

CONSIDERACIONES SOBRE LA OBRA ESCOLAR DE LA FRANCIA CONTEMPORÁNEA

I.—LEGISLACION: SUS PRINCIPIOS

«... El problema de la Educación nacional no es sólo el de un tesoro de ciencia y de cultura que salvar, que enriquecer, que extender, es también el de un pueblo que reconciliar.»

P. H. SIMÓN (pág. 10).—

«¿Cuál es la primera parte de la política? La educación. La segunda, la educación. Y la tercera..., la educación.»

MICHELET (*Le Peuple*, pág. 345).

POLÍTICA Y EDUCACIÓN

La primera y muy natural preocupación del hombre de Estado que acaba de establecer un nuevo régimen político es, ciertamente, ver ese régimen durar; después de haber triunfado de las oposiciones de sus contemporáneos, quiere prevenir las revoluciones futuras; por eso trata de modelar las nuevas generaciones de manera que se adapten exactamente al Estado que ha concebido; y ve en el establecimiento de un programa de educación el coronamiento de su obra política.

Por eso todo cambio de régimen político pone en primer término el problema de la educación del pueblo. Por lo mismo, desde el día en que la educación no está de acuerdo con el estado político, ella es la dueña virtualmente; no se puede modelar sobre ella, es ella quien transformará todo. En el dominio de la realización práctica, educación y política son, ya se ve, estrechamente solidarias, y ninguna estabilidad social puede esperarse sin una exacta adaptación recíproca. Así, pues, la educación

nos aparece siempre como el fundamento, fuera del cual ningún régimen político, ninguna organización social es estable. La organización, producto de la política, y la política, producto de la educación..., en parte alguna esas dos concepciones del espíritu, que son también dos experiencias de la historia humana, se presentan con más claridad que en Francia, en su contradicción flagrante. Las múltiples revoluciones que removieron éste país cerca de cien años constituyen una demostración palpable de esta ineludible dificultad.

ESTABILIDAD POLÍTICA Y LEGISLACIÓN ESCOLAR

Regímenes políticos, ora en avance, ora en retraso, sobre las costumbres generales, han sido, en la hora de la prueba, tan precarios los unos como los otros, y este siglo está lleno de luchas que hicieron ver el conflicto del poder político y de la gran fuerza educadora que representa la Iglesia católica.

Es digno de anotar que, muy a menudo, los proyectos de reforma de la instrucción pública han precedido y como anunciado una crisis política (Plan de la Chalotais, 1763; projet Condorcet, 20 et 21-IV-1792; Ordonnance du 15-II-1830; projet du 31-III-1847; projet Duruy, 1864; projet P. Bert, 6-XII-1879); de manera muy similar también se nota que las grandes fechas de reformas escolares importantes siguen de cerca, a aquellas de los diversos Gobiernos, que Francia tuvo sucesivamente (1789, Revolución; 1792, primera República; Constitución del 3 al 14 de septiembre de 1791; 1799, Consulado, ley del 2 Floreal, año 10; 1804, primer Imperio, decreto del 17-III-1808; 1815, Restauración, Ordenanza del 26-II-1816; 1830, Monarquía de julio, ley Guizot, 28-VI-1833; 1848, segunda República, ley Falloux, del 15-III-1850; 1852, el segundo Imperio, ley del 10-IV-1867; 1870, ter-

cera República, leyes Ferry, del 16-VI-1861 y de 26-III-1882). El hecho es patente y no debe extrañar: «No es necesario, de una necesidad interna y hasta, en cierto modo, lógica, que la curva de nuestra legislación escolar, que se desarrolla en el terreno colindante entre la escuela y la política, coincida con la de nuestra historia política» (F. Vial, pág. 168).

Es, pues, fácil comprender que si la organización escolar contemporánea de Francia se ha hecho por etapas, no fué sin retroceso ni sin rodeos. Es el producto de un empirismo, procediendo por una serie de leyes fragmentarias, inspiradas en proyectos ideológicos, a menudo contradictorios, elaboradas por asambleas políticas de composición variada, votadas a veces por débiles mayorías tras de múltiples enmiendas y, en fin de cuentas, aplicadas por una Administración centralizadora y titubeante.

LA OBRA ESCOLAR DE LA REVOLUCIÓN

Ella ha llegado a poner en práctica los tres principios de *obligatoriedad*, de *gratuidad* y de *laicismo*, que constituyen lo que J. Ferry ha llamado «*el pilar de bronce*» (discurso de Epinal, 21-XII-1890) de la educación nacional francesa, pues, no obstante las variaciones, los tanteos, los tanteos de la opinión pública, una línea de conducta ha sido rigurosamente mantenida, de buen o mal grado, por la mayor parte de los Gobiernos desde 1789, y es la emancipación del poder civil de toda ingerencia sacerdotal. El final, buscado incansablemente por todos los progresistas, era la separación de la Iglesia y el Estado, la secularización de las instituciones civiles y sociales; por lo tanto, y sobre todo, de la escuela.

El Estado laico quería la escuela laica, porque era la condición *sine qua non* para el mantenimiento de la obra

tro, si procede más de una manifestación de la potencia del poder público que de una delegación de la familia, si se esfuerza más que nada en constreñir progresivamente al niño para que entre en los cuadros sociales de la nación, se deduce que esto lleve consigo una disciplina coercitiva que obre desde fuera sobre el individuo y pida sanciones como lo hace, por otra parte, la sociedad ella misma.

Al decir de Durkheim, es la moral práctica de la clase: «una clase indisciplinada es una clase que se desmoraliza» (*Education morale*, pág. 171). Y llegamos de esta manera a una posición paradójica de los progresistas, sobre todo si se les opone la tesis cristiana de un Föers-ter. Para él el verdadero problema educativo consiste en suprimir toda oposición entre la dignidad personal y la obediencia necesaria. La educación no puede ser un adiestramiento, tampoco una coacción; es preciso que sea o que llegue a ser una obra de amor, un servicio en el maestro, para ser en el alumno una emancipación, una elevación. De ahí que el concepto de La Berthonnrière sea más humano, pues sostiene que la educación es, en sus comienzos, un «alumbramiento». Pero volvamos a la cuestión crucial: la unidad de moral de Francia.

CAUSA DE LA DIVERGENCIA

Bien considerado, la verdadera divergencia entre los dos campos que han pretendido realizarlo por la escuela reside en la confianza puesta por cada uno de ellos en la razón humana, considerada como base de la conducta moral y de la conciencia cívica.

Ha sido lealmente expuesta por J. Ferry en lo que concierne al bien de la instrucción en sí misma: «El libro y el poder de asimilarlo son considerados, por vosotros y por nosotros, desde dos puntos de vista diferentes:

vuestro principio es que vale más no leer que leer libros malos; para nosotros, lo primero es saber leer, pues creemos en la rectitud natural del espíritu humano, en el triunfo definitivo del bien sobre el mal, en la razón y en la democracia; y vosotros no creéis en esto» (J. O., 21-XII-1880, pág. 12620).

Es, igualmente, en este sentido que Ch. Péguy decía: «Saber leer..., eso es todo. Que el pueblo sepa leer, y lo esencial está a salvo.» Es poco probable; pero de cualquier forma, ¿por qué la República ha «dirigido» tanto a su prensa y ha establecido la censura en los períodos de crisis cuando la nación luchaba por su vida, su cultura, sus valores patrios?

Es fácil ver dónde está el sofisma: es la confusión sistemática entre Nación y Estado, entre Patria y Régimen, entre comunidad popular y partido.

Este error es evidente y ha sido, por lo demás, inconscientemente denunciado por J. Ferry, él mismo, cuando pretendió que «la mentalidad confesional interesa para la seguridad del Estado y el porvenir de las generaciones republicanas; pues importa que la vigilancia de las escuelas no esté en manos de los que condenan la Revolución» (J. O., 24-XII-1880, pág. 12793).

Ciertamente, es justo reconocerlo, remontando la cuenta penosa de los «inmortales principios del 89», los legisladores republicanos eran sinceros, y en sus intenciones por la obligatoriedad y la gratuidad, la escuela pública ha querido favorecer el acercamiento de las clases sociales, llevar hacia la igualdad de los individuos como por medio del laicismo se ha esforzado en acercar a las diversas «familias espirituales» francesas, hacer realizar al futuro ciudadano la experiencia de la unidad nacional, desenvolver la libertad en la fraternidad. Mas ¿lo ha logrado? En eso, y solamente en eso, está la cuestión.

La obra escolar de la Francia de «Gauche», como las

oposiciones de la Francia de «Droite», ¿han servido realmente a los intereses de Francia? ¿Se ha llegado a crear esta unidad nacional fuerte, sin la cual los grandes pueblos y los más bellos países van hacia su pérdida?

SUS TRISTES EFECTOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Limitémonos a comprobar con J. Beigbeder (1924) qué si «históricamente se justifica por los abusos que la han precedido, filosóficamente, el laicismo es discutible pedagógicamente; el valor de la moral laica es negado y que, en resumen, no es políticamente, sino una etapa decisiva del movimiento que, después de haber librado a los diversos servicios públicos del sometimiento a la Iglesia, finaliza, en 1905, con la separación completa de las iglesias y el Estado».

Señalemos también los males que desde 1920 A. Delemer indicaba con insistencia: «Ningún fenómeno social ha sido denunciado con más acritud que la anarquía moral que nos alcanza a todos...»

ANARQUÍA MORAL

Nos hemos hecho particularistas, pretendemos guardar la libertad de pensar lo que nos gusta y poner en tela de juicio, si nos parece, las lecciones de la experiencia... Esta pretendida libertad de espíritu es origen de gran debilidad... Este gusto de independencia, lejos de ser la prueba de una gran energía personal, es más bien prueba de indolencia; adolecemos de una concepción social lo suficientemente fuerte para arrastrar a las voluntades y hacer desaparecer ese molesto amor por una libertad falsa e inútil. Jamás hemos bien aclarado la idea de Patria...

CRISIS DEL PATRIOTISMO

«La Patria es raro que no esté concebida por nuestros prejuicios de casta o de secta» (págs. 11, 12 y 13).

Registremos finalmente que la escuela pública francesa no ha llegado siquiera a expresar con claridad una concepción del civismo. No se ha comprendido que el término «ciudadano» contiene la doble afirmación de una realidad: el hombre y la ciudad, la personalidad y la sociedad. Se ha perdido de vista que si la Revolución francesa lo inscribió en el orden político, es al cristianismo a quien se debe el honor insigne de haber afirmado el primero, en el orden moral, el derecho del hombre a trazarse un ideal moral independiente de sus obligaciones cívicas y superior a éstas y a dar a la autoridad social un límite inviolable, la autonomía de la conciencia individual.

FALTA DE ESPÍRITU CÍVICO

Así se está lejos de haber formado un verdadero espíritu cívico, también definido por F. W. Föerster: «La fusión de los contrastes más absolutos, la unión moral con los que no tienen la misma noción que nosotros de la salvación del Estado.»

DERROTA NACIONAL

Si penosa que sea la confesión, obligado nos es, hoy en día, reconocer que es por esta carencia de educación cívica que Francia ha estado a punto de perecer en tiempos tan cercanos «en que los franceses no se amaban». La falta de fe patriótica, el miedo al sacrificio, he aquí la suprema explicación de la derrota, según el mariscal Pétain. Después de esto podemos dejar a los didácticos que, por otra parte, están todos conformes en la insufi-

ciencia «de los resultados obtenidos por la escuela primaria en el orden de la formación cívica», el cuidado de buscar, si el hecho se explica porque la instrucción cívica ha sido prematura o mal adaptada al nivel mental de los alumnos, porque la educación cívica, muy verbalista, no ha llegado a los corazones ni movido las voluntades, o bien porque el aprendizaje cívico no ha sido organizado eficazmente.

SITUACIÓN IDÉNTICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Sea, se dirá. Pero ¿el error no proviene en el fondo de una deficiencia únicamente imputable a la enseñanza elemental? No, responderemos nosotros, pues la situación es exactamente la misma en la secundaria.

F. Vial, en su profundo y concienzudo estudio de *Tres siglos de historia de esta enseñanza*, ha notado el papel de las efímeras «escuelas centrales» en el movimiento de reforma. Para él, las escuelas centrales no se han fundado sino para oponerlas a los antiguos colegios, y es por lo que el sistema de los antiguos colegios de una parte, el régimen y la doctrina de las escuelas centrales de otra, no han cesado desde siglo y medio a esta fecha de enfrentarse en nuestra enseñanza media (págs. 186 y 187).

LUCHA ENTRE DOS ESPÍRITUS

Pero aquí también esta lucha tuvo lugar entre dos «espíritus» radicalmente opuestos: revolución contra tradición, laicismo contra religión, libertad contra autoridad, lengua vernácula contra lenguas antiguas, cultura científica (Aragó) contra cultura literaria (Lamartine), formación utilitaria contra formación desinteresada, humanismo trabajador (Ch. Andler, 1927) contra humanismo integral (J. Maritain, 1936).

Según Vial, si «el gobierno de los antiguos colegios era una monarquía absoluta, el de las escuelas centrales es una república» (pág. 146). En los programas de los antiguos colègios, «la religión era la materia dominante y fecundante; en el de las escuelas centrales, esta materia, levadura, es la legislación; de otra manera, constitución, leyes políticas, civiles, sociales de la República francesa, y no solamente las leyes; pero, sobre todo, las pasiones y las virtudes republicanas, el amor a la libertad, la igualdad, la fraternidad, el odio a la opresión, el amor a las lucès, el culto de la razón» (págs. 93 y 94). «Al sistema cerrado, estático, de los antiguos colegios, las escuelas centrales oponen su dinamismo, su fervor joven, su poder interior e indefinido de desarrollo. A las consignas de orden, de tradición, de estabilidad que aseguraban la administración de los primeros, las segundas han opuesto la libre actividad de los individuos y la confianza en el poder de la razón para disciplinarse por sí mismas» (pág. 153). Así, si todo el mundo admite que «una educación no es potente sino por el alma, el régimen de los antiguos colegios poseía una, que era la religión». En consecuencia, «todo sistema de educación que pretenda sustituirle deberá tenerlo en cuenta. No se destruye más que lo que se reemplaza» (pág. 69). «Como la religión da vida y alma a los antiguos colegios, lo mismo el gran soplo de la libertad pasa a través de toda la institución, de todas las escuelas centrales, la anima y la hace vivir» (pág. 152).

LO QUE NO SE HA REEMPLAZADO

Aquí ya se ve—como en la escuela primaria—que la religión será, pues, reemplazada por el civismo republicano y la moral laica. Quizá esté en el orden de la lógica jacobina que «en una nación amiga de las luces, y en la

que las opiniones son divididas, no pueda tener enseñanza pública, sino fundada sobre la libertad y el respeto a las opiniones. Y es por lo que debe excluirse toda enseñanza religiosa» (pág. 98).

Pero los realistas tienen el derecho de preguntarse cuáles fueron los resultados prácticos de esta concepción. Exactamente los mismos ya comprobados en la enseñanza elemental. Sin querer en manera alguna tomar partido en esta controversia, debemos bien reconocer que las famosas escuelas centrales salidas, completamente organizadas, del cerebro humeante de ideólogos, no podían dejar de ser utópicas y que, en todo caso, fueron como realidades escolares muy breves (del 3 Brumario, año IV (1795) al 2 Floreal, año X (1802). Aun admitiendo lo que «su concepción, sus programas traían de nuevo, de útil y de generoso» (Lacroix, *Ensayo sobre la enseñanza en general y las Matemáticas en particular*, 2.^a edición, 1816), estamos forzados a comprobar con A. Duruy que «cada escuela central era una pequeña república dentro de la grande, se administraba y se gobernaba por sí misma y dejaba a cada uno de sus miembros una independencia absoluta» (*La instrucción pública y la Revolución*, página 245).

NECESIDAD DE VOLVER A LOS ANTIGUOS VALORES

¿No es el momento de recordarnos lo que Napoleón pensaba de la enseñanza? Es breve y claro y puede enunciarse así: Una nación es un todo; ese todo tiene un lazo de unión; ese lazo de unión es un conjunto de principios; esos principios son máximas de las cuales el Estado se deriva y sobre las cuales descansa. De ahí la necesidad, para el Estado, de tener una doctrina, y no solamente tenerla, más aún, formularla y enseñarla, como garantía de su propia estabilidad. Instruir es secunda-

rio; lo principal es formar, y formar según el modelo que conviene al Estado, que, en consecuencia, tiene el derecho y el deber de marcarle y de imponerle. Tal es, claramente resumida por Liard, la idea madre de la Universidad imperial (*La enseñanza superior en Francia*, tomo I, pág. 69).

Y si añadimos a esto las notas de Fourcroy, «no habrá Estado político fijo si no existe un cuerpo docente con principios estables... Hay siempre en los Estados bien organizados un Cuerpo destinado a reglamentar los principios de la moral y de la política» (*Rapport y proyecto sobre los Cuerpos docentes*—recopilación de proyectos de leyes y decretos del Consejo de Estado—, tomo III), comprenderemos bien sin escándalo ninguno el sentido que es preciso dar a los términos «doctrina» y «disciplinas nacionales» en el viril discurso pronunciado por el mariscal Pétain en el XIV ágape dado por la revista *Revue des Deux Mondes* (*Revue*, 15-XII-1934).

«MÍSTICA Y POLÍTICA» DE LAS IDEOLOGÍAS

Pero en una cuestión tan grave y tan compleja importa, sobre todo, permanecer imparcial, recordarse que si los movimientos de opinión se pierden por su «política», es por su «mística» que se enaltecen. Por eso tenemos la preocupación de subrayar nuevamente todo cuanto la mística democrática encierra en ella de generoso idealismo, y no quisiéramos juzgar los frutos de su «política» sin tener en cuenta juiciosas observaciones de uno de sus más elocuentes defensores.

Admitamos, primero, que «la historia de las instituciones escolares muestra que éstas están siempre en retraso con respecto a su tiempo» (Vial, pág. 158)... «Si es exacto que existe una concordancia general, un sincronismo entre la curva de evolución de la sociedad y la de

la evolución escolar, ese sincronismo es, por así decir, retardado, la escuela siguiendo a la sociedad a distancia, *tardo pēde*, por el camino en que aquélla navega» (página 158). Así, pues, ¿quién se atrevería a afirmar que la permanencia en nuestro sistema actual de enseñanza secundaria de numerosos yerros, de los antiguos colegios, tanto desde el punto de vista de los programas y de los métodos como de la organización general de estudios y del internado, es parte en la mediocridad de nuestra educación política, en nuestra sensibilidad por las declamaciones, nuestra ineptitud para comprender la misión de los hechos, por decirlo todo, en nuestra incapacidad para hacer funcionar entre nosotros el verdadero régimen democrático, que es saber y poder gobernarse a sí mismo? El solo medio de dar a un pueblo el saber político es formar su juventud con una educación viril, suscitar caracteres enérgicos, desarrollar plenamente todas las fuerzas originales de cada niño, forjar espíritus que se alimenten sólo de verdad sólida y sean arrastrados por las fuertes disciplinas del pensamiento a buscar esa verdad y a descubrirla» (pág. 145). La defensa es muy hábil y la tesis muy buena; mas entonces, ¿cómo justificar la confesión, claramente pesimista, del autor cuando concluye?:

«La evolución de nuestra enseñanza secundaria, tomándola en sí o, al menos, suponiendo que continúe a desenvolverse en el mismo medio histórico o en un medio no muy diferente, seguirá, muy verosímelmente, la dirección en que estaba encauzada desde más de un siglo. Se la verá oscilar entre las letras y las ciencias, entre las humanidades clásicas y las humanidades modernas, entre las tradiciones y los ejercicios de la vieja Pedagogía de los colegios y el sistema excitante de las escuelas centrales. Los dos adversarios librarán, probablemente, muchos combates y firmarán más de una tregua, y mientras

dure estē conflicto, nuestra enseñanza será lo que viene siendo desde hace un siglo, es decir, una institución sin caracteres estables, sin fuerte doctrina, sin estímulo; algo parecido a esos ministerios de unión nacional o de tregua de los partidos que se constituyen en los momentos de cansancio para no hacer nada; y no pueden subsistir más que no haciendo» (págs. 281-282).

SOLUCIONES PROPUESTAS

¿Cómo salir de este agotador y estéril debate? Las opiniones son muy encontradas, ahí, donde P. H. Simon comprueba que los problemas pendientes, «arduos y complejos de por sí, aumentan bajo el clima francés con dificultades particulares..., es que en una Francia espiritualmente desgarrada, intensamente laica, pero invenciblemente cristiana, cuestiones que conciernen, en cierta forma, a los valores espirituales—y los problemas de enseñanza los llevan en grado eminente— no podrían ser contenidas en su cuadro técnico: continuas y secretas referencias a las oposiciones metafísicas y religiosas vienen a cada momento a complicar, a ennoblecer y a enturbiar la discusión» (pág. 7). Pero no es este lugar para extenderse en quejas o pesar responsabilidades. Contentémonos, por el momento, con comprobar esta atmósfera de polémica, en la que, con fatalidad desgraciada, el proceso de nuestra educación nacional se desenvuelve en discusiones de un asunto delicado y que se ganaría más dejándolas, como especiales que son, en cada momento, desviadas por lo patético y deformada, de una parte y de otra, por postulados de distinto orden. Así, el primer efecto de una reforma, cuyo espíritu parece ser el reforzar la unidad moral de Francia, es abrir la brecha de sus divisiones más esenciales...; el proceder más cuerdo y natural sería, entre espíritus obligados a formar una comunidad

nacional, buscar la concordia hasta su último límite, constituir tan amplia y claramente, como posible, la base de las instituciones comunes y, en cuanto a lo demás, dejar a cada familia espiritual su libertad de vivir, de pensar y de crear.

Pero estamos lejos de las condiciones en que semejante dialéctica sería posible; en lugar de tender hacia lo que une, cada uno se afina en lo que divide, y es a quien será el más fuerte o el más sabio para imponer, por una especie de violencia, su idea del mundo y su concepto de la verdad (págs. 8 y 9). Durkheim ha, por su parte, valientemente subrayado una de las causas de este estado de cosas: «un factor, en particular, ha contribuido en gran parte a esta extrema confusión: es la intervención de preocupaciones y prejuicios políticos en la elaboración de concepciones pedagógicas» (4.º Tomo II, página 174).

En fin, Brunschvicg declara: «Lo que pedimos es que estos problemas no continuén siendo tratados desde fuera y resueltos ligeramente por compromisos entre las administraciones centrales, para quien todo se subordina al anhelo de perpetuar sus propios cuadros: sistema arcaico y absurdo que apaga toda llama de la inteligencia, cualquier impulso de la generosidad. Nuestro único éxito posible es, en efecto, renunciar a complicarnos con preocupaciones mezquinas y retrógradas, fundir nuevamente las instituciones actuales en un plan de conjunto, obra de un hombre que, con plena confianza en sí, junte un absoluto desinterés patriótico» (pág. 86).

UN BALANCE LAMENTABLE

Así, nuestro estudio objetivo, partiendo de los documentos oficiales y siguiendo fielmente a sus comentaristas autorizados, nos lleva a la misma y penosa comprobación:

un proceso verbal carēnte de contenido y una condena-
ción del régimen.

Lo que caracteriza la obra tan profusa de la legisla-
ción escolar francesa es la falta de unidad, de cohesión,
de armonía, si no es de lógica, al dēcir de L. Brunsch-
vicg. Es un verdadero «mantear» de Arlequín (pág. 84).
En este campo se sienten demasiado los golpes afortu-
nados de la oportunidad, la influencia dē la actualidad,
consecuencia ineludible de una falsa democracia entre-
gada al cambio perpetuo, a la inestabilidad permanen-
te...; desde 1865 a 1902, una tercera parte del siglo, se
cuentan nueve reformas de la enseñanza secundaria.

AUSENCIA DE UNA LEY ORGÁNICA

La Francia republicana ha carecido de una ley orgá-
nica de enseñanza comprendiendo—mejor rēspetando—
los derechos naturales de la familia, del oficio, de la Pa-
tria, como asimismo los derechos históricos de la Iglesia.
Ha sacrificado la nación a los partidos, la Francia real al
país «legal». Su «mística» revolucionaria ha preferido
la utopía a la realidad nacional y su «política» ha reba-
jado su Pedagogía práctica a un nivel muy inferior. «Pre-
parar por medio de la escuela una democracia.» Tal ha
sido el fin que se han propuesto los poderes públicos, se-
gún expresión de F. Pécaut; pero, en la práctica, sus es-
fuerzos han terminado en el electoralismo más cūneo, en
la guērra civil endémica. Si teóricamente la República
es el régimen más moral y que proclama la virtud en los
hechos—en Francia al menos—ha conducido al culto de
la irresponsabilidad y de la incompetencia de los «repre-
sentantēs», a la desorganización moral y al relajamiento
de los caracteres en el pueblo. «El sufragio universal, tes-
tigo de nuestras discordias, no puede producir sino la
discordia» (Proudhon). No ha servido más que para gal-

vanizar el hereditario individualismo francés, y los frutos amargos de la derrota vinieron naturalmente cuando el armazón del Estado estuvo muy podrido.

EN BUSCA DE LAS CAUSAS DEL MAL

Para mejor comprender las causas de esta nefasta política releamos a Banning, ese maestro tan clarividente e injustamente olvidado; sus profundas observaciones valen, especialmente, para Francia, por razón de los excesivos cambios de sus gobiernos. Está claro que lo que Inglaterra, tan fuertemente tradicionalista y verdaderamente monárquica; lo que Alemania, gracias a su gran constancia política; lo que los Estados Unidos, en razón de su democracia sincera y virgen de taras históricas; lo que Estados más pequeños, pero firmemente unidos, como Holanda y Bélgica, han podido realizar en materia de educación nacional, Francia «desintegrada» no era capaz de realizar.

SÍNTESIS NECESARIA

El drama del siglo es no haber podido encontrar la síntesis necesaria entre lo que fué la tesis del antiguo régimen: Monarquía absoluta, y la antítesis revolucionaria: soberanía del pueblo. Francia ha permanecido, a pesar de todo, bajo el signo del despotismo, el de la mayoría, siendo tal vez peor que el de un solo hombre. Pues si la fórmula «nada por el pueblo» es un sistema envilecedor, «todo por el pueblo» es un sofisma inoperante y nefasto. Entre lo arbitrario y la sinrazón—como entre la injusticia y el desorden (Goethe)—no ha lugar a elección: es preciso encontrar una solución razonable y equitativa. A tal estado no se puede llegar más que por la conciliación de la autoridad responsable con la libertad consentida, por el ajuste de la igualdad de derecho con la obediencia

de hecho. Es, a la vez, el problema político y el problema pedagógico de nuestra época; es el que Francia, especialmente, no ha llegado a resolver, porque creemos nosotros se ha obstinado en buscar la solución en un monopolio exclusivo — adquirido políticamente — sin querer dar a las restantes fuerzas sociales — Iglesia, Familia, Oficio — su justa parte de colaboración en el marco nacional. Le hubiera sido, sin embargo, tan fácil comprender que el valor «Patria» es capaz de integrarse fácilmente en el sistema de los valores colectivos, en particular el de los valores religiosos.

INTEGRACIÓN DE VALORES TRADICIONALES

Religión y patriotismo son muy a menudo unidos, hasta el punto que este último toma frecuentemente una forma casi religiosa. En todo caso no se podría atribuir, en buenos términos, el epíteto de «nacional» a un organismo en que los solos instrumentos poseídos y manejados por el Estado contaran. Así, pues, si se acepta hacer un sitio a fuerzas educativas independientes del Estado, ¿con qué derecho se legitimaría una exclusión de las que toman su punto de apoyo en la Iglesia? Es preciso temer violentar las conciencias de los justos: eso termina siempre por perder a los gobiernos (P. H. Simon, pág. 12).

Como lo había predicho *Jaco*, de J. Bainville, eso ha terminado bastante mal.

REALIZAR UNA VERDADERA DEMOCRACIA

Confundiendo a la democracia social con la democracia política, olvidando que ésta conduce necesariamente al reino de la incompetencia radical y de la irresponsabilidad imprescriptible, no se ha querido reconocer que existían para tratar de los grandes problemas del Estado — y la instrucción pública lo mismo que la educación nacio-

nal se hallan en primer plano—otros caminos que los proyectos de leyes, los debates parlamentarios, las justas oratorias, los conciliábulos de las comisiones y el ficticio control de las masas.

Creemos, por nuestra parte, que es éste un dominio de la ciencia y de la experiencia que escapa, por construcción, a la ley del número y al éxito electoral de una mayoría.

Inglaterra, gracias a las arraigadas tradiciones de su régimen constitucional; Alemania, en razón de su sentido nacional profundo; los Estados Unidos, por medio de cuadros institucionales más jóvenes y de su ideal social más sano, han podido ciertamente evitar la escisión de sus pueblos en facciones irremisiblemente enemigas, mientras que Francia, cansada de su rica y gloriosa historia, ya «doble» desde el Renacimiento para acá, se ha francamente dividido en 1789: fecha fatídica desde la cual hay, en efecto, «dos Francias»: la de «derecha» y la de «izquierda».

RECONCILIACIÓN NACIONAL SOBRE LOS PARTIDOS

He ahí el hecho fundamental que debe ser retenido cuando se trata de juzgar su obra escolar. Mientras el pueblo se creía soberano—y tal vez reinara más sin gobernar—había abdicado de hecho en provecho de los partidos y de sus charlatanes patentados. Las banderías políticas, en lugar de permanecer en su papel, que es ayudar en el gobierno del Estado, se han gradualmente esforzado en sustituirle. El resultado no podía hacerse esperar: fué la era de la mediocracia en espera de la «dictadura», que es el término de la evolución que se desarrolla actualmente... El pueblo soberano tendrá jefes y pocas asambleas (Banning, 1893). La administración—cuerpo de «oficiales civiles» (J. de Maistre)—ha sido reducida, poco a poco, a

un papel de servidumbre; su función no consistió en servir al Estado, más bien en someterse a los partidos que la han desorganizado creando el grotesco sistema de la «rotación de empleos», según los humores de la elección

REFORMA DE LA ADMINISTRACIÓN

El ministro ha subido pidiendo votos... Se ha mantenido concediendo favores a su clientela. El ministro no obra..., es «movido»; no navega, «flota» al remolque de la opinión pública. Es el prototipo de la autoridad impotente. Cosa más grave: mientras sus ministros peroraban y sus despachos redactaban, la tercera República se ha mostrado incapaz de impedir que el Cuerpo docente, que trabajaba, costara lo que costase, cayera en el abatimiento propio del uso. No obstante las promesas, cien veces reiteradas, de sus numerosos futuros (?) ministros de asegurar al maestro—vulgar agente electoral—una real independencia moral (con la supresión de nombramientos reservados a los prefectos) y con una situación material conveniente (Jean Costé de Labergne, y sobre todo el comentario de Peguy), ha clamorosamente fracasado en esta obra elemental de justicia social. Se puede decir que la huida descarada de su último ministro de Educación Nacional, desertando ante el enemigo, la juzga irremisiblemente.

LA ESCUELA NO ES LA SOLA CULPABLE

Por el momento no se vaya a creer que somos de los que piensan que el remedio es fácil y que bastaría, por ejemplo, transformar la escuela francesa para reparar fácilmente el mal. Ciertamente, en momentos de crisis sociales, existe la tendencia a volverse contra la escuela para hacerle cargar con la mayor parte de la responsabilidad. En las coyunturas graves, la nación dolorida piensa ya

sea en una «vuelta atrás», ya en un ensayo nuevo. Pero es preciso no perdér de vista que la característica mejor establecida de la función educativa es retardar la división del trabajo social. Entre la familia, conservadora de la herencia social y el Estado, agentē de mutaciones jurídicas, la escuela—conservando su papel religioso que le es propio—no es sino un término medio, cuyo fin es más bien conservar lo quē existe que crear lo que pueda ser. «En resumen, las fuerzas que constituyen la vida colectiva pueden converger en la escuela, no parten de ella: no hay ejemplo en que un país en decadencia deba su salvación solamente a su sistema educativo, así como es igualmente cierto que la grandeza de los Estados no es solamente acto de sus instituciones escolares; éstas conservan lo adquirido, mas no lo determinan.»

Esta manera de ver las cosas no rebaja el papel de la educación, pues es preciso no olvidar que entretener el fuego sagrado es con frecuencia más difícil que encenderlo; un Estado que, gracias a la escuela, encuentra su estabilidad después de un brusco esfuerzo, ha recibido de sus educadores cuanto le podían dar (*Candeaux*, página 132). Cualquier forma que sea, que se pretenda un rejuvenecimiento de antiguas verdades o un anticipo de genio—lo uno y lo otro capaces de reconciliar a los ciudadanos—, es preciso que toda tentativa de reajuste, para ser durable, esté por encima de la teoría y penetre en el corazón mismo de la realidad.

LA RENOVACIÓN DEBE SER GENERAL

Pero que no se olvide que la educación desborda ampliamente el marco escolar, y que para el pueblo de Francia, el más inteligente y sin duda el más generoso del mundo, puēda sobrellevar su derrota, le será preciso restaurar sus instituciones, lo que no podrá realizarse sin

restablecer primero sus costumbres, costumbres y tradiciones respetables gracias a una reconciliación de la conciencia nacional en la libertad de sus creencias verdaderas.

Traicionado por sus politicastros, deberá salir del momento difícil en que le han sumido, renovar la prensa que le ha cegado, la literatura que le ha envenenado, el teatro que le ha envilecido, el cinema que le ha embrutecido, la radio que le ha engañado. Deberá recobrar el gusto—mejor el valor—de vivir (falta de natalidad), restaurar la familia en su dignidad, enraizarse en sus bellas provincias—las más ricas de la tierra—(éxodo rural), volver a encontrar el amor al trabajo bien hecho y perseverante (Peguy), curarse del individualismo frondista y encontrar, nuevamente, el sentido de la solidaridad nacional (antimilitarismo, pacifismo, derrotismo). Revolución, sí..., pero revolución moral.

La finalidad pedagógica es inmediata ciertamente, pero está subordinada al determinismo social y le es relativa. La educación es, en cierta forma, un punto de apoyo de las grandes fuerzas que mueven la vida colectiva, hasta tal punto que podemos medir la intensidad de sus fuerzas por el efecto que ellas tienen sobre la escuela. Es por lo que es preciso persuadirse, una vez para siempre, que el lazo de unión nacional no depende solamente de las ideas (cuyas divergencias parecen irresistibles), sino más bien de los sentimientos, modos de sentir y de obrar, formas de vida que marcan la convergencia de intereses de la comunidad.

SABIOS CONSEJOS DE UN INGLÉS

En todo caso, si se quiere la opinión desinteresada de un amigo sincero de Francia, que se escuche a A. H. Hope.

«What France sorely needs is diversity and variety of

type and experiment, and instead of aiming at a state monopoly she should, after taking suitable guarantees, encourage rather than crush free schools, even if they are conducted by the clergy. The end of education can be adequately served only when it is treated as a national concern beyond the reach of political and religious bickerings. The whole of France gained in inspiration when Lacordaire was headmaster of the clerical school at Sorèze and his favourite pupil: Père Didon, at Arcueil, for apostles are to be found among priests as well as laymen. France is surely great enough to embrace and recognise every kind of past tradition and to help all schools that are working in a common cause. Generous emulation is needed, not jealousy and mutual bitterness (págs. 305 y 306).»

II.—ORGANIZACION: SUS LAGUNAS

¡Los principios son nobles...;
proclaman lo que debiera ser...;
los hechos son vulgares...;
contentándose con ser!

PUNTO DE VISTA SOCIOLOGICO

En el estudio del extenso problema de la educación, dos caminos se nos ofrecen. Tomando el primero—generalmente seguido—, se hace la historia de las doctrinas pedagógicas; se examina la cuestión bajo un aspecto normativo, tratando de descubrir no lo que ha sido (o es), pero lo que debiera haber sido (o debe ser).

En el segundo—más reciente—, se utilizan las reglas del método sociológico, se estudian las instituciones escolares y su funcionamiento, se anota lo concreto, se escrutina lo real, se clasifican los hechos y se trata—solamente después—de explicarlos, para deducir reglas de ac-

ción útiles. En resumen, se analizan sistemáticamente los «hechos pedagógicos», producto de la «función educativa», como sencillos «hechos sociales».

La educación es, en este momento considerada, como «una función social natural», y sus realizaciones—los «hechos pedagógicos»—aparecen como solidarios de otros hechos «colectivos» de la época y del mundo observado.

En cuanto a los que siguen el método sociológico, una observación esencial de Fauconnet se impone desde un principio: «cuando se estudia históricamente la manera en que se han formado y desarrollado los sistemas de educación, se ve que dependen de la religión, de la organización política, del grado de adelanto de las ciencias, del estado de la industria, etc. Si se les desprende de todas las causas históricas se hacen incomprensibles.» (Prefacio. *Durkheim II*, pág. 42.)

La simple comprobación de esta extrema complejidad de condiciones que determinan o al menos influyen en la elaboración secular de la organización escolar de un país debería, en efecto, bastar para hacer reflexionar a los doctrinarios que, hoy todavía, se imaginan que el fin de la educación puede ser establecido por un simple acto de lógica deductiva.

EXAMEN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR FRANCESA

Para un observador superficial de la imperante organización escolar francesa, con su clara división de los tres órdenes de enseñanza, en dificultad progresiva (primaria, secundaria, superior) y sus subdivisiones de la secundaria (clásica, moderna, técnica, normal) existe una gran tentación para dejarse arrastrar a tomar la aparente ordenación de sus partes como prueba de su crecimiento orgánico y de su evolución progresiva partiendo de un elemento primordial que sería luego diferenciado.

Nada es menos exacto. Cada uno de los tipos de enseñanza ha tenido su origen propio y su desarrollo autónomo, así como sus transformaciones específicas, y se puede decir que en Francia el acoplamiento del conjunto está lejos de ser perfecto. He ahí planteado uno de los aspectos interesantes del problema de la escuela única.

Para no citar sino los más llamativos, transcribamos rápidamente algunas anomalías surgidas en la elaboración numérica del sistema escolar francés:

1.^a Lo secundario y lo superior han precedido a lo primario.

2.^a Lo técnico ha permanecido extraño a lo secundario y proviene de lo primario superior.

3.^a Lo normal ha, muy a menudo, estado en contacto con lo primario.

Cabe anotar de otra parte que, excepción hecha de lo técnico—que ha respondido a exigencias económicas—, todas las otras formas de enseñanza tienen un origen netamente eclesiástico; que la función pedagógica es, en consecuencia, resultado de una diferenciación de la función religiosa: la secularización es un fenómeno relativamente reciente. En fin, por otra parte, la extensión creciente de la función docente, con la obligación de la asistencia escolar, la prolongación de ésta, la creación de escuelas y la multiplicación de sus tipos, la organización del sistema de «clases», corresponden a una amplia vulgarización de la instrucción.

Fenómeno semejante se produjo en las Universidades, en las que las «escuelas especiales» no dejaron de instaurarse alrededor de estas facultades clásicas a causa de la especialización creciente del saber. Por lo que concierne a la Universidad francesa, considerada como una unidad, se sabe que data de 1808 y se debe a Napoleón. Conviene subrayar aquí las influencias combinadas de la situación política (cesarismo), económica (muerte de las

provincias francesas llevando la decadencia a las Universidades regionales) y sociales, centralización parisiense: prestigio de la capital y facilidad de comunicaciones —falta de recursos pecuniarios: guerras incesantes—, penuria de personal docente y científico).

INSUFICIENCIAS DE LAS UNIVERSIDADES FRANCESAS

Ciertamente no tenemos la intención de criticar la enseñanza superior francesa—no nos sentimos por otra parte con la competencia requerida para hacerlo—; pero nos será permitido recordar sus lagunas, subrayadas tan noblemente por autores calificados, tanto en su organización material como científica. Trataremos: A) *De las principales influencias externas*, y B) *De las causas internas más salientes*.

A) I.—*Edificios*.

a) *Instalaciones materiales insuficientes, defectuosas o insalubres*.

«...Por doquier, las Facultades de Letras y las Facultades de Derecho están alojadas de manera vergonzosa y, a veces, verdaderamente infame.»

«...Los tugurios, que se llaman Facultades de Letras, son demasiado exiguos.»

«...Los locales son una vergüenza para la Universidad, por su insuficiencia y su insalubridad.»

«...Los llamados «Palacios universitarios» son casuchas grotescas e irrisorias.»

«...Comparad el palacio de granito y de mármol de la Facultad de Letras «alemana» con la cuadra (*sic*) que lleva ese nombre en Nancy.» (*F. Lot. II*, págs. 109 a 128.)

«...La nueva Sorbona «Boîte» no solamente horrible, sino incómoda hasta lo indecible.»

b) *Miseria o indigencia de las bibliotecas universitarias.*

«...Sus lagunas son horribles.» (Pág. 146.)

Se encontrará en J. Laude: las bibliotecas universitarias alemanas y su organización (París: Bouillon, 1900), todos los datos necesarios y que edificarán al lector «sobre la miseria» grotesca a veces de estos establecimientos en Francia (pág. 112).

c) *Gran conmiseración de los laboratorios.*

Sin recordar el glorioso «Grenier», de Pasteur, en la Escuela Normal, y la legendaria «salle des travaux», de Branly, en el Instituto Católico—ambos reemplazados hoy por laboratorios modelos—, todos están conformes en reconocer la lamentable instalación de los medios de trabajo científico en Francia. Desde 1906, Lot calificaba tal estado de intolerable (pág. 116), y las reformas pedidas por él no tendían sino a hacer útil (pág. 126) la instalación material de las Universidades francesas. Para este concienzudo crítico, excepción hecha de Lyon y Montpellier (II de 14), las Universidades provinciales francesas dejaban mucho que desear.

II.—*Personal.*

Número muy restringido de personal docente y científico.

Daño producido por concursos y agregaciones.

Ignorancia de las lenguas modernas (págs. 197-198).

III.—*Cuadros.*

Completar las «Facultades» o, más bien, reemplazarlas por «Institutos».

Establecer contacto entre las diversas especialidades para mantener una enseñanza verdaderamente «universitaria».

IV.—*Métodos.*

Demasiada importancia concedida a las «conferencias públicas».

Insuficiencia de los cursos generales «cíclicos» y cerrados.

Mala interpretación del trabajo de los «seminarios».

Necesidad de impedir que la enseñanza perjudique a la investigación personal (división del año académico en dos semestres, el uno consagrado a la enseñanza, el otro al trabajo científico).

V.—*Reformas.*

Retrasar la edad de entrada en la Universidad. Instaurar la escolaridad obligatoria y comprobar la asiduidad. Establecer un año «propedéutico» consagrado a la cultura general para los estudiantes de Letras y de Derecho. Reforzar los estudios de la licenciatura fusionando ésta con el diploma de estudios superiores para llegar «al doctorado de Universidad». Exigir la estancia pedagógica, lo que supone la creación de una cátedra y de un seminario de Pedagogía en cada una de las Universidades.

Transformar el *concurso* de agregación—«esa plaga nacional» (pág. 148), en el que no triunfan sino los que poseen buena memoria y cierta habilidad y que resulta contraproducente para elegir educadores—(pág. 162) en *examen* y exigir una estancia de prácticas en un establecimiento de enseñanza media.

B) I.—*Abuso del intelectualismo cartesiano.*

No basta con tener ideas claras, saber exponerlas lógicamente, ser capaz de establecer bellas síntesis; es preciso también y, sobre todo, ser apto para realizarlas. «Saber sin conocimiento es solamente la ruina del alma.» (Rabelais.)

«Saber para prever en vista de poder.» (Comte.)

II.—*Peligro del diletantismo de Renan.*

«Cuán dulce es vivir en decadencia.»

«Vivimos de una sombra; creo que después se vivirá de la sombra de una sombra, y temo, por momentos, que esto sea un poco ligero.» (Renan.)

III.—*Ausencia de una doctrina moral.*

Decadencia del patriotismo, consecuencia de los métodos hipercríticos de la Historia. Espíritu disolvente del sociologismo.

IV.—*Crisis de la cultura.*

Discusión sobre el humanismo: Arbousse, Bastide, Maritain, Charmot, Masure, Herriot, Andler.

LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA: PRIMARIA

Un punto de la organización escolar que nos parece merecer un examen especial es el de la enseñanza, a quien incumbe la tarea de formar el cuerpo docente.

Se le ha llamado de una manera bastante burda enseñanza «normal».

Partiendo del principio que el espíritu de una enseñanza depende, en muy primer lugar, de la formación de sus maestros, las escuelas normales primarias han sido objeto, desde la Revolución, de todos los mimos de los ministros franceses.

Reglamentadas por Guizot (1833), fueron perfeccionadas por J. Ferry y no tardaron en llegar a ser verdaderos «seminarios laicos», donde se daba a los maestros republicanos una semiciencia orgullosa. La invasión de la sociología oficial no fué, ciertamente, favorable a su progreso en el dominio de la psicopedagogía. De otra parte, las variaciones numerosas, comprobadas en sus programas, reflejan bien las incertidumbres de sus organizados.

res sobre lo que constituye la verdadera cultura. Es, no obstante, de una particular gravedad, lanzarse a la formación sistemática de todo un personal docente sin directrices seguras: almacenar conocimientos es cosa distinta a aprender para enseñarlos y mariposear de todo, está lejos de asegurar el gusto por la cultura desinteresada.

UNIVERSITARIA

Sin detenernos más en la formación de los maestros, veamos cuánto Francia ha realizado en materia de enseñanza superior pedagógica.

Aquí también puede decirse que está francamente en retraso. No posee ningún centro universitario consagrado por entero al estudio de los problemas de la educación. Asigna sitio muy pequeño a la «ciencia de la educación» en su «licenciatura de Filosofía» y en la «Pedagogía y Psicología pedagógicas», en la opción «Psicología pedagógica» del «Certificado de ciencias de la educación» (París), en el «Diploma de Pedagogía» del Instituto de «Psicología de París» y en el «Certificado de Pedagogía» de Lyon.

En cuanto a la enseñanza de la «Psicología en la Sorbona», no obstante la aseveración de R. Frétigny, que le dice «de los mejor organizados», nos podemos permitir no estar de acuerdo. Basta, por lo demás, consultar el programa de los cursos y las bibliografías aconsejadas para quedar edificado. La lectura de algunos temas puestos en las pruebas escritas (cuatro horas) de las sesiones precedentes a) del Certificado de estudios superiores de Psicología y b) del Certificado de estudios superiores de ciencia de la educación, pondrá, creemos nosotros, a todo el mundo de acuerdo sobre este punto.

a) 1927. «¿Cómo recordamos nuestros sentimientos?»

1930. «La voluntad es una función irreductible o la síntesis de funciones preexistentes.»

1932. ¿En qué medida el lenguaje es obra de la inteligencia?

b) 1928. *Psicología*. «¿En qué medida debe cultivarse la memoria de los escolares y con qué método?»

Pedagogía. «El ejercicio de la facultad de la atención debe ser considerado como parte esencial de la educación.» (W. James.)

1929. *Psicología*. «La imaginación y el sentido de la realidad en el niño.»

Pedagogía. «Uno de nuestros mejores generales ha escrito, a propósito de la instrucción militar: para enseñar bien, es preciso saber mucho más que lo que se ha de enseñar a los demás.» Aplicad esta regla a cualquier enseñanza que sea.

1931. *Psicología*. «La emulación. Hay que utilizarla o no en la educación del niño.»

Pedagogía. «Valor pedagógico del juego.»

Se comprueba aquí palpablemente lo que ha quedado como vicio de origen de esta enseñanza: un verbalismo erudito, comprobado por una disertación clásica.

Después de París, veamos cómo va la enseñanza de la Psicología en provincias. «De hecho pocas Universidades tienen una enseñanza psicológica organizada y, en cuanto a las que poseen una, es difícil dar datos concretos sobre un curso cuyo contenido no está aún fijado para el año que viene o sobre la cátedra cuyo titular ni siquiera está nombrado aún.» (Frétigny, pág. 158.) He ahí lo que puede decirnos el especialista (?) que se ha tomado la molestia de escribir una «guía del estudiante de Psicología». No obstante, podemos mencionar los cursos interesantes de Boursadé en Lyon y de M. Faucault en Montpellier.

¿Puede razonablemente arriesgarse la comparación con los «Institutos Superiores de Pedagogía» de Alemania,

de Inglaterra, de Suiza, de Bélgica y, sobre todo, de los Estados Unidos?

¿Y no es penoso comprobar tal ausencia en la patria de Alfred Binet?

¿No es lamentable el poder contar, con los dedos de la mano, los franceses que han adquirido reputación en materia de Pedagogía científica? Y esta indigencia de la alta enseñanza pedagógica, ¿no explica la parte tan pobre de la colaboración francesa en la obra mundial del renacer educativo moderno?

Más bien que contestar a estas preguntas, busquemos las causas de esta insuficiencia tan comprobada.

Hemos tenido ya ocasión de hacerlas ver (*Buyse II*, páginas 66 a 69), bastándonos para ello reproducir lo que L. Dugas escribía sobre esto en un artículo sobre los «caracteres principales de la Pedagogía francesa», aparecido en 1926 en *Internationale Jahres-Berichte für Erziehungswissenschaft*.

FATUIDAD ATÁVICA: CAUSA DE UNA DESCONFIANZA... RIDÍCULA

No podríamos mejor poner en evidencia la desconfianza sistemática, mejor de hostilidad de las Universidades francesas hacia la Pedagogía considerada como «ciencia».

«La Pedagogía de un país se caracteriza mucho mejor por el espíritu que la anima por el sistema de ideas a las cuales se refiere, que por las técnicas que recomienda o que practica.»

Eso es especialmente verídico para la Pedagogía francesa, profundamente imbuída del espíritu filosófico.

Si se quiere hacer una exposición fiel de esta Pedagogía, conviene dar a cada una de las partes de que se compone: la Filosofía, la ciencia y la técnica, su importancia relativa.

Así, pues, en el ánimo de la mayoría de los franceses (los profesionales exceptuados y no todos) la filosofía de la educación sobrepasa con mucho, en importancia, a la ciencia de la educación y a su técnica.

Se hace poco caso en Francia de lo que yo he llamado la «Pedagógica»; se cree que no hay por qué preocuparse de ello ni tomarse la menor molestia, que basta tener una idea directriz o una teoría de la educación; esta teoría, dada la práctica, sigue a gusto e inspiración de cada uno, o bien es asunto de rutina o de oficio. De ahí un escepticismo pedagógico de un género especial. Nos cuesta trabajo deshacernos de prejuicios tradicionales, concernientes a pedagogos (término injurioso, sinónimo de pedante) y a su ciencia, que nos parece minuciosa y vana. Así, tenemos poca o ninguna Pedagogía en el sentido que lo entienden los americanos, es decir, como ciencia especial y arte profesional, y no nos preocupamos de tenerla porque creemos podernos pasar sin ella.

Pero si el público se desinteresa del lado profesional y técnico de la educación, sea porque se crea incompetente, sea porque no le dé sino una importancia relativa, el problema filosófico le apasiona.

He ahí por qué nuestra literatura pedagógica abunda en consideraciones pedagógicas sobre el sentido y el valor de la educación, sobre su alcance social, sobre su espíritu y sus tendencias: democrática, laica, humanitaria; sobre su carácter desinteresado o utilitario... A veces parece que se pierden de vista hasta la educación ella misma, que se pare, aunque no sea exclusivamente, en lo que implica y en lo que está por encima de ella; se pone en ella tanta confianza, que no se consiente encerrarla en su humilde tarea y que, a fuerza de extender sus atribuciones, no basta para cumplirlas, y se compromete el éxito.

Se dirige el espíritu hacia sus fines más elevados, y es porque las cuestiones de educación son llevadas, por

decirlo así, a esas alturas filosóficas que excitan tan poco interés y tanta pasión; cuando toman, como así sucede alguna vez, algún giro político irritante y molesto, es igualmente lo más frecuente de una doctrina filosófica que se trata en el fondo...

Filosofar es, que se quiera o no, implícita y explícitamente, tomar posición en el problema de la educación. Todo filósofo es un pedagogo. Pero no son solamente los filósofos todos los escritores, al menos todos los que merecen el nombre de pensadores; más generalmente todos los espíritus reflexivos tienen una teoría de la educación.

La originalidad de la Pedagogía francesa es de ser una Pedagogía de gente honrada y que se dirige a todas las personas honradas. Tomo esa palabra en el sentido del siglo XVII. *El hombre honrado* es lo contrario del profesional, del hombre de oficio; es el que no se atribuye ninguna competencia especial, pero que, por el solo uso de la experiencia (?) y de la razón, se reconoce y es reconocido competente en todas las cosas que provienen de la razón y de la experiencia común.

«Las gentes honradas son las gentes universales que no quieren ningún distintivo. No son llamados ni poetas, ni geómetras, etc... Pero son todo eso y jueces de todos ellos.» (Pascal.)

Pero en materia de educación, principalmente las gentes del vulgo, cuando son honradas, creen tener su algo que decir y su lección que dar a los del oficio, cuando éstos no tienen para ellos sino el oficio y faltan de juicio o tienen un juicio erróneo por la estrechez de miras que a menudo crea y desarrolla el cargo. Eso ha sido, largo tiempo y siempre, en cierto grado, el carácter distintivo y básico de la Pedagogía francesa: ser una Pedagogía de gentes del mundo, no de profesionales, y el mundo de que hablo, tomado en un amplio sentido, no excluyendo a nadie, salvo a los rústicos y a los pedantes, y componiéndolo-

sē de espíritus cultivados y, sobre todo, libres, es decir, deprendidos de todos los prejuicios, de todo hábito o rutina profesional.

Así es un hecho bien notado que, en Francia, casi todos los maestros de la ciencia (?) pedagógica y los de más nombre, Rabèlais, Montaigne, Rousseau, son extraños a la práctica de esta ciencia, no han ejercido ni hubieran querido desempeñar el cargo de educadores, son teóricos, filósofos, hombres de ideas, casi diría aficionados, si la palabra no tuviera un sentido peyorativo que no pretendo darle.

La Pedagogía francesa concede un gran sitio a la discusión de los métodos, tiene el prurito de los programas definidos, claros, circunscritos.

Pero se preserva de lo absoluto por la movilidad, por la facilidad del cambio. Sin embargo, existe un punto sobre el cual no cambia apenas: quiere que el raciocinio ocupe siempre el primer puesto.

Todos los métodos son razonados: hay un método razonado para aprender a leer a los niños; es aquel tan notable que Pascal ha inventado, el silabeo, sustituyendo al abecedario; hay otro para aprender a escribir, a componer, etc.

Todos nuestros libros elementales llevan este título: Método razonado de... y nadie lo encuentra ambicioso ni piensa en sonreírse.

Si, no obstante, adoptamos por casualidad el empirismo, es porque no se puede enteramente escaparse de su esfera, es porque creemos tener razones para ello; es, pues, también sistemáticamente.

No repudiamos las experiencias, al contrario; pero es preciso que esas experiencias respondan a un motivo, partan de una hipótesis, sirvan para algo.

Nuestra Pedagogía es, pues, experimental, es decir, científica y razonada; no es nunca empírica.»

La cita es, sin duda, muy larga; pero nos parece capital para explicar a la vez el escepticismo, el subjetivismo y el exclusivismo que han impedido a la Pedagogía francesa obrar científicamente por el camino que le había abierto la obra magistral y, por otra parte, inigualada, de Alfred Binet.

III.—METODOLOGIA, SUS TENDENCIAS Y SUS REALIZACIONES

«Si se aprendiera a pensar como se aprende a sudar, conoceríamos al pueblo-rey».

ALAIN.

Después del examen de la organización escolar, venamos al de la Pedagogía propiamente dicha, es decir, a las tendencias y realizaciones de su práctica docente y de su técnica educativa. Desde Herbert se ha admitido generalmente la distinción muy clara entre:

1.º Hodegética: educación moral, formación del carácter, conducta de los niños, etc.

2.º Didáctica: instrucción (saber) y formación intelectual (poder).

Habiendo largamente tratado del primero de estos puntos en nuestro análisis de las causas de la decadencia francesa, considerada como prueba del hecho del rebajamiento de los valores morales y del sentido del deber social, nos queda sólo pasar revista a las cuestiones derivadas de la Didáctica.

No hay que decir qué, no pudiendo entrar en los detalles de las diversas «metodologías», nos atendremos a las formas generales del método, es decir, que, sin perder de vista los caracteres siguientes: 1.º, fines de la obra educativa; 2.º, estructura mental de los alumnos; 3.º, espíritu de la ciencia a enseñar, dividiremos nuestro exa-

men según las tres grandes corrientes de la Metodología pedagógica, tales como las hemos definido en 1935 (Buyse, tomo II, págs. 46 a 58).

GRANDES CORRIENTES DE LA METODOLOGÍA ESCOLAR MODERNA

A) *Pedagogía empírica*.—Esta es la que se desarrolla en la casi totalidad de las escuelas. El «didactismo» reina con pandería. Los procedimientos de enseñanza son «derivados de la lógica», pero no siempre lógicos y rara vez «psicológicos». En las mejores situaciones, sea la doctrina de la enseñanza intuitiva, sea la práctica experta de la interrogación socrática, sea hasta el verbalismo herbertiano atenuado por el tacto de los maestros, rinden todavía servicios reales. Hecha de hábitos respetables, utilizando procedimientos tradicionales, evolucionan algo bajo la influencia de doctrinas psicológicas nuevas: estudio sobre la atención o el interés, influencia del sentido muscular, etc.

Su mecanismo esencial es la imitación de los buenos maestros, su forma evolutiva, es la experiencia profesional de los prácticos... Pero es, desgraciadamente también, muy a menudo, su rutina.

En Francia ese tipo domina claramente. Obras como la *Pedagogía vivida*, por Charrier; *La escuela atenta*, por Bernard, y *El arte de enseñar*, por Gay, precisan muy bien la posición de sus mejores partidarios. Es de ellas que Dugas ha escrito que era una «Pedagogía de gente honrada que tiene horror a los especialistas». No tendríamos el mal gusto de contradecirle.

Su característica es un tranquilo desdén por toda teoría que no sea la simple fórmula de su práctica. Se ve sin dificultad la confusión sistemática que aquí se hace entre «experiencia» y «práctica» y, ya se sabe, a las aberracio-

nes a que condujo esta concepción en la medicina de Diafoirus en tiempos de Molière.

Los prácticos de la Pedagogía empírica se basan en sus pretendidos triunfos de lo real sin tratar de alcanzar los principios, o bien aceptan como buenos principios que, educadores que no carecían de genio, han formulado con espíritu, pero sin contrastarles con la experimentación propia.

En cuanto a sus resultados, su valor quedó largo tiempo en discusión, y de cualquier modo se les puede achacar el no haberse comprobado suficientemente.

Los pedagogos de este grupo están muy divididos entre sí a este propósito. De una parte, están los que no trabajan más que con miras al éxito del examen... Se conoce su sistema, que hace «prodigios a los catorce años, que serán tontos toda su vida», y, por otra parte, los que desprecian la adquisición escolar, pretenden no preocuparse sino de la formación mental..., lo que ellos llaman, modestamente, desarrollo de la inteligencia, cultivo del espíritu de observación, educación del juicio. Su fórmula es la de Villiers de l'Isle-Adam: «J'éveille, je n'instruis pas.»

Es fácil comprobarlo.

De hecho, cuando se ha observado bien estas prácticas tradicionales, no puede impedirse de reconocer en ellas la herencia auténtica del «arte educativo»; es decir, el arte menos evolucionado de las artes que practica la humanidad, muy anterior al arte de curar (hasta en Medicina veterinaria), al arte de pleitear en justicia o al de guerrear. Mas, viejo arte venerable, que conserva numerosos y fervientes adeptos.

Y es esta comprobación que ha llevado a Godefroid Kurth a confesar con desengaño que si «la rutina debiera ser eliminada de este mundo, es en el de los pedagogos donde encontraría su último asilo».

Para resumir, diremos que, en Pedagogía empírica, todo ha sido dicho, redicho muy agradablemente, sutilmente, contradicho; pero que, nada o casi nada, ha sido probado. La gran falta de los empíricos es precisamente ese desprecio soberano por la prueba. Demasiado fácilmente contentarse con sus pequeñas soluciones personales: «para cada uno su verdad», como dijo Pirandello. Y la razón de esta actitud lamentable proviene en gran parte del hábito detestable que han tomado de no considerar más que un aspecto del problema planteado, como si las cosas fueran tan sencillas. En último análisis, el hecho es imputable al temible «espíritu primario» que les ha sido inoculado en la Escuela llamada «Normal».

Registremos, en consecuencia, sin demasiada extrañeza, la confesión de J. E. Marcault y Th. Brosse: «Protegida por el sociologismo, nuestra escuela tradicional se ha dejado adelantar en el progreso pedagógico por numerosos países más audaces o con menos trabas de carácter político y filosófico, por ejemplo, los Estados Unidos, donde el espíritu científico está en el primer plano de la vida nacional y no tiene que luchar contra tradiciones seculares tan fuertes como las nuestras; Inglaterra, donde las grandes instituciones escolares, pertenecientes a la iniciativa privada, están entre ellas en una concurrencia constante y sostenida; Suiza, en que razas diferentes combinan sus esfuerzos y, por ese hecho, se libran del exclusivismo» (pág. 89).

111

PEDAGOGÍA BASADA EN LA EXPERIENCIA

Se trata de la Pedagogía llamada «nueva» o «renovada» y que hemos a veces oído calificar de «modernista», en razón de su pretensión de estar «en vanguardia».

Su Didáctica parece estar siempre en fermento, y aparece, ora fantástica y ora retrógrada. Nosotros la designa-

mos con el epíteto «Experiencée—(basada en la experiencia)—, tomada en el sentido bergsoniano de la palabra y también en la acepción de W. James; esta tendencia, tan a la moda en los medios avanzados de vida intensa, generosa, por la obra de la educación, considerada como la gran «aventura social». Ya se ve; en ella el porvenir tiene un gran papel, a ella se ligan las numerosas «educaciones del mañana».

En el fondo, esta Pedagogía se inspira a la vez en las clarividencias del genio de los pedagogos clásicos y en las intuiciones de sus propios jefes de primera fila; pero no desdeña el utilizar igualmente las sugestións que provienen de la experiencia de sus prácticos, que viven—en el sentido propio de la palabra—su trabajo pedagógico.

Aunque, en su parte teórica, este movimiento se pretenda, sin modestia, «científico», por razón de sus lazos biológicos y sociológicos, creemos que ha establecido una lamentable confusión entre la ciencia experimental y una clase de filosofía llamada científica, que, en modo alguno, es ciencia. Mirando bien las cosas, es una Pedagogía de artista, que se elabora bajo el signo de un impresionismo exacerbado y que pide el «don exquisito» del maestro entre aquellos que quieren triunfar... Es la Pedagogía de los «grandes corazones».

Cierto que todo no es a rechazar en estas tentativas generosas, ya que verdad es que «los grandes pensamientos nacen en el corazón», pero aun así, no hay que perder de vista que nuestros deseos nos llevan necesariamente hacia las realidades y que nuestras aspiraciones no alcanzan sin trabajo las verdades.

No se puede esperar resolver los graves problemas de la educación ni por un grito del corazón ni por una cabezonada. Bastante simpático es comprobar igualmente que un papel importante ocupa en este movimiento el espíritu femenino, que espontáneamente encuentra campo

para gastar sus reservas naturales de sensibilidad, y la expresión sublime de su instinto materno. El término que lo caracteriza mejor—y es una concesión graciosa—es denominarlo «cualitativo». Y esto nos permitiría comprender la curiosa anotación de Ferrière, hablando de las condiciones del progreso de la educación nueva en el mundo: podría sostenerse que el progreso va de la periferia al centro, de los países de cultura reciente, en que el obstáculo a la tradición es ligero, a los países de vieja civilización, en que la preocupación de lo «acabado» se opone a innovaciones insuficientemente comprobadas. En este caso está Francia que, la última, adoptaría la escuela activa, pero una escuela activa depurada, filtrada por las experiencias ajenas, puesta al día y definitiva, no obstante no pueda nada darse como definitivo en un mundo en que todo cambia siempre, salvo la inconstancia de los hombres.

La observación es punzante: el conservadurismo francés es nuevamente denunciado, pero esta vez con poca simpatía, por el jefe de los progresistas.

Es preciso, pues, reconocer que Francia no brilla en materia de educación nueva. Fuera de la célebre «Ecole des Roches», fundada en 1899 en Verneuil por E. Demolins, discípulo del inglés J. H. Badley, fundador de la escuela de Bedales, no se nota ninguna escuela de vanguardia. En cuanto al movimiento de las cooperativas escolares, lanzadas después de la guerra de 1914-1918 por impulso del inspector Profit, la tentativa de sustitución del trabajo colectivo por el trabajo individual, gracias a la fórmula del «trabajo por equipos», debida al inspector R. R. Cousinet, en 1920, o de la introducción de la técnica de la imprenta en la escuela primaria, realizada por el maestro libertario C. Freinet, esos intentos no parecen pasar en originalidad y sobre todo en eficacia cuanto el Estado está en derecho de esperar de la iniciativa de algunos de sus inteligentes funcionarios.

Por otra parte, es bastante revelador que el artículo sobre «los nuevos métodos y sus bases psicológicas», así como el titulado «examen de los nuevos métodos», tratando del método de Montessori, de Decroly, de la «Maison des Petits», de Ginebra, de tres ejemplos tomados de los Estados Unidos: el plan Dalton, la técnica de Winnetka, el método de proyectos y también del trabajo por equipos y el gobierno de sí mismo—(Selfgovernment)—hayan sido confiados por la Enciclopedia francesa al suizo J. Piaget.

PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL

Es la que estudia el problema educativo bajo el ángulo de la verdadera investigación científica. Cierto que está en sus principios, pero tras la dura crítica que sus creadores han motivado a la pretendida «ciencia de la educación»—como la entendía Bain—, deducida *a priori* de concepciones de una lógica formal, caos de afirmaciones dogmáticas y contradictorias, revoltijo de consejos empíricos, ella ha puesto vigorosamente al día un método susceptible de facilitarnos soluciones serias para los numerosos problemas prácticos de la obra escolar. Verdaderamente científica, es psicológica en cuanto a su fundamento, experimental por su técnica y práctica por sus fines. Constituye «un esfuerzo para medir los hechos pedagógicos, estudiar las condiciones, determinar las leyes» (Th. Simon).

A este fin, gracias a la psicopedagogía, ella se apoya especialmente sobre un conocimiento positivo del ser en crecimiento y, muy especialmente, del escolar.

En primer lugar trata de liberar a la enseñanza de la falsa situación en que la han sumido a la vez la Pedagogía empírica y la Pedagogía practicista. Ella tiende a emancipar a los maestros—y a los alumnos—de la tira-

nía de una tradición rutinaria como de los caprichos del verbalismo escolar; pero si libra a los pedagogos de la dominación de una autoridad arbitraria y contradictoria, ella pide la sumisión consciente a una autoridad racional, su adhesión al hecho comprobado y siempre comprobable por la experiencia.

Por encima de las opiniones, aun las oficiales, coloca la verdad comprobada científicamente; a las sutilezas de la dialéctica opone el rigor de la argumentación de los hechos; a las palabrerías de abogados que deducen una verdad de impresión, prefiere la demostración de Pasteur, que solamente revela la verdad «verídica».

En este terreno, al lado—si no por encima—de los mejores iniciadores extranjeros, E. Meumann, A. Lay, V. Mercante, J. Yoteyko, W. H. Winch, E. Thorndike, W. A. Mac Call, es preciso colocar a Alfred Binet, cuya clara inteligencia definió en 1898 el verdadero método de investigación. Desgraciadamente, Binet, que después de habernos legado ese balance de la psicología pedagógica, que son «las ideas modernas sobre los niños» (1910), murió demasiado joven y, detalle significativo, sin haber sido condecorado, no ha sido estimado en su justo valor por sus compatriotas, embebidos de «didactismo» tradicional e intoxicados de Pedagogía literaria. Fuera de Th. Simon, colaborador concienzudo y discípulo fiel de Binet, nadie en Francia ha aceptado francamente la concepción de una Pedagogía experimental.

Ni G. Richard, sociólogo distinguido, que no ha querido saber nada de la noción de experimentación en Pedagogía; ni J. Delvolvé que, sin embargo, ha conocido, hacia 1920, más o menos el movimiento americano; ni el Rdo. P. R. P. de la Vaissière, cuyas compilaciones eruditas son, no obstante, las mejores en lengua francesa, no han hecho realmente progresar la cuestión.

A excepción de algunas tesis bien confeccionadas:

R. Martin, «las diversidades mentales»; F. Bertrand, «el análisis psicofuncional y la educación integral»; R. Vauquelin, «las aptitudes funcionales y la educación»; H. Bouchet, «la individualización de la enseñanza», quienes, sin haber traído nada nuevo, han sin embargo vulgarizado ciertas tendencias extranjeras, no se comprueba ningún cuidado de reseñarse de lo que se piensa al exterior.

Esta especie de impermeabilidad a las influencias extranjeras es digna de notarse como una de las características de la Pedagogía francesa que, gracias a sus Compayré, a sus Payot, a sus Lapie, ha largo tiempo creído que hacía buena Pedagogía sin saberlo, por instinto; como monsieur Jourdain hacía prosa, y que los descubrimientos extranjeros no eran, en suma, sino «antigüedades francesas».

Es fácil comprender ahora por qué no se encuentra nada en Francia que sea ni siquiera de lejos comparable con los trabajos alemanes, ingleses y, sobre todo, americanos, y cómo se ha dejado pasar a este respecto francamente por la Suiza romana, por España y hasta por Bélgica.

IV.—RENDIMIENTO: SU INSUFICIENCIA

«Creería faltar al público, a la verdad, a mi profesión y a mí mismo, según se dice, si permaneciera callado.»

VOLTAIRE.

«Los conoceréis, pues, por sus frutos.»

SAN MATEO, VIII, 20.

UN POCO DE ESTADÍSTICA

No se espere de nosotros el trabajo estadístico que los mismos servidores públicos, directamente interesados, se han creído incapaces de dar a aquellos a quienes habían

hecho concebir maravillosas promesas con su propaganda política escolar.

Hemos, sin embargo, procurado recoger de las informaciones más recientes y más oficiales algunas cifras cuya imprecisión y precario no ignoramos. El primer cuadro pretende establecer el grado de instrucción de la población francesa, con exclusión de los extranjeros—ya se sabe que éstos son numerosos—hacia el año 1931. Lo transcribimos a continuación, haciendo notar:

1.º Que ningún criterio permite comprender lo que expresa exactamente «saber leer y escribir...»

2.º Que el corte entre las edades de nueve a diez años no dice nada de concreto y, sobre todo, no permite adivinar si los iletrados, a los nueve años, lo serán en el momento del segundo censo, al pasar al grupo B (diez años y más).

3.º Que la casilla «no declarados» es equívoca, pudiéndose interpretar quizá como indicio de la modestia francesa o también como grave insuficiencia de la encuesta.

CUADRO I.—ENCICLOPEDIA FRANCESA, VOL. XV, 1504-14.

Grado de instrucción de la población francesa 1931.

		Niños	Niñas	TOTAL
De cinco a nueve años	Saben leer y es- cribir.....	1.056.240	1.042.661	2.118.901
	Se ignora.....	360.027	337.196	697.223
	No saben leer ni escribir...	267.058	245.246	512.334
De diez años y más..... (Además).... Edad no de- clarada....	Saben leer y es- cribir.....	13.892.517	15.503.510	29.396.027
	Se ignora.....	421.201	581.502	1.012.803
	No saben leer ni escribir...	582.900	850.709	1.383.609

El segundo cuadro parece presentar un poco más de interés por el hecho de que se relaciona de más cerca—en un país en el que la Pedagogía ha insistido particularmente sobre la instrucción mucho más que sobre la educación—con el problema de la formación del ciudadano. Se trata de la estadística de iletrados entre los reclutas militares. Si bien no nos ofrece ningún punto de comparación con países extranjeros. Solamente el tanto por ciento de analfabetos ha sido calculado, y la casilla «no saben leer» e incapaces de escribir deja suspenso a quien conozca los métodos de enseñanza de la lectura; creemos que el examen de estos datos es provechoso... sabiendo interpretarlos.

CUADRO II.—ENCICLOPEDIA FRANCESA, VOL. XV, 1504-15.

Estadística de iletrados (servicio militar).

AÑOS	Por 100 de iletrados (X)	Iletrados	Saben leer	Saben leer y escribir	Por 100	Con certificado o diploma (O)	Por 100	Total de incorporados
1880.....	13,84	42.473	7.567	60.974	19,87	195.819	63,16	306.833
1900.....	4,16	12.895	3.744	35.138	11,37	257.305	83,24	309.322
1914.....	2,12	6.141	3.672	82.363	28,55	196.271	68,04	288.437
1931.....	4,29	9.719	9.578	112.907	49,45	93.825	41,51	226.029
1934.....	3,43	8.538	8.659	117.025	47,17	113.835	45,88	248.067

N. B.—«Estos tantos por cientos han sido calculados por nosotros».

Observaciones: X. Mejora hasta en 1914; después regresión. O. Disminución notada desde 1914.

La comparación de las cifras (1900 a 1934) prueba que durante este tercio de siglo el tanto por ciento de iletrados se ha prácticamente conservado el mismo, mientras que la diferencia entre el número de los que saben leer y escribir y el de los que poseen certificado o diploma ha aumentado claramente en favor del primer grupo, lo

que, bien mirado, atestigua una baja temible en el nivel de instrucción del pueblo bajo la apariencia falaz de una vulgarización extensa de los rudimentos del saber.

LA ESCUELA FRANCESA Y LA PREPARACIÓN PARA LA VIDA

Pero quitemos los peligrosos parajes de las cifras muertas y echemos una rápida mirada sobre un trabajo limitado ciertamente, pero emprendido sin prejuicios en la misma realidad. Preguntémonos si la escuela francesa prepara los niños para la vida. La investigación del ingeniero F. Muvezin, por purista que parezca, es muy reveladora sobre esto. Se sabe que el autor se ha ocupado uno de los primeros en Francia, de la orientación profesional, y que, con motivo de las funciones que ejerce en Burdeos, ha tenido que proceder al examen para la selección de veintiocho candidatos de ambos sexos, de edad de dieciséis a veintidós años, todos con certificado o diploma (desde el «Brevet élémentaire hasta el Bachillerato»), y que solicitaban una plaza de empleado (adjunto a la Dirección) en una casa de negocios de dicha capital. A este fin redactó un cuestionario, comprendiendo una prueba de ortografía (nueve líneas de dictado), algunas preguntas de cálculo, de Geometría muy elemental, de Historia, de Geografía, de Ciencias. El conjunto fué compuesto según «la regla absoluta de no hacer figurar más que materias fáciles y para que todos los candidatos deban, sin poder fracasar, responder con inteligencia» (pág. 63).

El análisis de las contestaciones individuales a las treinta y siete preguntas es de lo más interesante, y sentimos tener que limitarnos a la comprobación de datos generales:

1.º Los candidatos son poco superiores en ortografía a alumnos corrientes de trece a catorce años (pág. 178).

2.º Seis, de veintiocho, no han sabido hacer operacio-

nes de quebrados, que hubieran resuelto fácilmente buenos alumnos de doce años.

3.º Seis, de veintiocho, no han sabido multiplicar $1/2$ por 5, y hubieran corrido gran riesgo de fracasar por este solo hecho en el certificado de estudios primarios.

4.º Doce, de veintiocho, olvidan que un número cualquiera multiplicado por 0 da un resultado nulo.

5.º Catorce, de veintiocho, no han entendido el sentido de la división, confundiéndolo con el de la multiplicación.

6.º Siete, de veintiocho, no han sabido el peso de 115 centilitros de agua.

7.º Nueve, de veintisiete, no han sabido expresar el peso de 25 centímetros cúbicos de agua.

8.º Veintiuno, de veintiocho, han sido incapaces de averiguar, *grosso modo*, el volumen de una esfera de 12 centímetros de diámetro.

9.º Veintitrés, de veintiocho, han sido incapaces de averiguar, aproximadamente, el peso de un trozo de hierro de $1/40$ de decímetro cúbico.

10. Dieciocho, de veintiocho, han sido incapaces de hacer un problema infantil sobre interés.

11. Veintiuno, de veintiocho, no han comprendido que era imposible construir un triángulo, teniendo sus lados tres centímetros, dos centímetros y un centímetro, respectivamente.

12. Dieciséis, de veintiocho, no han sabido calcular la superficie de un triángulo.

13. Dieciocho, de veintiocho, no han sabido comprender una pregunta elemental relacionada con líneas horizontales que podían ser trazadas en un plano horizontal.

14. Veintidós, de veintiocho, no saben si se pueda trazar una línea vertical sobre un plano horizontal (pág. 180).

Las siete preguntas de Historia de Francia han revelado que «todos los candidatos son de una fragilidad

asombrosa» (pág. 180). Por lo que es de la Geografía, «las contestaciones no han sido más halagüeñas» (pág. 181).

En fin, en Ciencias—rama cuya introducción en los programas franceses ha sido tan discutida por las ideologías políticas y que debía traer el fin del oscurantismo y de la era de las supersticiones—los resultados de las cinco preguntas fueron tan lastimosos como los anteriores.

«He aquí, comprobamos con melancolía, concluye Mauvezin, un balance bien triste.» Se nos dirá que los exámenes y los concursos oficiales dan mejores resultados. Contestaremos que esos resultados pueden criticarse y no corresponden a las graves necesidades de la hora presente. En nuestra opinión, sólo cuentan hoy, para encontrar y para ocupar dignamente una situación, los conocimientos sólidos sobre los cuales pueden construirse sólidamente para comprender, obrar e ir adelante. Entre las juiciosas conclusiones del autor, anotemos dos que subrayan el «grave peligro social» que existe:

1.^a En dejar creer a esos jóvenes que poseen una sólida instrucción, siendo así que es inexacto. Sus padres, el público, por el hecho de los diplomas concedidos, se inclinan por la misma opinión, toda vez que esta opinión es, frecuentemente, equivocada.

2.^a En conservar en clase, hasta edad avanzada, millares y millares de jóvenes que, incapaces, por el estado actual de las cosas, de continuar sus estudios con provecho, abandonan la escuela sin un sólido bagaje, más llenos de pretensiones que de saber, poco seductores para empleados y que, ante las dificultades que encontrarán para ganar su vida, pueden fácilmente ser ganados por ideas subversivas... (pág. 185).

«El esfuerzo de nuestra juventud escolar es considerable. Esta juventud es, en general, inteligente. Los resultados obtenidos por los métodos en vigor son muy insuficientes.»

Es indispensable, urgente, que esos métodos sean modificados (pág. 186).

He aquí la contestación del buen sentido, basada en la comprobación sincera de hechos pequeños, «duros e irrefutables», para los ditirambos inflamados de los ideólogos de las tres repúblicas, «una e indivisible».

No se trata aquí ya más de saber si «abrir una escuela es cerrar una cárcel», o bien «si la instrucción es el todo». No se pone en tela de juicio «la prioridad de la razón humana» o «la generosidad del ideal democrático»; se comprueba tranquilamente que la instrucción de los jóvenes «diplomados» vale poco o nada.

Los manes ancestrales deben sentirse doloridos en su tumba. No obstante, el hecho existe..., y un hecho es más digno de respeto que... un ministro de Instrucción Pública. ¡Sea!, se dirá...; pero suponiendo exactos los datos debatidos, ¿va usted a discutir sobre una investigación tan pequeña? ¿Va usted a generalizar un caso recogido en al región de Burdeos? Claramente contestamos que no, anhelando que la Francia actual acepte noblemente los métodos de la Pedagogía científica, que no afirma nada que no haya sido comprobado primero y que, sobre todo, no admite ya más que lo patético de los torneos oratorios o la dialéctica de los debates académicos, sea prueba de superioridad de los métodos de enseñanza. La hora ha llegado en que los hechos—no las afirmaciones—deben sólo intervenir para reglamentar los graves problemas de la educación y de la instrucción.

IMPORTANTE APORTACIÓN DE UN TESTIGO:

TESTIMONIO DE J. PAYOT

Podríamos dar por terminado este largo periplo en la obra frondosa de Francia educadora; el balance parece bastante deficiente. Sin embargo, lo más grave debe ser

no la comprobación, sino el declararlo. Recordándonos de la ola de indignación que desencadenó la afirmación de Brunetière «sobre el fracaso de la ciencia», no habríamos jamás osado por nuestra parte tomar una fórmula tan contundente. Pero cuando un hombre que ha pasado cerca de cincuenta años de su vida en el servicio del ideal francés de la Pedagogía, que ha ejercido los más altos cargos en la Universidad, lo que es más, tiene una gran responsabilidad en la cuestión crucial que constituye «la formación de la voluntad» de la juventud de Francia; cuando un pedagogo «oficial» de la talla de Jules Payot proclama nuevamente por su cuenta, de cara a la muerte, esta dura sentencia: «¿Por qué no reconoceríamos nosotros también el fracaso «de la enseñanza francesa?»

Pero ¿cómo resumir un libro tan contradictorio al mismo tiempo que justiciero, implacable, pero hipócritamente parcial? ¿Es preciso leerlo y meditarlo como el testamento de un culpable que se confiesa, denunciando agriamente a sus cómplices, pero no aparentando tener la contrición sincera de sus propias faltas!

SIN EXPERIMENTACIÓN

Por lo que es del primer capítulo: experimentación, ¡nunca!, confesemos que si no nos ha hecho gracia, por lo menos nos ha proporcionado un rato agradable.

«La Pedagogía está actualmente en el estado en que se encontraba la Medicina antes de Laënnec» (pág. 15).

«Con pocas excepciones, nuestros pedagogos son tan extraños al mundo de lo experimental como Corvisart» (página 16).

«Nuestros hombres políticos carecen de la estabilidad que requieren los experimentos. Además, su vida agitada les priva de todo estudio serio de un asunto. Es más, no tienen la formación que les llevaría a las personas com-

pétentes y a contrastar sus proyectos con una experimentación bien hecha. Hablan, por lo demás, un lenguaje ampuloso hecho de palabras confusas y grandilocuentes que les esconde las realidades. Ese verbalismo aniquila las cualidades de la raza: la intuición, el buen sentido práctico. Nunca sienten la necesidad de contrastar sus concepciones con las de los heterodoxos. El espíritu de partido les hace ortodoxos ciegos. Pero, ¿dónde encontrar la responsabilidad de estos defectos, que casi conducen a Francia a la ruina?, si no es en nuestra enseñanza secundaria, que ha formado el espíritu de nuestros dirigentes; mejor dicho, que lo ha deformado (pág. 19).

Todo el mundo está conforme en afirmar que nuestra enseñanza secundaria ha tenido un lamentable fracaso.

DECADENCIA DE LA UNIVERSIDAD

«Lo que ha sucedido con la Universidad» (cap. II). Constituye una crítica acerba del cesarismo del Estado francés y de su funcionarismo parasitario.

HEREJÍAS METODOLÓGICAS

«Falso concepto del saber y del trabajo» (cap. III). Es un rejuvenecimiento de sus conocidas tesis sobre «educación de la voluntad» y «trabajo intelectual».

Se encuentran en él, sin embargo, algunas nuevas perlas de la cultura.

«Es por doquier la falta de energía y la huída cobarde ante el esfuerzo. La Universidad es gravemente responsable de este estado de cosas. La mayor parte de los jefes universitarios faltan de decisión y de iniciativa» (página 55).

«Esta lamentable abulia, general entre nuestros dirigentes, ¿no tendría por causa inicial nuestra educación,

què no hace nada para ejercitar la voluntad durante los cursos de las clases?» (pág. 57).

«Por doquier se comprueba la repugnancia a ejecutar esfuerzos personales del pensamiento» (pág. 58).

«Es necesario, en la educación renovada, que la instrucción científica esté combinada íntimamente con el trabajo intelectual» (pág. 61).

FALTA DE EDUCACIÓN FÍSICA

«*Desconocimiento de la importancia del cuerpo*» (capítulo IV). Es el descubrimiento tardío, para un viejo universitario, del valor de la cultura física..., especialmente para las jóvenes.

DEFECTUOSA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

«*Mala formación de los dirigentes y de los maestros*» (capítulo V). Trata de la importancia primordial que tiene para una nación conservar su élite, y da motivo a Payot de estar conforme con Alain para fustigar de nuevo a los «emboscados» de la instrucción pública.

«... Lo menos que puede decirse de los empleados burocráticos de los ministerios es que son incompetentes. Por ejemplo, en Educación Nacional, no son reclutados entre los universitarios. Pronto se hallan separados de la realidad de un colegio o de un instituto por montañas de papel. Nunca se han constreñido a ver de cerca la vida de un establecimiento. Además, son víctimas de una extraña superstición: creen que se remedia un mal evidente con el envío de una circular. Los más conscientes son, poco a poco, inmovilizados por las rutinas tradicionales» (páginas 86 y 87).

Sigue luego (págs. 88 a 93) una crítica meticulosa de la insuficiencia lamentable de los resultados de todos los exámenes de las altas escuelas o de la Universidad. Ha-

blando de la famosa Escuela Normal Superior de París, exclama: «¿No es horrible la falta de voluntad de los poderes públicos que, después de comprobaciones semejantes, no toma medidas radicales? ¿Y no es para estar intranquilo sobre el porvenir del país?» (pág. 90). Y para el conjunto, he aquí su conclusión descorazonadora: «Como se ve por los ejemplos expuestos, todo parece comprometido en las rutinas que pierden nuestra enseñanza para hacer imposible el esfuerzo personal, la iniciativa, la liberación de espíritu» (pág. 94).

MALA SELECCIÓN DE LOS DIRIGENTES

Pero hay algo más grave. Contrariamente a los excelentes métodos de servicio del reclutamiento inglés, Francia no posee ningún sistema lógico en la selección de sus jefes.

«Sería preciso no fuesen elegidos al azar de las recomendaciones políticas, que llevan casi a todos los sitios y a los primeros puestos hombres de segundo orden» (página 95).

«Obramos en su elección como si los titulados de todos los órdenes fuesen de valor matemáticamente igual...»

«Se nombrará, por ejemplo, rector por la protección de compañeros subidos por la política a un titulado en Matemáticas sin ninguna cultura y sin buen sentido. Los inspectores, los provisosores, censores, directores de Instituto son de la misma manera nombrados, en vista de su diploma. Pero lo hemos visto: esos títulos son resultado de memorias felices, y en todo caso no facilitan absolutamente ninguna indicación ni sobre las cualidades de carácter, ni sobre la rectitud de juicio, ni sobre la voluntad. Además (los interesados), son nombrados sin haber sido iniciados en su destino. La mayor parte ignoran comple-

tamente los grandes problemas de la Psicología y no están al día de lo que se ha hecho acertadamente en Francia y en el extranjero en este dominio...» (pág. 96). «No han jamás sido iniciados en los métodos de observación y de experimentación. Es por lo que en nuestros establecimientos se ven los métodos más absurdos: dictados no preparados, premura en todos sus ejercicios y, especialmente, esos horribles cursos por apuntes, que son el colmo de la tontería... Poco razonable es el estado de espíritu en la Universidad sobre la preparación de los maestros. Una creación se impone: la de cuatro o cinco Escuelas Superiores de Pedagogía, con un Liceo como campo de observación y, en cierta forma, como laboratorio de comprobación y experimentación. Nadie debiera alcanzar un puesto en la enseñanza y, sobre todo, a la dirección de un establecimiento, sin haber hecho una estancia en esos centros» (pág. 99).

He aquí bien reivindicado y vengado... a Binet, pero por Payot. ¿Cabe algo más?

«El gran mal de nuestra enseñanza es que un profesor aparece como mejor cuando, por la claridad de exposición de su enseñanza, dispensa a sus alumnos de todo esfuerzo personal serio. Pero nadie en el mundo puede realizar por otro el trabajo que uno debe realizar por sí mismo. Esos cursos no facilitan la ocasión de ejercitar su voluntad al alumno, de mostrar sus cualidades; producen aficionados que mariposean todo, pero que no saben nada a fondo» (págs. 101 y 102).

He ahí la ejecución capital, ciertamente, del «didactismo», orgullo de la educación francesa. Se pensaría que Payot, ya viejo, ha recibido la gracia infusa. Y el capítulo termina por la denuncia «de la incapacidad para ver lo real» (pág. 109) y «la admiración beatífica por la elocuencia» (pág. 113), defectos muy franceses.

LA VIEJA CANCIÓN

«*Questions morales*» (cap. VI). Trata con verbo y erudición ciertamente, pero sin resolver nada del antiguo problema de la enseñanza de la moral, la necesidad de la ayuda mutua, la dignidad del trabajo—como una cita truncada (!) de Péguy. Es una agradable y rica ensalada del gusto del autor en la que la Historia, la Filosofía, la Literatura se entremezclan y especialmente se utilizan en el sentido de las preferencias secretas de Payot. Pedagogía de «sí pero no», que se esfuerza por contentar a todo el mundo sin satisfacer a nadie.

La otra mitad del libro, titulada «Parte práctica», está consagrada a un rápido examen de los diversos problemas de enseñanza: Latín, Lenguas vivas, Gramática, Composición francesa, Historia, Geografía, Ciencias, enseñanza de las jóvenes y enseñanza primaria. Es un compendio de Metodología del gusto del antiguo rector, metido a preceptor de dos de sus nietos..., «un nuevo arte de ser abuelo».

En cuanto a la conclusión general, que empieza por estos términos: «En opinión de todos los que reflexionan y que asisten desconsolados a los exámenes secundarios y primarios, se puede hablar en conciencia de fracaso» (página 241), conclusión en conjunto excelente, «es una consecuencia del desconocimiento de las aptitudes del niño» (página 245), de desprecio a su personalidad, «de esta poderosa tradición del verbalismo, de la declamación que es en lo que consiste lo esencial de nuestros cursos» (página 251). «Sería preciso que las salas de estudios fuesen transformadas en vastos talleres, en laboratorios» (página 254). «Por experiencia (los alumnos) sabrán que la verdad no se da más que a la paciencia, al desvelo, a la docilidad para con las realidades. Conocerán el valor del trabajo y de la cooperación» (pág. 255).

Todo eso está bien, hasta muy bien. Pero, ¿por qué Payot ha esperado para decirlo tanto tiempo, sino hasta verlo? ¿Y cómo se las entiende, para volvernó a decir—sin citarle—lo esencial, tan bien expresado ya por el genial Binet en sus *Ideas modernas sobre los niños* (1910), y lo que todos los educadores bien documentados están conformes en admitir?

A MODO DE CONCLUSIÓN

Para terminar, dejaremos primero la palabra a Lucien Febvre, quien, después de haber recordado que la Enciclopedia Francesa ha podido—que ha debido apuntar más arriba, sin miramientos, el estado de desequilibrio y de desorden en el que se encontraba la enseñanza secundaria en Francia al final del año 1937—, trata, no obstante, «barajar» los datos severos del historiador con los motivos de esperanza del hombre cultivado y estimula a algunos miembros de la enseñanza secundaria—inspectores generales o profesores de importantes Institutos—, páginas que recordarán los más y que dan, de las clases de los Institutos, una idea clara y tan poco seductora dentro de su crudeza real...»

No es menos cierto que se trata de opiniones de una selección intelectual escasa, y que en tres años... el milagro de la multiplicación de los «verdaderos maestros» no ha podido hacerse.

«Tales maestros qué no harían, qué no harán el día en que sus esfuerzos puedan correr pareja con programas más humanos, con directrices más cuerdas» (*Enciclopedia Francesa*, vol. XV, sección B, 15, 32, 2). Naturalmente, y seríamos los primeros en aplaudir, ya que entonces dejaría de ser verdad lo que el escéptico Montaigne decía ya en su tiempo (*Ensayos*, I, 25): «No existe nada más simpático que los niños en Francia; pero de ordinario decepcionan

las esperanzas que se ha puesto en ellos...; he oído decir a personas de entendimiento que los colegios a los que se les envía los embrutece. De esta forma, y entonces, sobre todo, Francia comprobaría que no hay nada tan lógico, tan valiente y generoso como sus hombres formados, pues «los frutos sobrepasarían a la promesa de las flores».

Pero creemos que los que han cargado con la pesada tarea de detener el innegable desfallecimiento de la educación del pueblo en Francia harían mucho mejor buscar remedio en otro lugar—más alto—que en problemas de mejoración didáctica. Podrían inspirarse en la noble peroración con la que, en 1936, terminaba su balance de la obra realizada en diez años el presidente Salazar:

«A las almas desgarradas por la duda y la negación del siglo hemos intentado restituir la ayuda de las grandes certidumbres; nosotros no hemos discutido a Dios ni a la virtud; no hemos discutido a la Patria ni su historia; no hemos discutido la autoridad ni su prestigio; no hemos discutido la familia ni su moral; no hemos discutido la gloria del trabajo ni el deber de trabajar... De esta forma se han constituido los cimientos de los grandes pilares del edificio y se han construido la paz, el orden, la unión de los portugueses, el Estado fuerte, la autoridad considerada, la Administración honrada; así se ha realizado la economía, el sentimiento patriótico, la organización corporativa y el Imperio colonial.»

Y se puede preguntar cómo eso fué posible. Eso es.

R. BUYSE

BIBLIOGRAFIA

- ALAIN (CHARTIER): *Propos sur l'Education*. Paris, 1932. Rieder.
BEIGBEDER (J.): *La formation du futur citoyen à l'Ecole primaire publique*. 1924. Paris. Nathan.
BERTIER (G.): *L'Ecole des Roches*. 1935. Juvisy. Editions du Cerf.
BRUNSCHVICG (L.): *Un Ministère de l'Education Nationale*. 1922. Paris. Plon.

- BUYSE (R.): *I. Etude critique des origines de la Pédagogie moderne.* In «Questions actuelles de l'Education». 1931. Juvisy. Editions du Cerf. II. *L'Expérimentation en Pédagogie.* 1935. Bruxelles. Lamartin.
- CANDAUX (E.): *La fonction sociale de l'Education.* 1930. Lausanne. Payot.
- CELLERIER (L.): *Esquisse d'une science pédagogique.* 1910. Paris. Alcan.
- CHEVALIER (J.): *Principes de Pédagogie.* (S. D.) Paris. «Les cahiers des études philosophiques et pédagogiques».
- COMPAGNON (LES): *Université nouvelle* (2 vols.). 1919. Paris. Fischbacher.
- DELEMER (A.): *D'une organisation du travail intellectuel.* 1920. Paris. Bossard.
- DELVOLVE (J.): I. *Rationalisme et Tradition* (2me. éd.). 1911. Alcan. II. *La technique éducative.* 1922. Paris. Alcan.
- DIELININKAITIS (P.): *La liberté scolaire et l'Etat.* 1933. Paris. Alcan.
- DUBOIS (J.): *Le problème pédagogique.* 1911. Paris. Alcan.
- DUGAS (L.): *Le problème de l'Education* (2me. éd.). 1911. Paris. Alcan.
- DURKHEIM (E.): I. *Les règles de la méthode sociologique.* 1895. Paris. Alcan. II. *Education et Sociologie* (3 éd.). 1934. Paris. Alcan. III. *L'Education morale nouvelle.* 1935. Paris. Alcan. IV. *L'évolution pédagogique en France.* T. I. *Des origines à la Renaissance.* T. II. *De la Renaissance à nos jours.* 1938. Paris. Alcan.
- DURUY (A.): *L'Instruction publique et la Révolution.* 1882. Paris. Hachette.
- EHM (A.): I. *L'éducation nouvelle.* 1938. Paris. Editions Alsatia. II. *F. W. Foerster: La pédagogie morale.* 1938. Paris. Editions Alsatia.
- ENCYCLOPEDIE FRANÇAISE: *Education et Instruction.* T. XV. 1939. Paris. Larousse.
- FRETIGNY (R.): *Guide de l'Etudiant en psychologie.* 1932. Paris. Alcan.
- HOPE (A. H.): *France in «Comparative Education» edited by Sandjerd.* P. 1918. Londres. J. M. Dent & Sons.
- HUBERT (R.) & GOUHIER (H.): *Pédagogie générale.* 1930. Paris. Delalain.
- LAPIE (P.): I. *L'Ecole et les écoliers.* 1923. Paris. Alcan. II. *Pédagogie française.* 1926. Paris. Alcan.
- LIANGMIAS (A.): *L'Enseignement de la morale.* 1938. Neuchâtel. Delachaux & Niestti.
- LOT (F.): *De la situation faite à l'enseignement supérieur en France.* (2. vols. XI^{me}. cahier.) 1903. Paris. Cahiers de la Quinzaine.
- MARCAULT (J. E.) & BROSE (Th.): *L'Education de demain.* 1939. Paris. Alcan.
- MAUVEZIN (F.): *L'Ecole prépare-t-elle nos enfants à trouver une situation.* 1934. Bordeaux. Ed. des Roses.
- MILLOT (A.): *Les grandes tendances de la Pédagogie contemporaine.* 1938. Paris. Alcan.
- PAYOT (J.): *La faillite de l'enseignement.* 1937. Paris. Alcan.
- RAMBAUD: *La civilisation contemporaine en France.* 1901. Paris. Colin.
- RIBOT (A.): *La Réforme de l'Enseignement secondaire.* 1900. Paris. Colin.
- RICHARD (G.): *Pédagogie Experimentale.* 1911. Paris. Doin.

- SALAZAR:** *Comment on relève un Etat.* 1933. Paris. Flammarion.
- SIMON (P. H.):** *L'Ecole et la Nation.* 1933. Juvisy. Ed. du Cerf.
- VIAL (Fr.):** *Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire.* 1936. Paris. Delagrave.
- VINCENT (A.):** *L'Ecole rurale de demain.* 1920. Paris. Nouvelle Librairie Nationale.
- WEIL (E.):** *Histoire de l'enseignement secondaire en France.* 1921. Paris. Payot.
- WILBOIS (J.):** *Les nouvelles Méthodes d'éducation.* 1914. Paris. Alcan.