expresa la naturaleza del hombre; se debe, por el contrario, de forma muy estricta, a un tiempo y a un medio muy determinados. Si queremos, pues, llegar a dar al alumno alguna idea de lo que es verdaderamente y objetivamente el hombre, y no solamente de la manera en que ha sido concebido idealmente en tal o cual momento de la historia, tendremos que actuar de otra forma. Habrá que encontrar algún medio para hacerle percibir no solamente lo que la humanidad tiene de constante, sino también lo que tiene de irreductiblemente diverso.

Pero, se objeta, si hacemos de esta diversidad materia de enseñanza, si se atrae preferentemente sobre ella la atención de los alumnos, se va a hacer pasar al primer plano lo que hay de más particular, accidental, contingente y efímero en el desarrollo de la especie humana. Ahora bien, ¿qué provecho podría sacar la mente de esto? ¿Qué ganaría con saber que, aquí o allá, en tal pueblo o en tal otro, se ha observado tal particularidad de la vida moral o religiosa, y que esta particularidad estaba implicada en tal o cual estado, igualmente pasajero y local, del medio social? Es muy cierto que si todo debiera limitarse a dar a conocer a los niños tal o cual curiosidad más o menos excitante, tal o cual relación más o menos sorprendente, estimaríamos, nosotros también, que esta manera de enseñar el hombre, aunque fuera más científica, estaría sin embargo desprovista de toda utilidad pedagógica. Pero, en realidad, del espectáculo de la diversidad, de la variabilidad infinita de la naturaleza humana —y sin que sea siquiera necesario que este espectáculo esté completo—, se desprenden enseñanzas de una importancia muy alta; porque tienen por efecto darnos del hombre una idea muy diferente de la que nos daban los humanistas, y es difícil de creer que no haya aquí una adquisición del más alto valor.

En efecto, si la humanidad es diversa hasta este punto, si es capaz de variar y de transformarse sin que se pueda *a priori* asignar un límite a estas transformaciones posibles, no puede concebirse bajo las especies de una realidad con formas netamente delimitadas y expresarla de una vez por todas en una fórmula. Lo que hace que nos inclinemos fácilmente a esta concepción es que, a consecuencia de una tendencia muy vieja, estamos predispuestos a creer que la humanidad verdadera, la única que merece llevar este nombre, es la que aparece a través de las civilizaciones que estamos habituados a rodear de un culto especial. Pero, en realidad, cuando nos dirigimos únicamente a un pueblo llamado privilegiado para hacernos una idea de lo que es el hombre, la representación que de éste nos hacemos está groseramente mutilada. Indudablemente, se puede decir que, en cierto sentido, esta humanidad es superior a la de los pueblos menos avanzados, pero esta última es también una forma de humanidad. Todos los sentimientos, todos los estados mentales que traducen las formas incluso inferiores de la civilización son también estados humanos que derivan de la naturaleza humana, que expresan ciertos aspectos de ella; muestran lo que es capaz de ser y de producir en condiciones determinadas. Entre los mitos, las leyendas, las técnicas de los pueblos menos cultivados, hay procesos mentales muy complejos que nos dan informaciones sobre el mecanismo de la inteligencia, a veces más instructivas que las operaciones más reflexivas que están en la base de las ciencias positivas.

Ahora bien desde el momento en que tenemos bien presente en la imaginación la infinita variedad de combinaciones mentales que el hombre ha sacado de este modo del fondo de su naturaleza, nos damos cuenta de que es imposible decir en un momento dado: esto es lo que constituye la verdadera naturaleza; de esto está hecha. Porque la riqueza de las producciones pasadas no nos autoriza en modo alguno a asignar un límite a las producciones por venir; ni a pensar que debe llegar un día en que el hombre, habiendo alcanzado el término de sus creaciones, esté condenado a repetirse perpetuamente a sí mismo. Llegamos así a concebir al hombre no como un sistema de elementos definidos y numerables, sino como una fuerza infinitamente flexible y proteiforme, capaz de tomar los más diversos aspectos bajo la presión de circunstancias renovadas sin tregua. Por muy lejos que hayamos ido en los estados realizados que constituimos en tal momento de la historia, hay en nosotros, en esas condiciones, una multitud de posibles no actualizados, de gérmenes que pueden dormir eternamente o, por el contrario, despertarse a la vida si la necesidad los reclama. Estos

estados actuales pueden ocultarse otra vez; pueden nacer estados nuevos; pueden renacer estados antiguos y perdidos bajo formas nuevas adaptadas a las nuevas condiciones de vida. Esta es la concepción que la historia nos da del hombre, completamente diferente de la que implicaba e inculcaba la vieja enseñanza humanista.

Pero esta concepción del hombre no es solamente una preciosa adquisición teórica, es también —¿y cómo podría ser de otro modo?—capaz de afectar a la conducta.

Una razón que con frecuencia nos hace retroceder ante nuevos proyectos sociales, aun cuando percibamos más o menos claramente su necesidad; una razón, por consiguiente, que mantiene en una cierta aversión a lo nuevo, incluso a las mentes más reflexivas, es que nos representamos la naturaleza humana estrechamente circunscrita, y que esta rigidez nos parece incluso hacerla refractaria a novedades de alguna importancia. Nos parece sentir muy próximo el límite más allá del cual aquélla ya no puede cambiar. Creemos, por ejemplo, que los sentimientos que están en la base de nuestra organización moral de hoy son indestructibles, coeternos con la humanidad y, por consiguiente, toda readaptación que tuviera por efecto modificar un poco superficialmente estos sentimientos, nos da fácilmente la impresión de una utopía irrealizable o peligrosa. Ahora bien, aunque sea evidente que la naturaleza humana no es indefinidamente extensible y maleable, no es menos cierto que el límite de sus variaciones posibles está mucho más lejos de lo que la vulgar observación nos permite creer. La costumbre nos presenta como necesarias ciertas formas de organización moral cuyo carácter pasajero demuestra la historia; porque, al mostrarnos que han nacido en un momento dado y en condiciones determinadas, la historia nos autoriza a pensar que puede llegar un día en que cedan su puesto a otras. Apenas existe ningún progreso realizado al que no se le haya opuesto esta inadmisibilidad, y sin embargo, la evolución histórica se ha zafado siempre de los límites en los que se quería encerrarla. ¡Cuán circunspectos debe hacernos el recuerdo de estas experiencias cuando pretendamos limitarla en el futuro!

En una palabra, lo que implica la naturaleza del hombre, tal como se desprende de la historia, es que debemos y podemos conceder un amplio, muy amplio, crédito a la naturaleza humana, a su flexibilidad y a su fecundidad. Y, sin embargo, no hay que temer que esta confianza torne a las mentes de su aversión por lo nuevo, que es un mal, a la intemperancia revolucionaria, que es otro. Lo que enseña la historia, es que el hombre no cambia arbitrariamente; no se metamorfosea a voluntad, por la voz de profetas inspirados; porque toda transformación, como choca con el pasado adquirido y organizado, es dura y laboriosa; sólo se realiza, por consiguiente, bajo el imperio de la necesidad. Para reclamar un cambio, no basta con vislumbrarlo como deseable, es preciso que haya, en las condiciones diversas de que depende la humanidad, transformaciones que lo impongan.

Otra consecuencia práctica de esta concepción es la de penetrarnos bien de esta idea, corolario de la precedente, que no conocemos. En efecto, si vemos en la historia maneras de actuar, de pensar y de sentir tan diferentes unas de otras, siendo, sin embargo, todas humanas, todas basadas en la naturaleza del hombre y expresándola, ¿cómo no comprender que hay en nosotros profundidades desapercibidas, donde duermen virtualidades ignoradas, pero que de un instante a otro pueden despertarse si las circunstancias lo exigen? Esta noción extensa y amplia de la humanidad nos hace comprender mejor todo lo que hay de pobre, de flaco, de engañoso, en aquella que podamos tener por la observación inmediata de nosotros mismos; porque debemos admitir que hay en nosotros algo de todas estas humanidades que se han sucedido en la historia, aunque no nos parezcan presentes. Esos hombres de antaño eran hombres como nosotros, y es imposible, por consiguiente, que su naturaleza humana nos resulte completamente ajena. En nosotros, hay, pues, otros hombres, por así decirlo, distintos de los que conocemos directamente. Por otra parte, la psicología contemporánea ha venido a confirmar esta proposición revelándonos, más allá de la conciencia, la existencia de una vida psíquica inconsciente, que la ciencia sólo descubre progresivamente, gracias a sus procedimientos especiales de investigación. Pero lo que hay que tener muy claro es que la verificación histórica de esta proposición es lo más apropiado para impresionar a las mentes. Porque despliega ante nuestros ojos toda una parte de esa riqueza ignorada que llevamos dentro. Nos da su percepción concreta. Ahora bien, no actuamos de la misma manera cuando creemos que podemos conocernos totalmente por un simple acto de reflexión interna, que cuando sabemos, por el contrario, que esta parte más aparente de nosotros mismos es también nuestra parte más superficial. Porque, cuando sabemos que hay en nosotros algo distinto que no percibimos inmediatamente y con lo cual es, sin embargo, tan importante contar, estamos menos expuestos a ceder a los móviles, a las ideas, a los sentimientos que afloran a la conciencia, como si fueran todo nuestro ser. Sabemos que, para conocernos verdaderamente y para obrar, por consiguiente, con conocimiento de causa, tenemos que actuar de forma muy diferente; tenemos que considerarnos a nosotros mismos como una realidad ignorada, cuya naturaleza y características tenemos que

descubrir, como hacemos con la naturaleza de las cosas externas, según los hechos objetivos que las expresan y no según esas sensaciones tan fugitivas y tan inciertas de la percepción interna. Para demostrar esto, podríamos poner el ejemplo de la elección de una vocación, que con frecuencia se hace al azar, cuando debería guiarse por comprobaciones objetivas.

Nos daremos cuenta de que esta forma de enseñar el hombre y las cosas humanas está muy lejos de limitarse a coleccionar curiosidades. Se desprende de ella una concepción nueva de la naturaleza humana, y esta concepción no es simplemente una idea abstracta destinada a enriquecer el sistema de nuestros conocimientos especulativos, sino que es toda una actitud mental que se trata de imponer a la mente y, de rechazo, a la voluntad. Decía, al principio de esta obra, que aquello de lo que más adolecía nuestra enseñanza era de que el maestro no viera un objetivo definido al cual pudiera adherirse. Ahora bien, este es un primer objetivo que merece la pena perseguirse de forma continuada y metódica. Tiene todo lo necesario para seducir a una actividad deseosa de emplearse eficazmente.

Pero, ¿cómo conseguir este fin? ¿Por medio de qué disciplinas y con qué métodos conviene impartir esta enseñanza del hombre?

Ante todo, respondería que la primera condición necesaria y en parte suficiente para impartir esta enseñanza, es comprender su necesidad. Cualquiera que esté resuelto a darla encontrará fácilmente los medios. Porque, a pesar de los programas, todo podrá servirle como materia. No obstante, hay ciertas disciplinas que se prestan a ello mejor que otras. ¿Cuáles son éstas?

Si las ciencias psicológicas y sociales estuvieran más avanzadas, habría que dirigirse evidentemente a ellas. Estas deben darnos a conocer la naturaleza humana, igual que el objeto de las ciencias físicas y biológicas es darnos a conocer la naturaleza de las cosas materiales. Pero en el estado rudimentario en que se encuentran, no están en condiciones de poder cumplir esta tarea. Con las pocas proposiciones abstractas, fragmentarias e inciertas que han conseguido establecer, no es posible ni fijar en las mentes una idea como aquella de que acabamos de hablar ni orientarlas en un sentido definido. Puesto que esta idea debe despertar el espectáculo de la diversidad humana, tal como se manifiesta en la historia, tenemos que recurrir a la historia. Las ciencias históricas y las ciencias sociales son parientes tan próximas que están destinadas a confundirse unas en otras.

Pero por historia no hay que entender la historia de todos los pueblos —estas rápidas ojeadas no pueden ejercer una acción profunda en las mentes—, sino de al menos varios pueblos, escogidos con discernimiento de entre los que difieren de aquellos cuya experiencia inmediata tenemos. Porque, una vez más, tenemos que desnacionalizar al alumno y darle a conocer otros hombres distintos de aquellos a que está acostumbrado. Dos tipos de pueblos parecen particularmente adecuados para desempeñar este papel: son los de Grecia e Italia. Ya muy distintos de los nuestros, tienen para nosotros un interés especial a causa de los vínculos particulares que a ellos nos unen. No obstante, esta historia ganaría más si estuviera iluminada por la de otras sociedades, incluso mucho menos avanzadas. Porque estas humanidades inferiores sobreviven en la civilización griega y romana; Roma y la ciudad griega hunden sus raíces en el mundo de los bárbaros y todavía más allá y, por consiguiente, hay en ellos una cantidad de ideas y de costumbres que sólo se entienden si se relacionan con aquellos en quienes éstas se encuentran en plena floración, en los pueblos mucho menos avanzados. ¡Cuántas relaciones útiles podemos establecer de este modo, de pasada, que hagan vislumbrar por lo menos al alumno otras humanidades más allá de aquella que estudia directamente! Pero evitemos, por supuesto, presentarle todas estas prácticas, todas estas creencias, como si fueran extravagancias debidas a la aberración humana, y hagámosle saber que son naturales, que están basadas en ciertas circunstancias que las exigen.

Dentro de esta enseñanza histórica incluyo la enseñanza de las literaturas, que me parece inseparable de ella. Porque lo más importante de las civilizaciones se fija en las literaturas, al menos, mientras no se convierta la ciencia en elemento esencial de la cultura general. No basta con que el maestro hable, de una forma general, de las costumbres, de las ideas, de las instituciones de un pueblo, es preciso que el alumno las toque con la mano, las vea vivir en los documentos que subsisten, al menos en aquellos donde estas ideas y estas prácticas están descritas del modo más vivo. El estudio de las literaturas debe servir principalmente para esto. Cuando sólo se las emplea para formar el gusto podemos preguntarnos si el tiempo que ocupan vale el beneficio que reportan. Por otra parte, siempre han servido, en el fondo, para algo distinto; para despertar, para ejercitar esa idea de humanidad que el humanista —y ese es su honor— se ha preocupado siempre de cultivar. Y, verdaderamente, no se puede tener idea del hombre de forma distinta.

Continuemos, pues, la obra de los humanistas, pero transformándola, animándola con ideas nuevas. Sirvámonos de las literaturas antiguas, no para dar a conocer al niño ese hombre abstracto y general que es el tipo ideal del siglo XVII, sino el hombre tal como es, con su variabilidad casi indefinida, con la extremada

complejidad de su naturaleza que hace que pueda revestir las formas más diversas. Y al mismo tiempo que las literaturas se estudiarán así con una mentalidad distinta, podrán estudiarse también con otros métodos. Porque si una literatura debe servir para conocer una civilización, el conocimiento de la lengua en la que esta literatura está escrita puede también ser útil, pero ya no es necesario. Está bien poseer esa lengua, porque así nos podremos aproximar desde más cerca a esas ideas que queremos conseguir; pero, desde el momento en que ya no se trata esencialmente de apreciar su valor estético, una traducción puede, en gran medida y sobre todo para esa primera iniciación general del colegio, ocupar el lugar del texto. De este modo, podemos pensar que la enseñanza secundaria logre uno de los fines principales que ha perseguido siempre sin imponer para ello el estudio de dos lenguas antiguas. Un estudio de las civilizaciones y de las literaturas de la Antigüedad, así comprendida, producirá poco más o menos los mismos efectos que si se hubieran enseñado las lenguas griega y latina.

Pero, aunque sea necesario que tengamos una idea de la diversidad de los tipos humanos que se han sucedido en la historia, que coexisten todavía hoy —porque sobreviven total o parcialmente incluso en medio de nosotros—, está claro que hay un tipo humano al que nos importa mucho conocer, es el nuestro; aquel hacia el cual tendemos y aspiramos, el que nosotros los franceses, y más generalmente, nosotros, la sociedad culta del siglo XX, aspiramos a realizar. La enseñanza de la historia y la literatura nacionales deben servir para esto. Debe iniciarnos, ante todo, en una civilización especial, en la nuestra, hacernos comprender sus elementos y penetrarnos de ella. Y como nuestra historia y nuestra literatura son estrictamente solidarias de la historia y de la literatura de los pueblos con los que estamos en estrecha relación, la literatura extranjera y la historia de los pueblos extranjeros deben atenuar el excesivo exclusivismo de la primera enseñanza. Pero cualquiera que sea la importancia de esta enseñanza moderna, sólo adquiere todo su sentido si ocupa su lugar, si ha sido preparada por otra. Sólo comprenderemos a la humanidad actual en relación con las humanidades antecedentes. Por eso, una enseñanza de las cosas humanas, reducida al estudio histórico y literario de los pueblos modernos, estaría muy por debajo de su tarea.

CAPÍTULO 13. CONCLUSIÓN (Continuación y fin).
LA ENSEÑANZA DE LA NATURALEZA: LAS CIENCIAS

La cultura lógica por medio de las lenguas

El problema de la enseñanza secundaria, tal como es habitualmente formulado, consiste casi exclusivamente en establecer una comparación más o menos metódica entre el valor educativo de las letras y de las ciencias. Planteado así, apenas comporta una solución objetiva: porque deja demasiado sitio para los sentimientos personales. Cada uno va en el sentido en que se inclina su propio temperamento. Por eso, estos debates se reducen, con gran frecuencia, a defensas contradictorias, según procedan de espíritus más enamorados de la sutileza literaria que de conocimientos positivos, o viceversa. Se podrá comprobar que nosotros lo hemos planteado en términos distintos. No nos hemos preguntado si había que enseñar por medio de las disciplinas literarias mejor que por medio de las disciplinas científicas, sino qué tipo de realidades convenía enseñar. En efecto, formar la inteligencia, ese fin último de la enseñanza secundaria, no consiste en adiestrarla en el vacío por medio de una gimnasia formal, consiste en hacerle contraer los hábitos, las actitudes indispensables, para que pueda abordar eficazmente los diferentes aspectos de lo real con los cuales está destinada a entrar en relación, y para que pueda juzgarlos sanamente. Ahora bien, la inteligencia sólo puede adquirir estas actitudes frente a las cosas mismas y bajo su acción. Sólo adquirirá la forma necesaria si se entrena en su dedicación. Por eso el principal problema estriba en saber a qué objetos conviene aplicarla. Ahora bien, hay dos grandes categorías de cosas cuyo conocimiento es indispensable al hombre; en primer lugar, el hombre mismo, y a continuación, la naturaleza. De ahí, esas dos grandes ramas de la enseñanza: las cosas humanas, la mente, la conciencia y sus manifestaciones, por una parte; y el mundo físico, por otra.

Es superfluo demostrar que el hombre deba conocer al hombre. Esta necesidad es tan evidente que, hasta fecha reciente, ha sido experimentada de un modo excesivo, puesto que todavía a finales del siglo XVIII la enseñanza secundaria era una enseñanza exclusivamente humana. No tenemos, pues, en este aspecto, más que continuar una tradición consagrada por una larga costumbre; salvo que hay que continuarla transformándola para ponerla en armonía con el progreso de nuestros conocimientos y las exigencias de la hora actual. El humanista, en los colegios de los jesuitas o en los colegios universitarios, sólo daba a conocer a sus alumnos un hombre simplificado, mutilado, reducido a algunos sentimientos muy generales, a algunas ideas universales y simples. El hombre real es mucho más complejo y lo que hay que enseñar es el hombre en su complejidad. No es posible ni útil enumerar todos sus elementos, que son infinitos; tal tarea, además de irrealizable, rebasa los límites de la enseñanza secundaria. Pero lo que hay que hacer es dar al niño la percepción de tal complejidad. Hemos visto que sólo la historia de los pueblos antiguos relacionada con nuestra historia nacional, que sólo el estudio de las literaturas antiguas relacionado con el estudio de las literaturas modernas, podían despertar esta percepción, sin que, no obstante, el conocimiento de las lenguas en las que están escritos estos monumentos literarios sea indispensable para ello. Aprendiendo a conocer otras ideas, otras costumbres, otras constituciones políticas, otras organizaciones domésticas, otras morales, otras lógicas distintas de las que usa, el alumno tomará conciencia de la riqueza de vida que contiene la naturaleza humana. Solamente en la historia puede darse cuenta de la infinita diversidad de aspectos que puede tomar. Por eso nos parecía deseable que el horizonte histórico del colegio se ampliara tanto como fuera posible. Incluso llegaba a expresar el deseo de que el profesor conociera otros pueblos distintos de los pueblos clásicos, para que al menos pudiera dar a los alumnos la impresión de que, más allá de esta humanidad particular, hay otras todavía más diferentes, menos avanzadas, según dicen, y que, sin embargo, tienen también derecho a que nos interese por ellas porque son igualmente formas de humanidad: y que esta ocasión se le ofrecería de forma natural precisamente porque las sociedades clásicas hunden sus raíces en esta humanidad llamada inferior y llevan su sello. ¡Cuán lamentable es, por consiguiente, que en dos ramas de las cuatro de nuestra enseñanza clásica actual (1902), la historia y la literatura de la Antigüedad no tengan casi ningún puesto! Ni siquiera el estudio de la historia medieval y moderna y de las literaturas correspondientes podría ocupar su lugar. Es un gran error creer que para conocer al hombre basta con observar sus formas más modernas y más acabadas. Sólo podemos conocerle analizándole; sólo podemos analizarle por la historia. Hay, pues, en nuestros programas actuales una laguna muy grave que tenemos que conocer para tratar de llenarla.

Llegamos ahora a la segunda rama de la enseñanza que distinguíamos, a la enseñanza de la naturaleza.

Vimos cómo había conquistado carta de ciudadanía en nuestro sistema escolar: por razones de orden utilitario y profesional. La importancia creciente de la vida económica hizo experimentar, a mediados del siglo XVIII, la necesidad de una cultura nueva que preparara mejor a los jóvenes para las profesiones industriales de las que el humanismo sólo podía alejarles. Pero si esta enseñanza se introdujo en nuestras escuelas históricamente por esta razón, ¿es también la única que podemos alegar hoy para mantenerla en ellas?

Si no hubiera otra, esta enseñanza debería reservarse exclusivamente a los futuros ingenieros, industriales, negociantes, etc. Ahora bien, no hay nadie que, más o menos claramente, se niegue hoy a reconocer que una cierta cultura científica es igualmente indispensable para el futuro magistrado, abogado, historiador, literato, hombre de Estado, etc.; en una palabra, que sin ella ya no se es hoy una mente completa. Este es un primer motivo para sospechar que debe tener alguna otra razón de ser. Además, si la enseñanza científica no pudiera justificarse de otra manera, habría que resignarse a verla como una especie de enseñanza inferior, casi desprovista de todo valor educativo. No cabe duda, en efecto, de que una enseñanza sólo es educativa en la medida en que ejerce sobre nosotros mismos, sobre nuestro pensamiento, una acción moral, es decir, si cambia algo en el sistema de nuestras ideas, de nuestras creencias, de nuestros sentimientos.

Ahora bien, una enseñanza que se limite a proporcionarnos conocimientos que nos permitan actuar más eficazmente sobre las cosas puede ayudarnos a aumentar nuestra prosperidad material; pero no puede nada sobre nuestra vida interior. Es falso que la concepción que el cristianismo se hace de la educación no tenga fundamento: aunque las fórmulas simbólicas de las que se ha rodeado no sean científicamente admisibles, debajo de esos símbolos hay una verdad profunda que debe mantenerse. Aunque la mente emancipada del dogma no pueda admitir que exista en nosotros un principio sobrenatural, emanación de la divinidad, resulta verdadero, sin embargo, verdadero de verdad positiva, que la conciencia humana es para nosotros la cosa eminente, el valor incomparable, con el que debe relacionarse todo lo demás; resulta verdadero que la función propia de la educación es ante todo cultivar al hombre, desarrollar los principios de humanidad que están en nosotros. Ahora bien, una enseñanza a la que se asigna como único objetivo el de aumentar nuestro imperio sobre el universo físico fracasa en esta tarea esencial. De ahí proceden ese papel subalterno y esa fisonomía humillada que la enseñanza de las ciencias conserva en nuestro sistema escolar. Sólo se ve en ella una comparsa. Fría y sin vida, se arrastra languideciente al lado o a remolque de la enseñanza llamada literaria sin que se vea a menudo ningún vínculo interno entre éstos dos tipos de disciplinas. Y mientras sólo se la conciba de esta forma, completamente volcada hacia el exterior, y como ajena a nosotros mismos, es imposible que ningún hábito de humanidad venga a vivificarla.

Pero esta solución de continuidad existe exclusivamente en nuestras ideas y no en la realidad. Es el resultado de una supervivencia. Lejos de ser ajenas hasta ese punto unas de otras las disciplinas relativas al hombre y las que se refieren a las cosas, en realidad ambas se implican y cooperan al mismo objetivo, y sólo porque se desconocía su unidad ha sido posible dudar de ese modo del valor educativo e incluso moralizador de la enseñanza científica.

En primer lugar, puesto que el hombre forma parte del universo, no se le puede abstraer de él sin mutilarle y desnaturalizarle. No es un todo que se basta a sí mismo, sino una parte del todo del que es una función. No puede, pues, conocerse si no tiene alguna idea de la naturaleza que le rodea y de la cual depende, y de las relaciones que mantiene con ella. Por eso, incluso las religiones más idealistas, incluso aquellas que tienen del pensamiento y del alma la más alta idea, incluso aquellas que les atribuyen un valor inestimable, tienen una cierta cosmología. No se limitan a enseñar al hombre lo que tiene de diverso; le inculcan también una cierta forma de concebir el mundo y, por consiguiente, de situarse en él. Nuestra enseñanza secundaria, igual que nuestra enseñanza primaria, es ahora laica; pero para que pueda ocupar el puesto de esa enseñanza religiosa a la que pretende legítimamente reemplazar, tiene que poder prestar los mismos servicios. Es preciso, pues, que también se preocupe de enseñar al hombre lo que hay en la naturaleza, para que el hombre pueda darse cuenta del lugar que en ella ocupa. De este modo, la tarea del profesor de ciencias no debe limitarse a desgranar el rosario de los teoremas de geometría, o de las leyes de la física, o de las fórmulas de la química. Es mucho más importante que fije en la mente de sus alumnos un cierto número de ideas generales que les permitan hacerse una representación más clara o más oscura, más completa o más esquemática, según la edad del niño y los progresos de la ciencia, de esa realidad exterior con la que le vinculan tantos lazos. Desde esta perspectiva, la enseñanza de las ciencias adquiere una significación completamente distinta, puesto que se convierte en el complemento natural y necesario de la enseñanza humana.

Por ejemplo, hay una idea que, según esté presente o ausente, según estemos firme y profundamente convencidos o sólo la pensemos superficialmente, cambia toda nuestra conducta y la concepción que nos hacemos de lo que debe ser nuestra conducta: es la idea del determinismo del universo. Según la forma que tengamos de representarnos el mundo, nos haremos una noción diferente del papel que debemos desempeñar en él y, por consiguiente, de nosotros mismos. Ahora bien, el mundo aparece ante nosotros bajo especies muy diferentes, según lo concibamos como gobernado por un destino arbitrario y caprichoso, como antiguamente; o por una voluntad providencial; o bien, por el contrario, sometido a leyes necesarias que no podemos cambiar. Pero, por otro lado, para que esta idea de la necesidad, del determinismo, sea verdaderamente eficaz no basta con enunciarla, aquí y allá, en las clases de un modo general, bajo forma abstracta y filosófica. Es preciso que los alumnos la verifiquen de una forma particular, que se penetren poco a poco de ella, como ha hecho la misma humanidad a lo largo de la historia, a medida que veía ordenarse los fenómenos según las relaciones necesarias que se derivan de la naturaleza de las cosas; es preciso que ésta vaya, lentamente, progresivamente, mezclándose con toda la trama de nuestros pensamientos de tal forma que esté presente en todos ellos. No basta, pues, con que la enseñe el profesor de filosofía; debe desprenderse paulatinamente de la misma enseñanza de las ciencias de tal manera que impregne, por una acción lenta e ininterrumpida, la inteligencia.

Pero la naturaleza no es para el hombre únicamente el escenario inmediato de su actividad; es además inseparable de él; porque hunde en ella todas sus raíces. La especie humana es sólo una más de las especies animales y resulta imposible entender nada de la primera si la aislamos del conjunto de la evolución zoológica. De cualquier forma que resolvamos los problemas que de este modo hemos planteado, ya aceptemos la solución transformista o la solución contraria, sólo podremos tener una idea, verdadera o falsa, de la naturaleza del hombre si le situamos en relación al resto de la animalidad. Por otro lado, aunque sea la conciencia lo más eminente que tenemos, ésta no existe sin un sustrato orgánico del que depende, y los alumnos tienen que poder darse cuenta de esta dependencia. Es preciso que no ignoren este organismo, del que la vida moral es tan enteramente solidaria. Pero la conciencia no está solamente en relación con el medio orgánico: unos vínculos más mediatos, ciertamente, pero todavía más estrechos la unen con el medio cósmico. Principalmente, el modo de agruparse los hombres en la superficie de la tierra, la forma adoptada por esas agrupaciones, es decir, en definitiva, la forma y la estructura de las sociedades humanas, su densidad, su amplitud, la actividad del comercio que se intercambia entre ellos y, de rechazo, la intensidad de su civilización, dependen de la naturaleza y de la configuración del suelo; el objeto esencial de la geografía, sobre todo de lo que se llama geografía humana, es estudiar estas relaciones de dependencia. Ni siquiera en la forma que tiene la ciencia de hacernos concebir el hábitat total de la humanidad, es decir, el globo, existe algo que deje de afectar a la idea que tenemos de nosotros mismos. Según una observación muy justa de Augusto Comte, el viejo punto de vista antropocéntrico dejó de existir a partir del momento en que, debido al descubrimiento de la ley de la gravitación universal, sabemos que la Tierra, lejos de ser el centro del mundo, es sólo un fragmento ínfimo de un mundo infinitamente más vasto, perdido en medio de una multitud de mundos similares.

Pero esto no es todo y las ciencias interesan todavía más directamente a la enseñanza propiamente humana desde otra perspectiva. He dicho que lo que da valor educativo a las literaturas no reside solamente en su valor estético —bajo este punto de vista, el lugar preponderante conservado durante tanto tiempo por la literatura latina en nuestro sistema escolar sería inexplicable—, sino en que expresan al hombre bajo todos sus aspectos y, por consiguiente, lo revelan. Pero las ciencias son también obras humanas; son también un producto de la mente y, por consiguiente, la ponen de manifiesto. La ciencia es la razón humana en acción. De este modo, a partir del momento en que existen ciencias positivas, las literaturas no pueden ya constituir la única materia de la enseñanza humana, porque hay todo un aspecto de la humanidad que se les escapa. Si es indispensable que conozcamos la extremada diversidad de los sentimientos que han conmovido el corazón humano, que los vivamos en el pensamiento, así como las grandes ideas morales, religiosas, estéticas que tienen los hombres, no importa menos que nos iniciemos en los caminos y procedimientos por los cuales la razón humana se ha apoderado progresivamente del mundo.

Por otra parte, esta iniciación no tiene solamente un interés teórico y especulativo; debemos conocer estos procedimientos del pensamiento científico, no sólo para tener la satisfacción de conocerlos, sino para poder asimilarlos. En la ciencia hay formas de pensar y de razonar que no podemos aprender en ninguna otra escuela, que ignoraríamos si no existiera. Es un error, en efecto, creer que todas las facultades lógicas, todas las operaciones mentales que la ciencia emplea, ya existen preformadas en nosotros, y que sólo hay que tomar conciencia de ellas para poder ejercitarlas y aplicarlas, como pensaban los escolásticos. Si esto fuera así, ¿habría sufrido la lógica todas esas variaciones por las que ha pasado en la historia? ¿Sospechaban los

hombres lo que eran el método inductivo y el razonamiento experimental antes de que se constituyesen las ciencias experimentales? Incluso en el siglo XVII, un hombre como Bacon, sólo tenía de la inducción una noción inexacta y dudosa. Del mismo modo, solamente cuando las ciencias matemáticas llegaron a cierto grado de desarrollo se supo verdaderamente lo que era el razonamiento deductivo. No hay ciencia cuyos principales progresos no consistan en consolidar, precisar, perfeccionar, los mecanismos lógicos que pone en práctica. Hay toda una parte de la lógica, y no la menos compleja ni la menos importante que, lejos de preceder a la ciencia, se deriva de ella y que sólo podemos aprender, en consecuencia, viviendo la vida científica.

Porque la ciencia no es obra de individuos aislados; es producto de una cooperación en la que participan los sabios de todos los tiempos y de todos los países, y por eso representa, en cada instante de la historia, el resumen de la experiencia humana concentrada y acumulada durante largos años, de generación en generación. Es, pues, natural que tenga una intelectualidad infinitamente más rica que los espíritus individuales, abandonados a sus únicas fuerzas. Por eso, debemos saberlo todo de ella: en ella vive una especie de razón ejemplar que es el modelo ideal sobre el que deben formarse nuestras razones individuales. Los filósofos han imaginado, con frecuencia, por encima de los entendimientos humanos, una especie de entendimiento universal e impersonal del cual vendrían a participar los primeros por medio de vías místicas; ¡pues bien!, este entendimiento existe, y no existe en un mundo trascendente, sino en este mismo mundo; existe en la ciencia, o al menos, se realiza progresivamente en ella; y es la fuente de vida lógica más alta a que puede llegar la razón de los individuos.

De este modo, la enseñanza de las ciencias no sirve solamente para dar a conocer el mundo y por ello completar nuestro conocimiento del hombre: es además un inestimable instrumento de cultura lógica. Este es el medio para llenar la grave laguna que hemos tenido ocasión de comprobar en nuestra enseñanza secundaria. Hemos visto, en efecto, que la cultura lógica que había instituido la escolástica fue eliminada por la revolución humanista, sin que se pusiera nada en su lugar. Ahora bien, es difícil considerar perfectamente normal a un sistema de enseñanza que se desinteresa hasta ese punto del desarrollo de las facultades lógicas. Indudablemente, no hay necesidad de volver sobre la condena pronunciada sin apelación contra el formalismo escolástico. La escolástica correspondía a una época en que, al ignorarse la experimentación, el pensamiento sólo podía alcanzar la realidad exterior a través de las opiniones que se hacían de ella los hombres, confrontándolas unas con otras por medio de la discusión. Hoy, gracias al método experimental, podemos razonar sobre las cosas directamente, sin intermediarios; de este modo, han nacido nuevas formas de razonamiento; se ha hecho posible una nueva cultura lógica, la que se desprende de la vida misma de la ciencia. Pero, para que esta cultura se organice y dé los frutos que se pueden esperar de ella, el profesor tiene que experimentar también su necesidad; tiene que entender también que su tarea no se limita a exponer los resultados particulares de la ciencia de la que está encargado, sino también y sobre todo, los métodos, las operaciones mentales, los mecanismos lógicos cuyo producto son estos resultados. La metodología de las ciencias, de la que sólo se habla hoy en clase de filosofía, no debería estar separada de la enseñanza de esas ciencias. Por una parte, sólo aquel que ha practicado las ciencias tiene la competencia necesaria para hacer comprender sus métodos. Además, los alumnos sólo pueden entender verdaderamente este método si lo ven en acción, si se lo explican en el mismo momento en que lo aplican, si se ejercitan practicándolo y aplicándolo ellos mismos. Por tanto, el profesor de ciencias deberá enseñar los métodos que emplea, su razón de ser, los principios sobre los que reposan. Somos conscientes de todos los progresos que desgraciadamente nos quedan por hacer en este terreno.

Esta cultura lógica tiene, además, tanto más precio cuanto que no solamente está llamada a servir para el estudio de las cosas materiales, sino de los hombres mismos. Se establece, en efecto, cada vez con más firmeza, la idea de que el hombre no es un mundo en el mundo, que no está separado por un hiato del resto del universo. Cada vez más se tiende a ver en el reino humano solamente un reino natural que, indudablemente, tiene sus características propias igual que el reino biológico tiene las suyas en relación al reino físico-químico, pero que está sometido a las mismas leyes esenciales que los demás reinos de la naturaleza. Pero entonces, para conocerle, ya no pueden existir procedimientos especiales y privilegiados, vías misteriosas que dispensen de esas rutas sinuosas y laboriosas que físicos, químicos y biólogos están obligados a seguir en sus investigaciones. Si la realidad humana es una realidad como las demás, para descubrir sus leyes no puede bastar con replegarse sobre sí mismo, meditar interiormente y deducir; sino que hay que observarla igual que se observan las cosas del mundo exterior, es decir, desde fuera; hay que experimentar, inducir, o, si la experimentación propiamente dicha es materialmente imposible, hay que encontrar el medio de establecer comparaciones objetivas que puedan cumplir las mismas funciones lógicas.

Ahora bien, ¿de dónde proceden estos métodos nuevos y sus ideas directrices; dónde aprenderlos si no es en esa escuela de las ciencias que ya los han llevado a tan alto grado de perfeccionamiento? De este modo, todo permite creer que la solución de continuidad que todavía separa el estudio de la naturaleza física del estudio de la naturaleza humana es sólo ya una supervivencia destinada a desaparecer; muy pronto llegará el día, y es necesario adelantarlo, en que la idea de que se pueda formar o un historiador o un lingüista sin iniciarle previamente en la disciplina de las ciencias naturales, parezca una verdadera aberración. Pero, en la medida en que se estima que tenemos que observar con respecto a nosotros mismos una actitud análoga a la que el sabio observa con respecto a las cosas, ¿no es evidente que hay que ejercitar a nuestros niños en los institutos para que adopten con respecto al mundo humano esta actitud necesaria? Por eso, una sólida cultura científica parece condición inevitable para toda buena cultura humana.

De este modo, el estudio de las ciencias, lejos de constituir en nuestro sistema escolar una especie de elemento advenedizo y ajeno, lejos de estar desnaturalizado y de trastornar su economía, es en realidad un auxiliar eficaz, indispensable para esa vieja enseñanza humanista que durante tanto tiempo ha ocupado en ella todo el sitio. Aunque se oriente hacia el exterior, sólo nos desvía de nosotros mismos para volvernos a traer; pero nos trae enriquecidos, provistos de nociones preciosas que arrojan una nueva luz sobre nuestra propia naturaleza. Entre estas dos clases de disciplinas, hay una estrecha solidaridad. Esta solidaridad es todavía más completa de lo que pueda parecer según lo precedente: porque es recíproca. No sólo la ciencia de la naturaleza nos ayuda a entender mejor al hombre, como acabamos de ver, sino que el estudio de las cosas humanas, además de indispensable por sí mismo, es una preparación necesaria para el estudio del mundo.

En efecto, la cultura lógica que se desprende de la práctica de las ciencias positivas no se basta a sí misma: supone otra, más elemental, que hay que ir a buscar en otra fuente. Para poder iniciarse eficazmente en las ciencias de la naturaleza, hay que poseer ya un cierto dominio de su pensamiento; hay que haber adquirido una cierta aptitud para pensar claramente, distintamente y con ilación. Para conseguir esto, es necesaria toda una educación que debe comenzar antes de la educación científica y proseguirse durante largos años paralelamente a esta última.

Naturalmente, el pensamiento se presenta al espíritu bajo una forma global y confusa. No es una sucesión organizada de ideas nítidas, una cadena cuyos anillos están claramente unidos unos a otros; sino que las diversas representaciones que tenemos simultáneamente están perdidas unas en otras sin que se pueda decir dónde comienza una y dónde termina la otra. Se penetran tan íntimamente que sus propiedades cambian. Así, el estado emotivo en que nos encontramos en un momento dado, tiñe con su color todas las ideas que llenan en ese momento la conciencia, y todo nos parece triste o alegre según sintamos tristeza o alegría. Por eso, una impresión varía completamente según aquella que de forma inmediata le haya precedido: a esto se le llama ley del contraste. Por eso, las imágenes que un objeto haya podido dejar en nuestro recuerdo, vienen a mezclarse con la percepción que tenemos de él en el presente y a formar con ella un todo confuso, donde es imposible separar lo que procede del pasado y lo que se debe a la experiencia actual.

Esta confusión alcanza su máxima intensidad en el niño, que no distingue unas sensaciones de otras, que no sabe siquiera situarlas en los puntos distintos del espacio. Pero, como esta confusión es fundamental, es siempre inherente al movimiento natural del pensamiento. Cuando reflexionamos sobre un tema, sobre un problema, lo que primero percibimos son bloques sucesivos de ideas indistintas, representaciones sintéticas y, por consiguiente, confusas. El pensamiento lógico, por el contrario, está compuesto de nociones determinadas, capaces de formularse en definiciones que delimitan sus contornos, que las separan de nociones próximas pero diferentes, y que, con estas delimitaciones, evitan mezclas, interpenetraciones y fenómenos de contagio ilógico, de donde procede la confusión. Entre el punto de partida y el de llegada; entre el pensamiento espontáneo, en estado natural, y el pensamiento lógico, reflexivo, dueño y consciente de sí mismo, hay, pues, un abismo. ¿Cómo lo ha franqueado el hombre?

Principalmente gracias al lenguaje. Las palabras han introducido la nitidez en la trama de nuestras representaciones. Porque la palabra es discreta; tiene una individualidad definida, límites claramente determinados. Para expresar nuestra idea con palabras, tenemos que disociarla; tenemos que romper esa nebulosa que forma naturalmente y reducirla a sus elementos. En cierto sentido, el lenguaje violenta el pensamiento; lo desnaturaliza y mutila puesto que expresa en términos discontinuos lo que por esencia es continuo. Por eso, decir que no llegamos nunca a expresar plenamente nuestro pensamiento, es cierto; porque el contenido de la conciencia sólo puede ser traducido de forma aproximada por el lenguaje, igual que la continuidad de las magnitudes geométricas sólo puede ser expresada aproximativamente por la serie de los números. Indudablemente, sería totalmente erróneo decir que el lenguaje tiene que hacerlo todo, que

es el único agente de nitidez y de claridad. Nada puede dispensar a la conciencia de ese esfuerzo por el que se apodera de un grupo confuso de pensamientos, lo aísla, concentra sobre él toda su luz y, de este modo, lo ilumina para poner de manifiesto las partes desapercibidas de que se compone. Los instrumentos activos de todo análisis mental son esa concentración y esa atención. Excepto que los productos de este análisis resultarían singularmente precarios, no tardarían en disiparse y el pensamiento volvería a su confusión inicial, si la palabra no les fijara, si no les diera una existencia, una individualidad, una consistencia que les permitiera sobrevivir.

Por otro lado, para pensar claramente y con nitidez, no basta con analizar nuestras ideas; también tenemos que relacionar unos con otros los elementos así disociados para reconstituir el todo natural al que pertenecen. Ahora bien, esta reconstitución no consiste en un conjunto externo y mecánico; porque estos fragmentos de pensamiento son partes de un todo vivo. Vibran al unísono, unos con otros, se llaman, se simpatizan y cooperan unos con otros; entre ellos hay relaciones de todo tipo, relaciones variadas de coordinación, de dependencia, de incidencia, etc. Por tanto, es preciso que también tengamos en cuenta estas relaciones. Pero, ¿de qué modo podríamos representarnos con alguna nitidez estos matices tan complejos, tan fugitivos, si no dispusiéramos de los artificios del lenguaje, de las flexiones verbales, de las concordancias gramaticales, de las reglas de construcción, e incluso de términos especiales para expresar algunas de estas relaciones (preposiciones y conjunciones, principalmente)?

Pero si la claridad y la organización lógica se introdujeron en la mente gracias al lenguaje, el estudio de las lenguas es evidentemente el mejor medio para habituar al niño a distinguir y organizar lógicamente sus ideas. Haciéndole reflexionar sobre las palabras y los significados, y sobre las formas gramaticales, se le puede entrenar mejor para que vea con claridad en su pensamiento; es decir, para que perciba sus partes y sus relaciones. Este es, en efecto, el gran servicio que han prestado estos ejercicios de lenguaje que todavía ocupan tanto lugar en nuestras clases. No cabe duda que, bajo esta perspectiva, las lenguas antiguas presentan particulares ventajas. Precisamente porque los pueblos antiguos están lejos de nosotros en el tiempo, tenían un modo de analizar su pensamiento muy diferente del nuestro, y esta misma diferencia hacía del latín y del griego un estimulante eficaz para esta forma especial de reflexión. Una palabra francesa, una palabra inglesa, e incluso con mayor frecuencia, una palabra alemana, significan lo mismo, al menos en la generalidad de los casos, y estas coincidencias están destinadas a hacerse cada vez más frecuentes. De ahí resulta que la transposición de un término de un lenguaje a otro se hace sin dificultad y casi inconscientemente. Ocurre de modo muy distinto con el latín y con el griego. Aquí, el alumno necesita hacer un esfuerzo muy especial para percibir el pensamiento expresado por las palabras que traduce del francés al latín o inversamente. Y, por eso mismo, se ejercita en la claridad y adquiere el hábito de la nitidez. Igual pasa, y por la misma razón, con la práctica de la versión y de la traducción inversa; como sus gramáticas son muy diferentes de la nuestra, le obligan a un perpetuo análisis lógico y tiene que estar siempre percibiendo las relaciones que existen entre las ideas tal como se expresan a través de las formas gramaticales.

Sin embargo, el latín y el griego no son irremplazables. Se pueden encontrar eficaces sustitutos para estos ejercicios clásicos. Se haya dicho lo que se haya dicho, no creo que se pueda contar demasiado con las lenguas vivas para esto; primero, por las razones que acabo de indicar; a saber, el parentesco de estas lenguas con la nuestra. Y después, porque el empleo del método directo deja en segundo plano la versión y la traducción inversa y, por definición, de algún modo, excluye casi todos los ejercicios de transposición. Pero sí sería posible establecer deliberadamente ejercicios metódicos y repetidos de vocabulario. ¿Por qué no entrenar al niño a percibir siempre el sentido de las palabras que emplea? Habría que llevarle, de algún modo, a definir en cada edad los términos de su vocabulario, a incitarle sin cesar, por todos los medios, a ser consciente de sus ideas. Estos ejercicios, por otra parte, tendrían la ventaja de no hacerse al azar; las palabras sobre las que se llamaría su atención podrían agruparse racionalmente, por sus relaciones etimológicas, o por sus relaciones de sentido, según los casos. Porque hay que emplear todas las combinaciones. Se podría establecer toda una disciplina, cuyo principio me limito a indicar, con vistas a este mismo objetivo, y con la cual podrían conseguirse los mejores frutos, si fuera aplicada coherente y metódicamente.

Del mismo modo, en lugar de ese análisis lógico automático que está implicado tanto en la traducción inversa como en la versión clásica, se podría recurrir a ejercicios repetidos de análisis lógico propiamente dicho, con tal de que éste no consistiera en un mecanismo ciego y mecánico. Nada más instructivo que hacer comprender al niño de qué está hecha una proposición, una frase, cómo se unen unos a otros los elementos que la componen, cómo algunos son arrastrados a la órbita de otros, cómo algunos dominan y otros son dominados, etc., y fijar en él esta comprensión por medio de ejercicios repetidos, pero cuya repetición no dispensaría su inteligencia. En una palabra, la cultura gramatical, bien comprendida, debe

volver a recuperar una parte del puesto que ocupaba en nuestras escuelas de antaño y que posteriormente perdió.

Esos primeros ejercicios, por otra parte, sólo constituirían un primer estadio que no se tardaría en rebasar. De la frase y de la proposición, habría que pasar a los párrafos. Habría que poner al niño frente a un desarrollo e incitarle a reducirlo a sus elementos. Las lecciones que se le explican, lecciones de historia u otras, deberían emplearse con la misma finalidad. Habría que darles tal forma que se viera claramente su composición. Se empezaría mostrándosela, no por medio de resúmenes envarados, densos e indigestos, sino de planes que pusieran de manifiesto las articulaciones del pensamiento; en otros casos se le invitaría a encontrarlos por sí mismo. En una palabra, sería preciso que, durante los primeros años, la preocupación predominante fuera estar todo el tiempo multiplicándole las ocasiones de descomponer y recomponer su pensamiento. De este modo, se llegaría progresivamente, sin prisas, al ejercicio de estilo propiamente dicho. Porque el ejercicio de estilo debería entenderse, ante todo, no como un medio para aprender a escribir elegantemente, elocuentemente, sino como un ejercicio más complejo de análisis y de síntesis lógica. Si es necesario darle narraciones en su lengua, no es solamente para que sepa expresarse con gracia, es sobre todo porque no hay un método mejor para enseñar a hablar claramente, en razón misma del papel especial que juega el lenguaje en la vida intelectual. Y, como el estudio de las ciencias supone ya el hábito de pensar con claridad, vemos que el ejercicio de estilo no es menos indispensable en la cultura científica que en la cultura llamada literaria. Por eso el estudio del lenguaje —es decir, de la gramática y de la lengua— constituye la base común de toda enseñanza.

Al comenzar esta obra, mi principal objetivo era plantear el problema de la enseñanza secundaria en toda su unidad. Ahora podemos ver lo que constituye esa unidad: el hombre. Toda enseñanza es necesariamente antropocéntrica, y eso lo comprendieron bien los humanistas. Pero, el hombre es sólo una parte del Universo, y no puede desprenderse de él. De donde resulta que la enseñanza humana supone una enseñanza de la naturaleza. Y, como entre la naturaleza y el hombre no hay solamente relaciones de vecindad, sino un estrecho parentesco; como el hombre está en la naturaleza y procede de ella, estas dos enseñanzas no sólo se completan, sino que se penetran mutuamente, actúan y vuelven a actuar una sobre otra; hay entre ellas intercambios recíprocos de favores, por encontrar el estudio de la naturaleza en el estudio del lenguaje (que es algo predominantemente humano) una propedéutica necesaria, y encontrando el estudio del hombre ideas directrices y métodos de inspiración en el de la naturaleza. Aunque estos dos tipos de disciplinas puedan desarrollarse desigualmente, aunque sea posible insistir, según los casos, tan pronto en una como en la otra, aunque, desde esta perspectiva se pueda introducir en el sistema escolar una cierta diversidad, no se puede prescindir, sin embargo, de la enseñanza ni de unas ni de otras.

De este modo, podemos entender en qué sentido debe ser la enseñanza enciclopédica. Hemos visto que esta idea de la cultura enciclopédica se mantenía y se desarrollaba con demasiada persistencia desde los primeros orígenes de nuestra evolución escolar para que pueda tratarse de una simple alucinación. Y, efectivamente, responde a esa idea muy justa de que la parte no puede ser comprendida si no se tiene noción del todo del que resulta. Pero, la única enciclopedia deseable y realizable no es aquella con la que soñaba Rabelais, por ejemplo; nada más vano que querer amontonar en los cerebros jóvenes todo el material de los conocimientos humanos; pero lo que sí es posible es dar a conocer a las mentes todas las actitudes mentales distintas que se necesitan para que estén preparadas para abordar un día las diferentes categorías de cosas. Sólo con esta condición, la cultura enciclopédica no implicaría ningún agotamiento ni ninguna carga excesiva.

Y de este modo llegamos naturalmente a la palabra, a la fórmula que resume este ideal pedagógico y que será nuestra conclusión. Nuestro objetivo no debe ser el de hacer de cada uno de nuestros alumnos un sabio integral, sino una razón completa. Ya el humanismo en su forma más elevada, a saber, bajo la forma cartesiana, con Port-Royal, el Oratorio y sus imitadores, proponía que se formaran razones, aunque eran razones de matemáticos que sólo veían las cosas bajo una forma simplificada e ideal, que reducían el hombre al pensamiento claro, y el mundo a sus formas geométricas. Todavía hoy hemos de ser cartesianos en el sentido de que debemos formar racionalistas, es decir, hombres que deben ver sus ideas con nitidez, pero racionalistas de un nuevo tipo, que sepan que las cosas, ya sean humanas o físicas, son de una complejidad irreductible, y que, sin embargo, sepan mirar sin desfallecimientos y de frente esta complejidad. Es preciso que nuestros niños continúen siendo ejercitados en pensar claramente; este es el atributo esencial de nuestra raza, es nuestra cualidad nacional, y las cualidades de nuestra lengua y de nuestro estilo sólo son su consecuencia. Pero es necesario que dejemos de tomar simples combinaciones conceptuales por la realidad; debemos percibir mejor la riqueza infinita de lo real, comprender que sólo podemos llegar a pensarlo lentamente, progresivamente, y siempre imperfectamente. Para eso debe servir la triple cultura que

implica una enseñanza que se proponga la formación integral del hombre por los medios más eficaces: la cultura por medio de las lenguas, la cultura científica y la cultura histórica tal como las hemos definido.