G

Teorías pedagógicas y revolución Francesa

El dilema ilustración-revolución y la dinámica socio-política de las ideas educativas

Autor:
Fernandez, Diego

Tutor:
Burucúa, José Emilio

1995

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Licenciatura de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Historia

Grado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Tesis de Licenciatura

TEORÍAS PEDAGÓGICAS Y REVOLUCIÓN FRANCESA

EL DILEMA ILUSTRACIÓN-REVOLUCIÓN Y LA DINÁMICA SOCIO-POLÍTICA DE LAS IDEAS EDUCATIVAS

DIEGO FERNÁNDEZ

SAT: "SOCIEDAD E IDEAS EN LA EUROPA MODERNA CLÁSICA
Prof. J. E. BURUCUA
Curso 1995

TESIS 8-1-16

INDICE

INTRODUCCIÓN

Realizar un trabajo de investigación sobre las teorías pedagógicas presentes en la Revolución francesa implica una serie de desafíos para quien se decide a encarar semejante tarea .

En primer lugar, abordar el tema a partir de la historia de las ideas implica un mayor grado de dificultad respecto de otros encuadramientos posibles. Para reconstruir el pensamiento de un individuo, de un grupo, o de toda una sociedad, es necesario "bucear en profundidad" en las fuentes documentales llevando a cabo una lectura intra-textual con el fin de rescatar indicios de actitudes, maneras de pensar y estructuras de análisis. Asimismo, es imprescindible conectar cada texto estudiado con otros, para poder obtener un panorama ideológico más acabado. Pero lo verdaderamente crucial es articular el plano ideológico con el plano socio-político. Un primer paso para lograrlo es concederle a las ideas la entidad de realidad, de hechos que existen y poseen su lógica propia. De este modo se las coloca en el mismo nivel de comprensión que los hechos políticos sociales y económicos, aunque respetando su racionalidad particular. Un peligro que se debe evitar es interpolar concepciones propias de quien investiga al objeto de estudio, para lo cual corresponde establecer un marco metodológico claro y preciso.

El segundo gran desafío del caso que nos ocupa es el tema a abordar. Tratar de analizar una cuestión emparentada con la Revolución francesa resulta, a primera vista, una empresa titánica. Por un lado, es un evento histórico de gran complejidad y con múltiples ramificaciones. Por otra parte, el volumen de la bibliografía escrita sobre el asunto es casi infinito. La solución a esta problemática se podría establecer a partir de una rigurosa delimitación del objeto de estudio y de una selección de la información a utilizar, constituyendo una línea de autores que tuvieran un enfoque similar al nuestro. Intentar abarcar la totalidad sólo puede llevarnos a una dispersión temática y a generalizaciones inadecuadas.

Si procuramos dilucidar cuáles eran las ideas pedagógicas que circularon durante la Revolución de 1789, indefectiblemente tomaremos como referente primero a la Ilustración. La dialéctica entre Ilustración y

Revolución constituye un "filón historiográfico" interesante, que es necesario profundizar para establecer el estado de situación de la presente investigación.

1. Ilustración y Revolución

La Revolución francesa fue un evento que por sus características intrínsecas -rápida manifestación y amplia repercusión- se cristalizó en la conciencia colectiva como un suceso trascendental desde un comienzo. Cronistas y escritores de diversas nacionalidades y disímiles tendencias ideológicas se ocuparon de describir y analizar el hecho revolucionario.

1.1. Michelet

El primero que realizó un estudio exhaustivo y completo sobre el tema fue el historiador francés Jules Michelet en su *Historia de la Revolución francesa*, obra escrita entre los años 1848 y 1853. Como republicano demócrata realizó una encendida defensa del nuevo régimen y una demoledora crítica de la monarquía. Estableció la imagen -que perduró durante mucho tiempo- de la revolución como un estallido popular contra la pobreza y la injusticia . Respecto de la influencia que pudiera tener la Ilustración, Michelet menciona como puntales a Montesquieu, Voltaire y Rousseau. Sobre los dos últimos afirma que:

"Cuando estos dos hombres murieron, la Revolución estaba ya hecha en la alta región de los espíritus. A sus hijos, legítimos e ilegítimos, correspondería difundirla, divulgarla de cien modos distintos..." (1)

A pesar de esta referencia, en la obra Michelet hace fuerte hincapié en los factores políticos detallando los hechos coyunturales. Es el primer historiador relevante en practicar una historia fáctica o del acontecimiento sobre la Revolución francesa, que se generalizará a fines del siglo XIX y comienzos del XX. A diferencia de

los historiadores que vendrán después, Michelet hace uso de un estilo literario brioso y franco, recurriendo a un discurso predominantemente emocional.

1.2. Tocqueville

Lejos de esta práctica se halla Alexis de Tocqueville, quien utilizó un lenguaje más bien neutro y conciso para desarrollar sus ideas. Este aristócrata liberal publicó una obra medular llamada *El antiguo Régimen y la Revolución* en 1856. En ella presenta una línea argumental opuesta a la defendida por Michelet, al considerar que la revolución no fue dirigida por el pueblo sino por una elite letrada, y que no se debió a una pobreza extrema, sino a una creciente mejoría de la situación económica del país. Esta prosperidad habría llevado a la burguesía y al pueblo a tomar conciencia de los abusos cometidos por el régimen, que había iniciado una limitada reforma del sistema: la insatisfacción resultante habría provocado el brote revolucionario.

Michelet mostró, en cambio, a la Revolución como un corte abrupto entre dos realidades opuestas: el *Ancien Régime*, representante de la tiranía y la injusticia, y el nuevo gobierno, adalid de la libertad y la igualdad.

Tocqueville expresó una versión contrapuesta, al considerar las continuidades entre ambos sistemas, teniendo como eje fundamental a la centralización administrativa. Por otro lado, fue uno de los primeros autores en señalar el papel trascendental que le cupo a la Ilustración como generador de la posterior Revolución. En este sentido, observó que :

"El espectáculo de tantos privilegios abusivos o ridículos, cuyo peso se dejaba sentir cada vez más y cuyas causas se percibían cada vez menos, impulsaba, mejor dicho, precipitaba simultáneamente el espíritu de cada uno de ellos hacia la idea de la igualdad natural de las condiciones." (2)

Por lo tanto, la realidad social es la que habría moldeado el pensamiento de los *philosophes*. Sin embargo, -según Tocqueville- la falta de libertad política existente impedía la participación de estos grupos ilustrados en la cosa pública,

por lo cual carecían de experiencia en el ámbito político. Esta inexperiencia los habría llevado a plantear reformas más radicales que las que hubieran formulado conociendo en forma directa los asuntos públicos. Según el autor, el pensamiento de los *philosophes* fue ideológicamente funcional a los reclamos sociales del pueblo, que vio en la igualdad y en la razón la solución a sus problemas. De esta manera:

"Cada pasión pública se disfrazó así de filosofía; la vida política refluyó violentamente hacia la literatura ; y los escritores , arrogándose la dirección de la opinión pública , se vieron por un momento ocupando el lugar que de ordinario ocupan los jefes de partido en los países libres." (3)

En Francia la nobleza dirigía desde antaño la opinión pública imponiendo las modas y protegiendo a los artistas . Pero en el siglo XVIII perdió dicha posición de poder, dejando un espacio vacío que fue ocupado por los *philosophes*. La misma aristocracia ilustrada -asegura Tocqueville- favoreció a estos últimos en su emprendimiento al adoptar sus ideas, que le parecían "juegos ingeniosos del espíritu", sin reparar en las consecuencias prácticas de ellas.

Lo importante para destacar en Tocqueville es el valor asignado a los factores ideológicos del hecho revolucionario , que se concentran en la Ilustración . Sobre este aspecto asegura el pensador francés :

"La revolución francesa no será más que tinieblas para aquellos que la consideren aisladamente; es en los tiempos que la precedieron donde hay que buscar la única luz que puede iluminarla. Sin una visión clara de la antigua sociedad, de sus leyes, de sus vicios, de sus prejuicios, de sus miserias y de su grandeza, jamás se podrá comprender lo que han hecho los franceses en los sesenta años que siguieron a su caída; pero aun esto resultaría insuficiente si no se penetrase hasta ahondar en lo más profundo del carácter de nuestra nación." (4)

1.3. Taine

Hipólito Taine también buscó ahondar en la génesis de la Revolución en su obra *Les origines de la France contemporaine*, publicada su primera parte en 1876 y concluída en 1894. Allí esboza una visión fuertemente negativa sobre la Revolución francesa , influído seguramente por la experiencia de la Comuna de 1871.

Respecto de la formación del "espíritu revolucionario" -como él lo denominaba- lo retrotrae al siglo XVII francés, sosteniendo que las características intrínsecas del clasicismo -racionalismo, sistematicidad, modelo abstraído de la realidad- serán luego desarrolladas por la Ilustración y aplicadas por el gobierno revolucionario. Los derechos del ciudadano, el establecimiento de un nuevo calendario, tendrían su origen en el pensamiento racionalista del siglo XVII. Esta visión particular no tenía antecedentes en la historiografía de la Revolución francesa.

La obra de Taine fue duramente criticada por el *establishment* de los historiadores de la Tercera República Francesa, a fines del siglo XIX. La condena se debió a que *Les origines de la France contemporaine* significó un rechazo de los valores considerados positivos por quienes buscaban establecer el mito revolucionario como fundamento de la Nación francesa .

1.4. Historiadores de la Tercera República

Al mismo tiempo, se estaba concretando la institucionalización y profesionalización de la Historia, que trajo como consecuencia la formación de un grupo de historiadores considerados oficialmente miembros de la profesión. El círculo de quienes asumieron una posición pro-Revolución y se apoyaron en una historia fáctica-política está integrado por Alphonse Aulard, Ernest Lavisse, Charles Seignobos, entre otros. El primero publicó en 1901 la *Histoire politique de la Révolution français* , donde realiza un exhaustivo análisis de las fuentes documentales basado en un sólido andamiaje metodológico. Su objetivo era rescatar los valores republicanos, democráticos e igualitarios de la Revolución. En lo referente al tema que nos ocupa, Aulard - así como los demás historiadores que compartían su posición ideológica- tomó a la Ilustración como antecedente primero de la revolución. Los escritores más representativos -Rousseau, Voltaire, Diderot y otros- aparecieron como los "autores ideológicos" de la Revolución francesa, dándose una fluida relación entre teoría y práctica revolucionaria.

Entre 1901 y 1904 se edita *L' Histoire socialiste de la Révolution française* de Jean Jaurès, obra que marca un hito en la historiografía de la Revolución, significando el comienzo de un enfoque socio-económico sobre la misma. Fue seguido por Albert Mathiez, George Lefebvre y Albert Soboul quienes profundizaron durante las décadas siguientes los lineamientos planteados por Jaurès.

1.5. Mornet

Para 1933 aparece una obra que tiene un carácter sistemático y global en su planteo para el tema de nuestro interés: *Les origines intellectuelles de la Révolution française 1715 - 1787* de Daniel Mornet. Allí el autor analiza los factores que considera fueron indispensables para el desenvolvimiento de la Revolución. Su trabajo se centra en Francia, y focaliza su atención en las ideas y en las instituciones que posibilitaron su difusión.

En lo concerniente a las primeras, Mornet toma como punto de partida los comienzos del XVIII con la aparición de una serie de concepciones nuevas que tuvieron como portavoces a un grupo de escritores y literatos. Este movimiento intelectual , conocido como la Ilustración, se habría difundido en forma paulatina pero progresiva, primero en el ámbito literario, para luego expandirse en la sociedad. Siguiendo esta evolución lineal, estructuró el libro de la siguiente manera: "Los primeros conflictos (1715-1747)", "La lucha decisiva (1748-1770)", y "La explotación de la victoria (1771-1787)". A partir de 1788 se habría pasado de la teoría a la práctica revolucionaria.

Pero ¿qué fuentes documentales utilizó Mornet para reconstruir el pensamiento ilustrado? Este es uno de los aspectos más relevantes dentro de la obra que nos ocupa. El citado autor planteó una crítica al enfoque metodológico de Taine, al considerar que éste último realizó afirmaciones de alcance global basándose sólo en los escritos más conocidos de la Ilustración. Sobre este particular, Mornet considera que para hacer una

aseveración es necesario tener la mayor cantidad posible de pruebas documentales. Por eso incorporó el método cuantitativo a los estudios históricos a través de la recopilación de escritos de diversa índole, estableciendo series ordenadas por tema. Enriqueció las fuentes utilizadas al tener en cuenta memorias, cartas, obras de teatro, novelas, y las que él denominó "encuestas indirectas": los periódicos y la enseñanza. Estas fueron consideradas por Mornet como instituciones difusoras de las ideas ilustradas entre el público en general, más allá del ámbito literario específico.

Por otro lado, el mencionado autor evaluó a la Ilustración como un todo homogéneo sin fisuras internas, y que modificaba con su influjo la manera de pensar del público.

Respecto de la difusión del descontento político sostiene que :

"...es imposible discernir sus causas con precisión: rencores de la miseria, del sufrimiento o influjo de los filósofos o combinación de esos motivos. No hay duda de que las causas políticas son con frecuencia las únicas o las más poderosas y que las ideas de los filósofos no intervienen o sólo intervienen indirectamente." (5)

Este párrafo denota un encuadramiento dentro del enfoque político seguido por Tocqueville , al igual que su concepción sobre la Ilustración .

Sobre las ideas en su relación con el contexto social , Mornet afirma :

"...las impaciencias y las esperanzas populares. Estas nacieron de la vida práctica, de la realidad de los sufrimientos. Son sobre todo causas sociales y políticas las que aseguraron a las ideas revolucionarias el apoyo de un pueblo que no había cesado de practicar la revuelta ..." (6)

A pesar de esta apreciación, en su obra Mornet da preponderancia a las ideas como formadoras de opinión, y como causa última que condujo a la revolución .

Su visión sobre quiénes dirigieron el hecho revolucionario es tradicional, al juzgar que:

"...una muy amplia minoría, más o menos ilustrada, concibe los defectos de un régimen político, las reformas profundas que anhela, luego arrastra poco a poco a la opinión pública y llega al poder más o menos legalmente; las masas siguen porque, al menos de una manera vaga, están preparadas para comprender y preferir las ideas en cuyo nombre se realiza la revolución." (7)

Y sobre las clases más pobres manifiesta :

"No declararon la guerra ni dieron jefes, pero formaron el ejército sin el cual la Revolución no hubiera podido ser..." (8)

Sin lugar a dudas, la obra de Mornet es relevante por la vasta recopilación documental, la minuciosidad del análisis, que la convierten en un hito fundamental de la historia de las ideas, y en especial en relación con el problema historiográfico Ilustración-Revolución.

1.6. Groethuysen

En 1956 vió la luz el libro *Filosofía de la Revolución francesa*, del pensador Bernard Groethuysen, quien se avocó a reconstruir los fundamentos de la ideología revolucionaria. Al comenzar su obra afirma:

"La filosofía de la Revolución francesa no tiene como objeto -al menos en el sentido propio de la palabra- el descubrimiento filosófico de nuevos sistemas. Trata de la evolución, en el sentido revolucionario, de ciertas ideas ya conocidas." (9)

El escrito de Groethuysen lleva la impronta de esta afirmación, al hacer hincapié en los conceptos del pasado que se encarnaron en la filosofía revolucionaria. A diferencia de Mornet, el citado autor considera que algunos de dichos conceptos surgieron primigeniamente en el siglo XVII, y fueron asimilados por el siglo XVIII, como por ejemplo el ideal de la razón y la actitud pesimista frente a la realidad.

El núcleo de análisis de su trabajo se halla en la dialéctica entre Derecho natural y Derecho positivo, que se consolida en la Ilustración y encuentra su resolución práctica en la teoría política de la Revolución. Groethuysen no juzga a la Ilustración como un todo homogéneo, sino más bien como un movimiento intelectual escindido en dos líneas argumentales primordiales, lideradas por Rousseau y Voltaire, respectivamente. Pero cree que ambos filósofos tienen una sustancial coincidencia: el valor supremo es el hombre.

Por otra parte, el autor referido le concede a las ideas un poder de acción muy importante, como se puede observar en el párrafo siguiente:

"Esta fuerza de irradiación dada a antiguos rígidos conceptos jurídicos mediante las ideas y las experiencias del siglo XVIII, rebasan, por otra parte, la obra de la Revolución. Desde el momento cuando se les había aprehendido y definido, su lógica inmanente debía forzosamente llevar a consecuencias cada vez más absolutas: a la supresión de la realeza, a la instauración de la república, al sufragio universal, a la tentativa de crear entre los hombres una igualdad cada vez más completa." (10)

En lo concerniente a las fuentes utilizadas en este trabajo, Groethuysen focaliza su atención en los más importantes pensadores, en el desarrollo de sus concepciones más que en el análisis de las obras en sí. La columna vertebral de su libro pasa por tres autores: Montesquieu, Voltaire y Rousseau. A partir de ellos recostruye los fundamentos teóricos del Derecho que luego aprovechará la Revolución como base legitimadora del poder político.

De esta forma, *Filosofía de la Revolución francesa* constituye un interesante aporte teórico al debate sobre la relación entre Ilustración y Revolución.

1.7. Habermas

Otra contribución enriquecedora respecto de esta cuestión es la que realiza Jürguen Habermas a partir de su obra *Historia y crítica de la opinión pública* (1962). Allí no analiza Habermas las ideas que circularon durante el siglo XVIII, sino las prácticas sociales que se fueron estableciendo y conformando durante ese período, y que contribuyeron al surgimiento de una opinión pública. Siguiendo el planteo de Tocqueville, el filósofo alemán sostiene que la burguesía había mejorado sustancialmente en el campo económico, pero esto no se vio reflejado en el campo político. Al mismo tiempo, se dio un proceso de autonomización del Estado y declive financiero de la nobleza. De este proceso simultáneo, surgen los salones como ámbito de sociabilidad en el cual participan la nobleza ilustrada, la gran burguesía y los intelectuales. Habermas incluye además a los cafés y a los periódicos como instituciones sociales que permiten y fomentan la circulación de las ideas

renovadoras setecentistas. De esta manera, se consolida en la segunda mitad del siglo XVIII un espacio público y una opinión pública críticos de la monarquía, como veremos más extensamente en capítulos subsiguientes del presente trabajo. Pero según el autor, las inquietudes políticas de la burguesía se verían satisfechas con la Revolución francesa, a partir del surgimiento de los clubes políticos y de la institucionalización oficial de diversas vías de comunicación social en el espacio público.

La obra de Habermas significa un considerable aporte hecho desde una perspectiva interdisciplinaria, estableciendo mecanismos y estructuras a nivel teórico que enriquecen el estudio histórico del tema aquí tratado.

1.8. Furet

En una línea similar trabaja François Furet en su libro *Pensar la Revolución Francesa,* donde encara la cuestión desde un punto de vista político. Metodológicamente toma como modelo a Tocqueville, de quien asegura es el primero en separar el discurso revolucionario del análisis histórico; lo opone a Michelet, quien según el autor no se distancia de su objeto de estudio, asumiendo la posición de los actores sociales.

A partir de este encuadramiento metodológico, Furet analiza mecanismos ideológicos e instituciones socio-culturales como forma de reconstruir el camino que posibilitó la Revolución. Para ello establece condiciones pre-existentes y factores surgidos en 1789: ambos conforman lo que él denomina "situación revolucionaria". El vacío de poder político, la acción autónoma de la sociedad y el sistema de representaciones compartido corresponde a las primeras; la conciencia revolucionaria a los segundos. En realidad esta conciencia se vio activada por las discusiones y debates producidos con la convocatoria de los Estados Generales, aunque se encontraba latente desde mucho antes. El autor identifica dos tipos de fundamentos que sustentan a la conciencia revolucionaria. Por un lado, los que él denomina "materiales

culturales" se corresponden con Rousseau y su teoría de la voluntad general y con los teóricos políticos como Montesquieu y Mably, que identifican al pacto social con la Nación. Estas dos corrientes filosóficas habrían contribuído al desarrollo de una conciencia revolucionaria que en 1789 habría permitido la ruptura con el Antiguo Régimen.

Por otra parte, Furet recurre a las prácticas sociales centrándose en una "sociabilidad democrática" -como él la llama- surgida y consolidada en la segunda mitad del siglo XVIII, correspondiente a la opinión pública producida en los salones, cafés y sociedades. Para ello se basa en Cochin -historiador francés de principios de siglo que desde un enfoque sociológico investigó, fundamentalmente, la campaña electoral de 1789 y el gobierno revolucionario de 1793, y que escribió *Les Sociétés de Pensée et la Démocratie* y *La Révolution et la libre pensée* -, quien señala la aparición de una nueva sociabilidad de tipo horizontal, en la cual todos son considerados iguales. La estructura de las nuevas instituciones socio-culturales habría sido un elemento que contribuyó a modificar la mentalidad de sus participantes en un sentido de nivelación social.

De esta manera, el autor de *Pensar la Revolución Francesa* desarrolla una serie de variables interrelacionadas en forma compleja en un determinado momento histórico, activándose a partir de ciertos detonantes. En este caso, el comienzo del fin de la monarquía absoluta ocurrió en 1787 cuando se establecieron en las provincias asambleas que menoscabaron el poder de los intendentes y tuvieron como uno de sus integrantes al Tercer Estado. La convocatoria de los Estados Generales -según la interpretación del autor- fue el disparador que exacerbó la conciencia revolucionaria, creando una situación imposible de frenar.

1.9. Darnton

Desde otra perspectiva trabaja Robert Darnton, quien investigó el mundo literario francés del siglo XVIII en varias obras: *The High Enlightenment and the Low - Life of Literature in Pre-Revolutionary France*

(1971), *The Business or Enlightenment: A Publishing History of the Encyclopédie 1775-1800* (1979), *Edition et sédition. L' univers de la littérature clandestine au XVIII siècle* (1991). En ellas el autor traza un panorama del circuito editorial y comercial de los libros, incluyendo las obras prohibidas que se difundían en forma ilegal. Estas ocupan un lugar primordial dentro del total de libros vendidos durante el siglo XVIII en Francia. Más alla de los "clásicos" de la Ilustración como Voltaire y Rousseau, Darnton asegura que tuvieron una gran difusión obras de escritores menores o anónimos, que publicaron libros pornográficos, folletines políticos y novelas satíricas. La repercusión de estas obras en la población habría sido considerable, en el sentido de una desmitificación de la figura real y una posterior crítica de la monarquía como sistema injusto y autoritario. Este proceso se habría profundizado a partir de 1770 aproximadamente, con el aumento de las publicaciones de tinte político y de crítica social. Para el autor norteamericano existe una relación directa e inmediata entre el texto y el sujeto, entendiendo que el primero se halla inserto en un marco de comprensión compartido por todos. Para que el lector actual interprete plenamente su sentido exacto, debe ubicar a la obra en el sistema simbólico que le corresponde, rastreándolo a través de las memorias y autobiografías que dejaron los protagonistas del tiempo y lugar en que se redactó el libro analizado. En la obra de Darnton, el texto ocupa un lugar central en la definición de las creencias de los actores sociales, que los llevan a obrar de una determinada manera. En el caso que nos ocupa, la creciente difusión de obras filosóficas y pornográficas habría llevado a una modificación del pensamiento y de ciertas prácticas y conductas, siendo una pre-condición de la Revolución francesa.

1.10. Vovelle

Michel Vovelle en su libro *La mentalidad revolucionaria* de 1985 intenta dilucidar entre otros temas el papel que jugaron la herencia y la innovación respecto del hecho revolucionario de 1789. Para ello intenta reconstruir las mentalidades y sensibilidades colectivas, a partir de estudios seriales de fuentes anónimas. Un ejemplo son los testamentos, donde quienes los hacen establecen se rece por ellos una misa de difuntos;

asimismo, realizan legados a conventos y cofradías. Según Vovelle, a medida que avanza el siglo XVIII hay una creciente reducción de los pedidos de misas y de las donaciones a órdenes religiosas, lo cual sería una prueba irrefutable de la disminución de la religiosidad.

El autor plantea la existencia de tres etapas concernientes a la constitución de la mentalidad revolucionaria. En primer lugar, una etapa plurisecular originada en los movimientos milenaristas en la cual se insertan los conceptos de violencia e igualitarismo. Luego vendría una etapa acotada a la segunda mitad del siglo XVIII. En este período se pueden detectar dos hechos relevantes: la aparición de nuevos valores con la Ilustración -la libertad, la felicidad- y una sensibilidad colectiva modificada. Sobre este particular afirma Vovelle:

"Más claro nos parece el cambio general que se sitúa entre 1750 y 1770: menudo descubrimiento, se dirá, que confirma a Mornet y las lecturas más clásicas de la historia literaria. Sin embargo, nosotros nos situamos en otro nivel: el de los comportamientos de masa, donde ciertos avances, que se estaban produciendo en las elites desde el giro del siglo XVII, se difunden masivamente. La curva de nacimientos ilegítimos, así como la de las prácticas religiosas, dan una elocuente prueba de la desestructuración, en ese momento, de la visión del mundo de la época clásica..." (11)

El autor toma los aspectos conductuales de los individuos en su relación con lo cotidiano y con los eventos trascendentes de la vida, pero abstrayendo las particularidades personales y construyendo una mentalidad colectiva. Reconoce que los valores de la Ilustración son adoptados por la burguesía, que progresa en el siglo XVIII, con un enfoque similar al esbozado por Groethuysen casi treinta años antes. Por último, la tercer etapa propuesta por Vovelle se da con la Revolución misma, y consiste en las creaciones ideológicas surgidas en la coyuntura del accionar revolucionario. Un ejemplo es la aparición del término "revolución", con un significado -fundamentalmente político- desconocido en los siglos anteriores. El historiador francés coloca a las ideas fuertemente ligadas a la materialidad de las prácticas, y no como meras abstracciones surgidas del mundo intelectual. Sin olvidarse del crucial aporte hecho por la Ilustración, reconoce que:

"Es posible captar en esta franja de diez años, a partir de la mayoría de los índices más sensibles que han servido de base precedente, la superación dialéctica, en caliente, de las herencias recibidas. La aportación de las Luces, herencia inmediata, si no del siglo al menos del medio siglo precedente, se encontrará a la vez asimilada y digerida, hasta ser, en ciertos aspectos, irreconocible. (...) Y de hecho, los herederos directos de la filosofía de las Luces situados en el centro de la Revolución -como Condorcet- ejemplifican este drama de la confrontación del cambio soñado con el cambio vivido." (12)

De este modo, Vovelle presenta a la relación entre Ilustración y Revolución como una cuestión compleja al admitir la transformación ejercida por la segunda sobre la primera.

1.11. Roche

Con una óptica distinta trata Daniel Roche el tema que nos interesa, en su libro *Les républicains des Lettres. Gens de culture et lumières du XVIII siècle* aparecido en 1988.

En primer lugar, su atención se centra en las sociabilidades culturales, y en rastrear a través de ellas la circulación de las ideas que modificarán el pensamiento y las actitudes del pueblo francés durante el siglo XVIII. Partiendo del concepto de "campo" creado por Bourdieu, considera al movimiento ilustrado como el generador del corpus ideológico renovador de la tradición. Éste se difunde en diversos espacios culturales como los salones, las academias, y en disímiles formatos como cartas, relatos de viajes, conferencias, conversaciones, etc. Sin embargo, Roche sostiene que la intención de los *philosophes* no era revolucionaria sino solamente reformista, al buscar convertirse en los intermediarios entre el pueblo y el poder constituído para lograr obtener el bienestar general. Además destaca una variable que permanece luego de 1789: el academicismo.

Por otra parte, el autor estudia a la nobleza examinando sus diferencias endógenas, lo cual le hace pensar en la existencia de "noblezas". Algunas de ellas junto con los estratos medio y alto de la burguesía habrían conformado el público adepto a las obras de los *philosophes*. Pero lo que más le interesa es observar la inserción de estos grupos sociales en los diversos ámbitos culturales, donde se difunden las nuevas ideas.

1.12. Ozouf

Mona Ozouf en su libro *L' homme régénéré* (1989) -compilación de artículos vinculados a las ideas de la Revolución francesa- dedicó una parte a desarrollar la concepción del "hombre nuevo" de los revolucionarios. A propósito de esto, en la introducción la autora efectúa un planteo metodológico inusual sobre la cuestión que estamos tratando: ir de la Revolución a la Ilustración, como forma de captar la apropiación de determinados elementos tomados por los protagonistas. Para ella no se da un proceso lineal en el cual la Revolución absorbe el legado de la Ilustración, sino una delimitación y adquisición conciente de algunos "materiales ideológicos" por parte de la primera, que utilizará funcionalmente según sus requerimientos. Sobre este particular, Ozouf rescata el trabajo de los historiadores en los últimos años diciendo que:

" On sait comment les historiens ont depuis les vingt dernières années distendu le lien, noué jadis fermement, entre la diffusion des lumières et la Révolution; ils ont décisivement montré que les Lumières n'étaient en leur fond nullement révolutionnaires mais réformatrices; ils ont fait dépendre l'événement d' un enchaînement causal infiniment plus contraignant que celui des idées; ils l'ont séparé de ses annonciations supposées, aggravé l'écart entre le réel et l'imaginé, déconsidéré la recherche des précurseurs, bref accompli le divorce entre Robespierre et Rousseau. À tous ces arguments ajoutons -en un autre: chercher à aller de lumières en Révolution, selon un tracé uni et aisé, c'est, en décrivant dans le langage nappé de la transition l'événement qui lui est le plus rebelle, se rendre aveugle à l'altérité de la Révolution." (13)

El empleo de este enfoque metodológico lleva a la autora a encontrar dentro del mito del "hombre nuevo" algunas contradicciones, que se explicitan en las idas y venidas del discurso revolucionario. Reconoce la existencia de dos visiones sobre el tema: la concepción "milagrosa y la concepción "laboriosa" de la Revolución. La primera hace hincapié en el hecho disruptivo que no tiene retorno, y que al mismo tiempo con su inercia modifica la realidad. En cambio, en la segunda concepción se afirma que el hombre nuevo será resultado de una compleja y larga labor, producto principalmente de la educación. Ambas visiones se superponen en muchos casos en los mismos individuos, por lo cual no se las puede relacionar a encuadramientos políticos específicos. Se da otra paradoja cuando buscan crear el ciudadano del futuro tomando como modelo a los griegos, quienes representaban un ideal a realizar.

1.13. Baker

En 1990 apareció el libro *Inventing the French Revolution* , escrito por Keith Michael Baker, historiador inglés que se inscribe metodológicamente dentro del *linguistic turn*. Lo primero que hace es valorar la tendencia actual que remarca la dimensión política de la Revolución francesa, seguida por él también. Asimismo, continúa la línea interpretativa de Furet al afirmar que:

"The conceptual space in which the French Revolution was invented, the structure of meanings in relationship to which the quite disparate actions of 1789 took on a symbolic coherence and political force, was the creation of the Old Regime. If the revolutionaries came to a profound sense of the character of their actions and utterances as constituting a radical rupture, that claim too was historically constituted (and rhetorically deployed) within and existing linguistic or symbolic field. The problem for the historian is to show how the revolutionary script was invented, taking on its power and its contradictions, from within the political culture of the absolute monarchy." (14)

Al dedicarse al análisis del lenguaje político, Baker procura deslindar la visión de los participantes en el hecho revolucionario -quienes lo consideran como una ruptura total con el pasado- respecto de la realidad histórica, que señalaría la existencia de un espacio político-simbólico creado a fines del Antiguo Régimen. Rastrea también los indicios de la Ilustración en las teorías políticas esgrimidas en los debates parlamentarios, como por ejemplo el concepto de voluntad general creado por Rousseau. Observa una transformación y adaptación de dichas ideas al contexto revolucionario, surgiendo un conflicto intrínseco a partir de la confrontación entre teoría y realidad, como vimos anteriormente en el trabajo de Mona Ozouf. La Ilustración como movimiento intelectual habría aportado fundamentalmente un vocabulario político renovado, que sirvió de basamento para la construción del discurso revolucionario.

1.14. Chartier

Desde una perspectiva diferente surge el libro de Roger Chartier *Les origines culturelles de la Révolution Française*, publicado en 1991. Su propósito es dar una interpretación alternativa a la obra de Mornet, partiendo del mismo problema historiográfico: la relación entre Ilustración y Revolución. Chartier critica en Mornet su visión lineal del proceso de propagación de las ideas, que se corresponde con una recepción pasiva de las mismas. Sobre esta cuestión Chartier asegura que:

"La difusión de las ideas no puede ser considerada una simple imposición: las recepciones son siempre apropiaciones que transforman, reformulan y exceden a lo que reciben. La opinión no es en modo alguno un receptáculo o una cera blanda, y la circulación de los pensamientos o de los modelos culturales es siempre un proceso dinámico y creador. A la inversa , los textos no tienen de por sí una significación estable y unívoca, y sus migraciones en una sociedad dada producen interpretaciones móviles, plurales, contradictorias." (15)

En realidad se daría un proceso de retroalimentación entre el texto-idea y el lector-opinión, que transformaría el significado de ambos. El citado autor se opone a la visión de Darnton, según la cual existe un sistema simbólico compartido por la sociedad toda, y plantea la existencia de múltiples registros sociales de los símbolos, expresados en conductas diferenciales. No alcanzaría con tener las coordenadas de tiempo y lugar, sino que sería necesario profundizar en el grupo social aludido. Del mismo modo, Chartier valora el papel dinámico desempeñado por las formas de sociabilidad (salones, periódicos, etc), que no serían instituciones estáticas dedicadas solamente a difundir las ideas, sino que al estar en contacto con éstas las modificarían. Además, el historiador francés previene contra la tentación de caer en la "quimera del origen"; cuando esto ocurre:

"...la historia arrastra, no siempre con clara conciencia de ello, varios presupuestos: que cada momento histórico es un todo homogéneo, dotado de una significación ideal y única, presente en cada una de las realidades que lo componen y lo expresan; que el devenir histórico está organizado como un continuo necesario; que los hechos se encadenan y se generan en un flujo ininterrumpido, lo que permite decidir que uno de ellos es la "causa" del otro." (16)

Esto lo lleva a reformular la dialéctica tradicional y plantear un giro copernicano: partir de la Revolución y desde aquí enfocar la Ilustración. Los líderes revolucionarios habrían buscado legitimar ideológicamente su modelo político recurriendo a determinadas obras del movimiento ilustrado, el cual fue presentado como una totalidad homogénea y monolítica. Chartier hace hincapié en las numerosas divergencias existentes dentro de la Ilustración, así como en la paradoja revolucionaria de querer iniciar una nueva era tomando como paradigma una corriente ideológica perteneciente al denostado pasado. En verdad, estas disquisiciones fueron formuladas en primer lugar por Mona Ozouf, como hemos visto anteriormente, aunque el autor que nos ocupa las desarrolló en profundidad .

Chartier se interesa por la cultura política del Antiguo Régimen, -tema desestimado en su momento por Mornet-, desaprobando la concepción esbozada por Furet, quien cree que la estructura igualitaria de las logias

masónicas y sociedades literarias determinó la formación de la sociabilidad revolucionaria, expresada en el jacobismo. Por el contrario, se siente más identificado con el pensamiento de Habermas, que radica la nueva cultura política en el espacio público y la opinión pública autónoma surgidos en la segunda mitad del siglo XVIII.

Sobre la base de lo explicitado hasta aquí, se puede percibir que la intención de Chartier es ampliar el campo de comprensión del fenómeno revolucionario, evitando circunscribir las causas de su aparición a variables meramente ideológicas o intelectuales. Por eso se refiere a orígenes **culturales** de la Revolución francesa, abarcando este término a las prácticas no discursivas de la sociedad. De esta apreciación surge el fundamento de su desacuerdo respecto del *linguistic turn*. Objeta en Baker su "determinismo lingüístico", por el cual toda práctica social es deducible del discurso que la justifica:

"Según Baker, la ineluctabilidad del Terror está presente virtualmente en las resoluciones constitucionales del otoño de 1789 y, más allá, en la teoría de la voluntad general elaborada por Rousseau, Mably y los propagandistas parlamentarios más radicales." (17)

Las ideas plasmadas en los discursos y en los textos darían la impronta a los hechos futuros. Esta lectura teleológica resulta inaceptable para Chartier, quien intenta descubrir las modificaciones acaecidas en las creencias y actitudes sociales que hicieron comprensible al hecho revolucionario. Tal enfoque lo lleva a ubicar tanto la Ilustración como la Revolución en un proceso a largo plazo, que hunde sus raíces en fenómenos anteriores a los expuestos. Esto lo condujo a rescatar del olvido la figura de Taine, pensador que halló el origen del "espíritu revolucionario" en el clasicismo del siglo XVII, el cual se basó en la Razón abstracta y general menospreciando la realidad particular de los hechos vividos. En este sentido, Chartier adscribe a la interpretación desarrollada por Alphonse Dupront, y cita textualmente el núcleo esencial de su pensamiento:

"El mundo de la Ilustración y el de la Revolución francesa se sitúan como dos manifestaciones (o epifenómenos) de un proceso más completo: el de la definición de una sociedad de hombres, independiente, es decir sin mitos ni religiones (en el sentido clásico del término), sociedad "moderna" , es decir, sin pasado, ni tradiciones, actual y totalmente abierta al futuro. Los verdaderos vínculos de causa a efecto entre una y otra son los de la dependencia común de un fenómeno histórico más amplio, más integral que el suyo propio." (18)

Por otra parte, el segundo foco de análisis en este trabajo –y que intentaré abordar más adelante- corresponde a las teorías pedagógicas generadas durante la Revolución francesa.

2. Educación y Revolución

Sobre esta temática se escribió abundantemente en Francia a fines del siglo XIX y comienzos del actual, a partir del establecimiento de la Tercera República. Con la intención política de sentar las bases ideológicas e institucionales de la nacionalidad francesa se buscó la legitimación en la Revolución de 1789. La educación sería una de las principales preocupaciones del gobierno de Jules Ferry, gran propulsor del laicismo, como forma de inculcar en las nuevas generaciones los valores patrióticos y nacionales. Precisamente ésta es la causa por la cual la clase dirigente quiso rescatar el modelo pedagógico revolucionario. A su vez, esto explica el creciente interés que despertó el tema en los historiadores de la Tercera República.

2.1. Historiadores de la Tercera República

Gabriel Compayré fue un estudioso francés que se dedicó específicamente a escribir sobre la historia de la educación. En 1881 publicó la *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, donde se ocupa de la reseña de las teorías pedagógicas. Allí se identifica con la crítica a la educación suministrada por los jesuitas y justifica su expulsión en 1762. Asimismo rescata la labor realizada por los parlamentos, en especial los proyectos presentados por algunos de sus miembros, como La Chalotais y Rolland. Sobre ellos expresa:

"...ce qui domine les travaux des parlamentaires, ce qui est le principe commun de tous leurs efforts, c'est l'idée que l'instruction publique doit être un objet purement civil, c'est la revendication des droits de l'État et de la société laïque, c'est la négation des prétendus droits de l'Église." (19)

Dos años más tarde de publicada esta obra, apareció *La pédagogie révolutionnaire* de Georges Dumesnil. En ella, el autor estudia los documentos pedagógicos desde un punto de vista teórico, considerándolos como las manifestaciones de las diferentes fuerzas políticas y de las diversas doctrinas sociales, para las cuales la Revolución fue el campo de batalla y de experiencias. Piensa que el conocimiento de la naturaleza a través de la razón no sólo es la causa fundamental que produjo la Revolución, sino además la que preparó la pedagogía revolucionaria. Esta última habría sido preanunciada por el cúmulo de obras publicadas sobre la educación en la etapa pre-revolucionaria. Cierra su libro asegurando que todo el bien presente y futuro de la enseñanza proviene de la Revolución.

Tales son algunas de las obras dedicadas a la cuestión educativa durante el siglo XVIII que se escribieron a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Además se publicó una gran cantidad de documentos, como los *Procès-verbaux du Comité d' instruction publique de l' Assemblée legislative* (1889), los *Procès-verbaux du Comité d' instruction publique de la Convention nationale* (1891-1907) editados por James Guillaume, y la recopilación de los proyectos educativos revolucionarios hecha por Célestin Hippeau en *L'instruction publique en France pendant la Révolution* (1883).

Por otro lado, numerosos historiadores tuvieron especial interés por la figura de Condorcet, a quien le dedicaron infinidad de estudios biográficos. Uno de ellos fue Francisque Vial, que publicó en 1903 *Condorcet et l'éducation démocratique* dentro de la colección *Les grands éducateurs*. El autor valora del filósofo y revolucionario francés que él haya planteado una educación integradora, incluyendo a todos los sectores sociales.

2.2. Mornet

Para 1933 aparece *Les origines intellectuelles de la Révolution française* de Daniel Mornet, obra donde se dedica un espacio, aunque secundario, al tema educativo. La enseñanza es catalogada por Mornet como "encuesta indirecta" respecto de los datos recopilados para reconstruir las causas ideológicas que desencadenaron la Revolución. Según su concepción, podemos averiguar qué piensa una sociedad a partir de los periódicos que leen y de la instrucción que reciben. Un nuevo espíritu en la enseñanza habría servido de sustento para el surgimiento de las ideas revolucionarias:

"Indirectamente, sin embargo, esa evolución tendía a preparar el espíritu revolucionario. Estudiar las "realidades" y no las palabras, orientar la instrucción hacia el "presente" y no hacia el pasado, equivalía a preparar al alumno para juzgar, discutir y condenar esa realidad." (20)

Este proceso paulatino se habría iniciado hacia 1750, cobrando mayor fuerza desde 1762, con la expulsión de los jesuitas. Mornet considera la difusión de numerosos proyectos de reforma pedagógica como síntoma de la transformación ocurrida en el plano ideológico.

2.3. 1930 – 1976

Durante el período 1930-1975 casi no hubo libros escritos sobre la problemática educativa en el ámbito francés. Las excepciones son obras dedicadas a la historia de la educación (*L'enseignement français* de Charles Fourrier, 1965; *L'enseignement français de la Révolution a nos jours* de AA. VV., 1968) o a la Ilustración (*La pensée européenne au XVIII e siècle* de Paul Hazard, 1944); por sus características intrínsecas son textos que tratan en forma lateral la cuestión que nos interesa..

Esta situación puede ser comprendida si nos ubicamos en el marco de referencia historiográfico. En primer lugar, a partir de la segunda posguerra, el horizonte historiográfico francés estuvo hegemonizado por la escuela de *Annales*, la cual se interesó por los aspectos económico-sociales de la historia, soslayando lo que tuviera que ver con la *histoire événementielle*. Del mismo modo, la pedagogía revolucionaria estaba consustanciada con la historiografía oficial de la Tercera República, resultando ésta una razón de peso para

que *Annales* no se interesara por ella, al querer liderar una corriente renovadora dentro del mundo académico francés. (21)

En 1976 se publica en Francia *L' Education en France du XVI e au XVIIIe siècle* , de R. Chartier , D. Julia y M. M. Compère . A partir de esta fecha comienza una reactualización del tema . La tercera generación de *Annales* recuperó dicha problemática para la labor investigativa.

2.4. Julia

Justamente, en 1981 apareció *Les trois couleurs du tableau noir*, obra escrita por Dominique Julia, investigadora especializada en la cuestión educativa. Allí se realiza un pormenorizado estudio de los proyectos educativos y los debates revolucionarios, aunque no se presenta hipótesis de trabajo ni se pretende llegar a conclusión alguna. Sin embargo, resulta interesante la distribución temática y el intercalamiento con citas de los textos pedagógicos.

2.5. Baczko

Un año más tarde vió la luz *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, realizado por Bronislaw Baczko. En su introducción, el autor establece varias precauciones que deben tomar quienes quieran comprender el sentido verdadero del discurso revolucionario presente en los proyectos pedagógicos. En primer lugar, considerar la importancia significativa que tuvieron en dicho discurso las fiestas y los actos de concientización cívica, aunque una óptica actual remarcaría la trascendencia de la escuela y la enseñanza. En segundo lugar, saber diferenciar el discurso conmemorativo de la Tercera República -que hace hincapié en la escuela laica, gratuita y obligatoria- de la Revolución misma, la cual

abarca otros aspectos más. Por último, no es posible asimilar determinada posición política con un proyecto educativo en particular, porque la situación existente es asimétrica y llena de matices.

A partir de estas prevenciones gnoseológicas, Baczko reconoce la existencia -más allá de múltiples diferencias- de un proyecto pedagógico revolucionario que se mantiene en el tiempo, centrado en la creación de un poder educativo cuya función sería crear un pueblo libre. Esta permanencia estaría sostenida por el mito revolucionario de la ruptura con el pasado, y además por el "ímpetu pedagógico" heredado de las Luces. El investigador polaco puntualiza que:

" Héritier à la fois de la tradition des lumières et de l'imaginaire révolutionnaire le **peuple nouveau** est une figure mythique sur laquelle se fixent les espérances pédagogiques des élites révolutionnaires et qui s'installe durablement sur leur horizon d'attentes. Ainsi assiste-t-on pendant la Révolution à la rencontre, sinon à la fusion, de deux rêves sociaux." (22)

Por otro lado, el autor plantea contradicciones externas al discurso (el choque de la teoría de la voluntad general con una realidad contrastante) e internas (la paradoja del hombre nuevo-hombre regenerado), que llevaron a debates interminables sin salida aparente.

Metodológicamente, Baczko aborda su trabajo desde un punto de vista interdisciplinario, valiéndose de la historia, la sociología y la semiología. Su encuadre dentro del análisis del discurso revolucionario, sigue los lineamientos esbozados por Furet, enriquecido por el aporte de las disciplinas mencionadas. La contribución fundamental de Baczko a la cuestión que nos ocupa, es el tratamiento de los mitos e imaginarios sociales, que se imbricaron de forma compleja en los proyectos y discursos de los actores sociales intervinientes en el debate educativo de la Revolución.

2.6. Kintzler

En las proximidades de cumplirse el bicentenario de la Revolución francesa, aparecieron unas cuantas obras dedicadas al tema que nos ocupa, y particularmente perfiladas hacia Condorcet, personaje que fue revalorizado por estos autores. Entre éstas es de remarcar *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen* de Catherine Kintzler (1987). La autora de este ensayo analiza en profundidad la filosofía desarrollada por Condorcet, en relación con la construcción de un Estado basado en el saber y la razón. Asegura que el filósofo francés sigue los lineamientos de Descartes, en oposición a la corriente sensualista de la Ilustración, que predominaba ampliamente en el campo ideológico del siglo XVIII. Dentro de un estructura jurídica sólidamente armada, la instrucción pública ocuparía el lugar central como institución formadora de ciudadanos, conscientes de sus derechos y obligaciones.

Otros trabajos para citar son: *Condorcet. Raison et politique*, de Keith Baker (1988) (traducción de *Condorcet. From Natural Philosophy to Social Mathematics*-1975) y *Condorcet. Un intellectuel en politique*, de Elizabeth y Robert Badintet (1988).

Metodología y marco teórico

En el campo de la epistemología se destaca en forma nítida -tanto por su honestidad intelectual como por la calidad de su pensamiento- el filósofo de origen austríaco Karl Popper, quien se caracterizó por su lucha contra el dogmatismo y la ortodoxia en la ciencia. El mismo asegura que en las ciencias sociales no se debe buscar establecer una ley universal de desarrollo o una tendencia general que dé sentido a cada hecho del devenir histórico, como propone el historicismo -tanto marxista como positivista-, sino intentar dar sentido a un acontecimiento singular. Esto implica una serie de pasos gnoseológicos que es necesario implementar.

En primer lugar diferenciar teoría de interpretación histórica. En muchas ocasiones estos términos son asimilados como sinónimos, cuando no es así. El científico social debe plantear explícitamente su punto de

vista y definir claramente las hipótesis de las cuales parte para realizar su investigación. Para Popper no existe el acercamiento ingenuo a los hechos: es necesario primero esbozar una problematización teórica, a partir de la cual se seleccionen los hechos a analizar. Al mismo tiempo Popper critica al historicismo por no ver sus objetivos como elecciones personales, sino como realidades rastreables a través de la investigación.

Una vez establecidas las premisas teóricas, corresponde buscar la denominada por el autor "lógica de las situaciones" o "principio de racionalidad", que se divide en dos etapas: por un lado, indagar en el segmento seleccionado de la realidad histórica los fines concebidos por los actores sociales y los medios utilizados por ellos para obtenerlos; por otro lado, determinar el grado de efectividad de las acciones emprendidas respecto de la meta propuesta . Esto no implica un juicio valorativo de las medidas tomadas, sino tratar de establecer la eficacia de los actores sociales en la solución de un problema singular.

La tercera etapa en la metodología planteada corresponde a la confontación de las premisas teóricas iniciales con los hechos históricos observados. Esta es la forma -según Popper- de experimentar en las ciencias sociales, lo cual permite confirmar o refutar las hipótesis. El investigador debe poner a prueba estas últimas, buscando ante todo elementos que las contradigan; si no aparecen, la hipótesis será aceptada "provisoriamente", debido a que el avance en el conocimiento puede llevar a su posterior refutación. Este método se denomina falsacionismo.

Volviendo a la lógica de las situaciones, ésta implica el principio de racionalidad, según el cual toda acción realizada por los individuos es de carácter racional, en cuanto supone una meta a cumplir. Al mismo tiempo, supone la aplicación de un "individualismo metodológico", por el que debemos comprender a los fenómenos colectivos como resultado de las acciones e intenciones de los hombres en particular. No existen, por lo tanto , fuerzas suprahistóricas o metafísicas que guíen al hombre en su devenir histórico, sino que es éste el que construye su mundo. En consecuencia, en las "instituciones sociales" -término usado por Popper para referirse al lenguaje, la educación, etc.- y en la vida social el elemento cambiante es el factor humano.

De la misma forma piensa el investigador alemán Ernst Gombrich, quien siguiendo el modelo popperiano, lo aplica al estudio de la historia de la cultura. Gombrich se opone firmemente al paradigma hegeliano que considera a la historia de la humanidad como un encadenamiento de períodos predeterminados signados por un espíritu dominante, el cual condiciona en su totalidad el devenir histórico. En contraposición, Gombrich considera que sólo es posible dar sentido a un acontecimiento particular.

En la era actual, caracterizada por el derrumbe de los grandes sistemas explicativos y de las teorías englobadoras de la realidad, el planteo epistemológico de Popper que viera la luz en 1944, tiene una vigencia que aún perdura. En el presente trabajo intentaré seguir los lineamientos metodológicos esbozados por el epistemólogo austríaco.

Sin embargo, aunque resulte paradójico, recurriré además a la Teoría General de los Sistemas, expuesta por primera vez a fines de la década del treinta por Ludwig von Bertalanffy. En ella el autor toma aspectos de diversas disciplinas, como la Biología, la Cibernética, la Estadística, etc, buscando poder captar las relaciones internas y externas de los sistemas estudiados , y ya no la causalidad lineal analizada por la Física teórica . Se puede definir en esta teoría el término " sistema " como un conjunto de conjuntos relacionados entre sí . Se hace principal hincapié en el aspecto comunicacional del sistema y en el dinamismo que lo sustenta . Cualquier modificación en una de sus partes o en las características de las conexiones entre los conjuntos , lleva a un cambio del sistema en sí . Por eso el concepto de *feedback* (retroalimentación) , tomado de la cibernética , se convierte en medular para la teoría de Bertalanffy .

Como puede observarse, en realidad este planteo no se contradice con la propuesta de Popper, sino que ambas pueden llegar a complementarse. Al querer estudiar un período, una problemática o un tema determinado, es conveniente considerarlo como una totalidad en sí mismo, con el fin de poder descubrir las interrelaciones entre sus componentes. A diferencia de otras teorías analíticas, ésta se interesa por la organización del sistema, es decir, cómo se combinan las partes que lo integran, su dinámica.

Precisamente, el sociólogo alemán Norbert Elias aplicó la Teoría General de los Sistemas en los estudios que realizó acerca de procesos de larga duración. En *El proceso de la civilización*, Elias analiza el comportamiento humano partiendo de un enfoque empírico-teórico que centra su atención en las relaciones existentes entre estructuras individuales y sociales, involucradas en un proceso de cambio.

A partir de esta metodología combinada -la propuesta por Bertalanffy y la popperiana-, que modelará en líneas generales mi investigación, acudiré a otros marcos teóricos específicos que me facilitarán la comprensión de las fuentes documentales.

Respecto de las teorías pedagógicas ilustradas, debemos hacer mención del ya clásico debate Darnton-Chartier sobre la textualidad. El autor norteamericano considera que el texto toma sentido al ubicarlo en el contexto social del cual es extraído. De esta forma el texto se llena de contenido al insertarlo en el sistema simbólico correspondiente. Para Chartier, esta visión desconoce elementos extra-textuales que dan sentido al texto y que no son fácilmente rastreables. Además, Chartier piensa que el status semiológico de un hecho "vivido" no se transmite de manera total a la obra escrita, como parece afirmar Darnton. Por otro lado, el texto es polisémico: el lector-receptor le da un sentido específico, dependiendo éste de su bagaje cultural; el lector no es un receptor pasivo de un mensaje unidireccional, sino que es un activo participante en la configuración del significado del texto. Como podemos observar, según el planteo de Chartier es imposible que se le puedan asignar a una cultura determinada estructuras simbólicas fijas, pues éstas varían a partir de diversos condicionantes. Teniendo en cuenta esta concepción, abordaremos luego las ideas ilustradas sobre la problemática educativa.

Para el segundo corpus documental -correspondiente a los debates y proyectos educativos revolucionarios- es ineludible la mención de *Penser la Révolution française* de François Furet, obra que significó un notable aporte a la historiografía de las últimas décadas. En ella Furet encara a la Revolución como una competencia entre discursos alternativos que buscan obtener el monopolio del orden político. Este enfoque semiológico

resulta conveniente para crear el marco de comprensión de las luchas a nivel discursivo que se entablaron durante el período revolucionario.

Una vez establecido el marco teórico a utilizar , es necesario explicitar un poco más los contenidos abordados en el presente trabajo.

La lectura de *Les origines culturelles de la Révolution Française* de Roger Chartier fue el detonante fundamental que me llevó a encarar la cuestión que nos ocupa. Lo interesante de esta obra es que su autor se enfrenta a la historiografía tradicional proponiendo un enfoque alternativo sobre un tema clásico de la historia de las ideas: las causas ideológicas de la Revolución francesa. En primer lugar Chartier extiende el área de interés al intentar establecer los orígenes culturales del hecho revolucionario, tomando en cuenta las representaciones colectivas y las formas de creencia que hicieron pensable una acción de tal magnitud. Remarca la influencia de las variables no discursivas en desmedro de los elementos textuales, principalmente las obras de la Ilustración. Asimismo, le restituye a las instituciones culturales su autonomía, al no considerarlas como meras receptoras de las ideas, sino como organismos que tuvieron un papel en la configuración ideológica a fines del siglo XVIII. Además Chartier, queriendo tomar distancia del discurso de los protagonistas, considera a la Ilustración como un movimiento intelectual heterogéneo, dentro del cual se dan múltiples matices. Sobre la base de estos planteos esbozados por el historiador francés , pretendo ver su aplicabilidad respecto de las teorías pedagógicas utilizadas por los revolucionarios .

Pero ¿por qué escoger la educación como tema de investigación? Simplemente porque la difusión del saber y la formación del ciudadano fueron cuestiones claves en el programa revolucionario.

Aplicando la metodología de Popper, podemos decir que el objetivo fundamental era establecer una sociedad renovada, lo cual se lograría a través de instituciones reformadas, como la educación. Más adelante veremos las alternativas del caso y sus resultados. El principio de racionalidad se halla en la búsqueda de

legitimidad que los revolucionarios quisieron obtener para sus acciones abrevando en las ideas desarrolladas por la Ilustración en las décadas anteriores.

A partir de 1750 se constituye en Francia un espacio público , dentro del cual hay una red de instituciones sociales y culturales que llevan al surgimiento de una opinión pública. En 1789 se incorporan los líderes revolucionarios y las instituciones políticas nuevas, que producen una modificación en el equilibrio de fuerzas. De la interrelación entre todos estos conjuntos de variables -incluído el corpus ideológico ilustrado- es que surge una determinada configuración del pensamiento educativo revolucionario. Por ello es necesario estudiar el proceso de retroalimentación positiva (*feedback*) entre los conjuntos de diversa especie -instituciones, grupos sociales, espacios culturales-, que conforman al sistema de las teorías pedagógicas revolucionarias.

Siguiendo los lineamientos de Chartier recién mencionados, intentaremos establecer las continuidades y las disrupciones entre la Ilustración y la Revolución, a partir del análisis del tema educativo. Al mismo tiempo, buscaremos exponer la dinámica de las ideas pedagógicas en relación con los ámbitos institucionales y con los actores sociales.

En concordancia con Chartier, podemos reconocer que a la Revolución las teorías pedagógicas ilustradas le resultaron funcionalmente convenientes para el proyecto político que ella impulsaba. Paradójicamente, esto demuestra que la Ilustración influyó sobre la Revolución, aunque de una manera distinta a la consignada por la historiografía tradicional. En lo referente a las ideas básicas sobre la instrucción pública esbozadas por los revolucionarios, encuentro que hay una continuidad evidente respecto de esta corriente de pensamiento. Sin embargo, desde 1789 ocurre una transformación en la modalidad de circulación de dichas ideas, lo cual lleva a que se modifique su sentido y su caracter.

Por otra parte, abordaremos estas problemáticas tratando, en primer lugar, de definir el marco en el que se desarrollaron los hechos: el espacio público emergente.

En segundo lugar, corresponde caracterizar a los principales protagonistas de esta historia: la opinión pública y los líderes revolucionarios.

Una vez configuradas las fuerzas intervinientes pasaremos al plano ideológico. Partiendo de los dos acervos documentales anteriormente citados, indagaremos en ellos algunos tópicos que juzgamos íntimamente consustanciados con la problemática educativa, tanto en la Ilustración como en la Revolución: la religión, el Estado y la igualdad. Asimismo, se explicitarán diversos enfoques ilustrados sobre el origen del conocimiento, y abordaremos un fenómeno netamente revolucionario: las fiestas nacionales. Semejante cotejo nos permitirá mostrar las líneas de continuidad y las disrupciones del pensamiento pedagógico durante la segunda mitad del siglo XVIII.

En una etapa posterior, nos ocuparemos de la dinámica ideológica, enfocando puntualmente a dos instituciones revolucionarias: el comité de instrucción pública de la asamblea legislativa, analizando su funcionamiento e interacción social, y la Convención, a través de la observación de los debates parlamentarios realizados sobre la cuestión educativa.

De este modo, se intentará determinar la lógica intrínseca de las ideas pedagógicas y de las prácticas políticas asociadas con ellas que tuvieron vigencia durante la Revolución francesa, teniendo en cuenta a las instituciones y a los actores sociales intervinientes.

REFERENCIAS

1 - MICHELET, Julio : *Historia de la Revolución francesa* - Buenos Aires - Areópago - 1960 - Tomo I: p. 28.

2 - TOCQUEVILLE, Alexis de: *El Antiguo Régimen y la Revolución* - Madrid - Alianza - 1989 -p. 157.

3 - *Idem* - p. 158.

4 - *Idem* - p. 207.

5 - MORNET, Daniel : *Les origines intelectuelles de la Révolution française 1715-1787* - París - Colin - 1933 - p. 130.

6 - *Idem* - p. 375.

7 - *Idem* - p. 19.

8 - *Idem* - p. 368.

9 - GROETHUYSEN, Bernard: *Filosofía de la Revolución Francesa* - México - Fondo de Cultura Económica - 1993 - p. 7.

10 - *Idem* - p. 300.

11 - VOVELLE, Michel : *La mentalidad revolucionaria* - Barcelona - Crítica – 1989 - p. 56.

12 - *Idem* - p. 30.

13 - OZOUF, Mona : *L' homme régénéré . Essais sur la Révolution française* - París - Gallimard - 1989 - p. 14.

14 - BAKER , Keith : *Inventing the Fench Revolution . Essays on French Political Culture in the Eighteenth Century* - Cambridge – Cambridge University Press - 1996 - p. 4.

15 - CHARTIER, Roger : *Espacio público , crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución francesa* - Barcelona - Gedisa - 1995 - p. 32.

16 - *Idem* - p. 16.

17 - *Idem* - p. 230.

18 - Citado en CHARTIER, Roger : *Idem* - p. 220.

19 - COMPAYRÉ, Gabriel : *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis de seizième siècle* - París - Hachette - 1911 - Tome II - p. 243.

20 - MORNET , Daniel : *op . cit .* - p. 160

21 - En el ámbito anglosajón aparecieron una serie de ensayos , entre los que figuran : *The Influence of the Enlightenment on the Catholic Theory of Religious Education in France 1750 - 1850* de C. E. Elwell (1944) , *Education and the French Revolution* de H. C. Barnard (1969) , *The school of the French Revolution* de R. R. Palmer (1975) , *Condorcet . From Natural Philosophy to Social Mathematics* de K. Baker (1975) .

22 - BACZKO , Bronislaw : *Une éducation pour la démocratie . Textes et projets de l'époque révolutionnaire* - París - Garnier - 1982 - p. 21.

23 - Durante este período se publicaron otras obras dedicadas a la cuestión educativa como: *The making of Frenchmen: current direction in the history of education in France 1679-1979*, de Donald Baker y Patrick Harrigan (1980); *L'école de la France,* de Mona Ozouf (1984) ; *Du college au lycée (1500 -1900)*, de M. M. Compère (1985) ; *L'éducation des filles au temps des Lumières* , de Martine Sonnet (1987).

24 - Aparecieron luego otros libros consagrados a la historia de la educación: *Eduquer, une longue histoire: recherches sur l'espace et le temps de l'éducation* de Pierre - André Dupuis (1990), *Histoire de l'éducation* de Roger Gal (1991), *L' éducation , fille de l'histoire* de Violette Giddey (1991) , *Histoire de l'éducation* de Jean Vial (1995).

I. EL MARCO DE REFERENCIA

1. El surgimiento del espacio público

La conformación en la sociedad francesa del siglo XVIII de un espacio público como ámbito de libre discusión y debate es el producto del cruce de múltiples factores, que es necesario analizar.

En primer lugar, la monarquía sufrió profundas modificaciones en su carácter intrínseco, así como en su relación con otras instituciones sociales y políticas a partir del siglo XVII, debido al establecimiento del absolutismo.

Richelieu, primer ministro de Luis XIII (1624-1642), luchó denodadamente por reducir la preponderancia de la nobleza y obtener un claro predominio del monarca. Para lograr tal objetivo implementó una profunda y ambiciosa reforma administrativa, creando la figura del "intendente", funcionario nombrado por el rey y que era enviado a las provincias para ocuparse de temas como la justicia, la policía y las finanzas. El intendente cumplía funciones que se superponían, en muchos casos, a las asambleas locales. Este delegado real fue una espina clavada en el corazón de la estructura nobiliaria de gobierno proveniente del período medieval, y asentada en tradiciones y costumbres desarrolladas a través del tiempo.

Luis XIV completó este proceso de fortalecimiento monárquico, al convertir la figura del rey encarnada en su persona, en el centro político y simbólico de Francia. A partir de la muerte de Mazarino en 1661, el rey se hizo cargo personalmente de todas las decisiones gubernamentales. Asimismo convocó a miembros de la burguesía ennoblecida para ocupar los ministerios y las secretarías de Estado, cargos usufructuados tradicionalmente por la nobleza. De esta forma se aseguraba el monarca completa subordinación de sus funcionarios, significando al mismo tiempo el comienzo de un creciente debilitamiento del poder de los nobles respecto de la monarquía. El parlamento también se vio menoscabado en sus funciones: se lo despojó del derecho de presentar peticiones y deliberar sobre los edictos que le eran enviados. Por otro lado, durante

el reinado de Luis XIV no fueron convocados los Estados Generales, asamblea en la cual participaban los estamentos de la sociedad para opinar sobre el establecimiento de nuevos impuestos. De esta manera, el Rey Sol cortó las vías de contacto entre el Estado y la sociedad, aislando al poder político centralizado respecto de otras instituciones socio-políticas. Pero al mismo tiempo, rodeó a su figura de un boato nunca visto hasta entonces, que se vio plasmado en el ceremonial y que quedó cristalizado en el Reglamento de 1681. En este último se tipificaban todas las operaciones a realizar alrededor de la figura del monarca desde que se levantaba hasta que se acostaba, estableciendo puntillosamente qué debía hacer cada uno de los elegidos para servirlo. Además, Luis XIV mandó construir el palacio de Versalles, donde estableció su residencia definitiva, lugar al que concurrirían los nobles que quisieran ser bien considerados. Se formó de esta manera una nueva corte, cuya función subyacente era desactivar a la nobleza como polo de poder y convertirla en un mero complemento de la monarquía. Los aristócratas que allí acudían eran económicamente improductivos, y dependían de la generosidad real para obtener su sustento.

Se da, en síntesis, un proceso de intro-extroversión simultáneo. Por un lado, el aislamiento comunicacional de la monarquía referente a sectores socio-políticos tradicionales y su consecuente monopolio en el ejercicio del poder. Por el otro, una *mise en scène* de tipo simbólico expresada en el recargado ceremonial que rodea al rey y a su corte, para ser observado públicamente en los festejos y celebraciones establecidas. Esta presentación "teatral" concreta uno de los aspectos más relevantes del Barroco, que es la exposición con fines propagandísticos.

Con la muerte de Luis XIV, hubo un cambio de actitud a este respecto. El regente trasladó su residencia a París, donde no tuvo una corte, sino un reducido grupo de seguidores. A partir de entonces casi desapareció por completo el ceremonial implementado alrededor de la figura real, manejándose tanto Luis XV como Luis XVI con un pequeño círculo de servidores y nobles, llevando a cabo sus tareas cotidianas dentro de una intimidad de tipo burgués; los conflictos con la nobleza y el parlamento continuaron en forma creciente.

La aparición de un espacio público de debate se vio fortalecido por esta disputa recurrente entre la monarquía, la nobleza y el parlamento, que bregaban por obtener la primacía política, y que al mismo tiempo sufrían un debilitamiento. Pero existen otros elementos que contribuyeron a la génesis del nuevo ámbito de sociabilidad.

A principios del siglo XVIII el mecenazgo como base de sustentación para la producción de obras artísticas va siendo reemplazado paulatinamente por el mercado. Aparecen editores que encargan obras a los escritores, con motivo de una creciente demanda. Al mismo tiempo, se realizan exposiciones con carácter regular en la Academia de Artes de París, y se efectúan conciertos públicos. Antes, los productos culturales debían su existencia y su razón de ser a la demanda cortesana, teniendo un radio de influencia muy limitado. Pero en el siglo XVIII se dio una ampliación del ámbito en el cual circulaban las obras artísticas. Sobre este tema Chartier explica que:

"En el mundo de las élites sociales e intelectuales, la menor dependencia frente a la autoridad del Estado está marcada por la aparición de una esfera cultural autónoma. Tiene dos características: por un lado, la formación de un público cuyos juicios críticos y prácticas doctas no se guían únicamente por los dictados de la moda de la corte o de la autoridad académica; por otro lado, la afirmación de un mercado de bienes culturales que inserta su lógica propia dentro, y a menudo en contra, de las sujeciones y jerarquías impuestas por la vieja forma del patrocinio." (1)

En este proceso ocupa un lugar primordial el advenimiento de nuevas instituciones de sociabilidad, que contribuyen a la formación de una opinión pública independiente.

En primer lugar, surgen los salones desde comienzos del siglo XVIII como sitio de reunión de la aristocracia culta y de la élite intelectual. Allí se realizan juegos de mesa y se entablan amables charlas sobre los más diversos temas, y también se leen en voz alta las nuevas obras que son publicadas. Se establece de esta forma un nuevo ámbito de sociabilidad, independiente de las instituciones culturales tradicionales, donde se ejerce un juicio crítico guiado sólo por la razón. Estos salones literarios se extendieron en forma creciente y contribuyeron a la constitución de un público con capacidad de juicio autónomo. Asimismo, proliferaron los cafés como lugar de encuentro y conversación en especial de la burguesía, que se reunía para charlar sobre cuestiones domésticas así como sobre asuntos de política y religión.

Ambos círculos de sociabilidad –los salones y los cafés- son provistos de gran parte de su bagaje ideológico por los periódicos, que modifican sus contenidos a medida que avanza el siglo según las inquietudes intelectuales del público lector, dándose una retroalimentación positiva (*feedback*) entre ellos. Aumenta el tiraje de las publicaciones, que se vuelven periódicas, e informan sobre las novedades literarias, más que sobre las obras tradicionales dedicadas a la religión.

En 1751 se publica el primer tomo de la *Enciclopedia,* el proyecto editorial más ambicioso encarado en Francia durante el siglo XVIII. Esta empresa colectiva surgió gracias al impulso de Diderot y d'Alembert, en torno de los cuales se agrupó una serie heterogénea de escritores, jurisconsultos y teólogos a quienes se les encargó redactar los artículos respectivos. Se formó de esta manera un nucleamiento intelectual que introdujo en la sociedad francesa ideas novedosas en lo religioso y en lo político. Buscaban fundamentalmente la libertad de expresión y la autonomía de los hombres de letras respecto del poder político. Pero su aporte principal se debió a que pusieron la piedra basal de un debate filosófico que se iría radicalizando a través del siglo hasta desembocar en la revolución, y que se centró en la laicización del pensamiento y en la autonomía del ser humano respecto de influencias externas. La *Enciclopedia* contribuyó a la conformación de una nueva estructura mental que se apoyaba en categorías de análisis renovadas y en conceptualizaciones modernas acerca de temas primordiales. Introdujo, al mismo tiempo, una práctica intelectual casi olvidada: el debate y la refutación de ideas, que implicaban una mayor circulación de éstas y la existencia de un espacio público para realizarlo. En relación con esto se daba una situación ambigua. El Estado ejerció un poder de veto sobre las obras publicadas, a través de los censores oficiales y de la policía, que perseguían a los infractores de la ley y confiscaban los escritos prohibidos. Pero en la práctica no siempre se cumplía la ley, por lo cual muchas obras eran toleradas de facto. Incluso en el período en que Malesherbes fue director de la Librería (1750-1763) ejerció una amplia protección de los filósofos. Asimismo entraban infinidad de obras del exterior en forma ilegal, existiendo todo un circuito paralelo de venta.

En contraposición al proyecto enciclopédico se hallan las academias, fieles representantes del monopolio cultural ejercido por el Estado sobre la sociedad. Sobre este particular, Daniel Roche realizó un profundo trabajo, en el cual afirma que:

"L'académisme organise une collectivité d'individus et de groupes en une structure organique dont le rôle essentiel est, à travers assemblée, conférence, exercice, de garder la parole dans sa pureté et de travailler à la grandeur de l'État et à l'utilité publique." (2)

Su función primordial era dedicarse a la literatura y la retórica, buscando preservar la tradición del saber. Pero esta característica se vio modificada durante el transcurso del siglo, debido a la influencia del medio social en el que estaban insertas. Las academias comenzaron paulatinamente a tratar otros temas, relacionados con los conocimientos prácticos –tales como la industria, la agricultura, las cuestiones sociales, etc.-, lo cual es verificable en las innumerables memorias publicadas por las academias, así como en los concursos y competencias promovidos por ellas. En el último cuarto del siglo incluyeron problemáticas de tipo político. Las academias tradicionales tanto como la infinidad de sociedades que se crearon a lo largo del territorio francés, contribuyeron en grado sumo –particularmente a partir de 1750- al establecimiento de un espacio público en el cual individuos raciocinantes podían debatir sobre las más diversas cuestiones.

Por otro lado, hacia 1730 aparece en Francia una organización de tipo igualitario procedente de Inglaterra, que se extiende rápidamente por todo el país: la masonería. Las logias masónicas eran asociaciones secretas que abarcaban un amplio espectro social y que hacían primar la solidaridad entre sus miembros. Se convirtieron también en ámbitos de reunión, en los cuales los "hermanos" discurrían sobre los más variados temas. Tenían una organización jerárquica, pero cualquiera de sus miembros –sin importar su condición social- podía acceder a los más altos grados de la logia. Estaba compuesta primordialmente por la burguesía comercial, que buscaba un ámbito donde obtener reconocimiento social. Al respecto sintetiza Roche que:

"La société maçonnique s'offre alors à eux comme le lieu idéal où se concrétise dans la réalité des relations quotidiennes et la qualité d'un commerce sensible, sinon dans les rapports de classe non immédiatement perçus, ce rêve d'un univers où vertus et talents utiles sont présentés comme les seules clefs de la notoriété reconnue." (3)

Esto nos lleva a formularnos una pregunta más global: ¿cuál era la composición social de los nuevos ámbitos de sociabilidad y de las instituciones culturales que ayudaron a crear un espacio público literario? Veamos caso por caso.

Los salones son un lugar de encuentro de la aristocracia letrada y culta, y de los filósofos y hombres de letras, que poseen similares inquietudes intelectuales. Cada salón es organizado por una figura femenina, perteneciente a la nobleza, que busca atraer intelectuales, los cuales ven dichas tertulias como una posibilidad de hacerse conocidos y obtener prestigio social. En ellas la participación de miembros de la burguesía es muy reducida.

Las academias, representantes culturales de la monarquía, estaban compuestas en su gran mayoría por miembros de la nobleza. Su integración se fue modificando sensiblemente a partir de la segunda mitad del siglo XVIII con el ingreso de los *philosophes*, muchos de ellos pertenecientes a la clase media.

Por otro lado, es necesario preguntarse quiénes formaban parte del nuevo público, que llevó al aumento creciente de la venta de libros y de periódicos, y quiénes concurrían a los conciertos y a las exposiciones públicas. La mayoría de los lectores asiduos de obras filosóficas y de novelas pertenecían a la nobleza y a los estratos superiores de la burguesía, y eran los mismos que concurrían a las conferencias públicas, conciertos y museos. Tomando por caso a la *Enciclopedia* –paradigma de las nuevas teorías filosóficas-, tanto su formato en varios tomos como su elevado precio hicieron de ella una obra accesible a un público reducido. Del mismo modo, hay que tener en cuenta los altos índices de analfabetismo imperantes en la población francesa (incluso durante el siglo XVIII).

De esta forma, por la interacción del conjunto de los factores reseñados, se fue delineando en el transcurso del siglo lo que Chartier denominaría "esfera pública literaria", o "publicidad literaria" como la había definido Habermas, o "República de las letras" según Roche. Se constituyó un espacio intelectual virtual, que se apoyó en instituciones socio-culturales -como los salones y los periódicos-, pero que no se vio

reflejado en ningún espacio físico preciso, sino en dos prácticas sociales: una intelectiva, correspondiente al análisis de los problemas basado únicamente en la razón individual; otra discursiva, que se concretiza en la expresión pública de una opinión o juicio sobre la cuestión analizada. Ambas prácticas se alejan del marco tradicional, en el cual existe una opinión autorizada oficial, la única expuesta públicamente y fundada en principios inamovibles que responden al poder monárquico y religioso. A partir de ahora surge este nuevo espacio público literario, autónomo de la esfera oficial, que desarrolla una nueva dinámica intelectual en la sociedad francesa de mediados del siglo XVIII. La lógica intrínseca de este nuevo campo literario, que se basa en la libertad de pensamiento, se extiende al campo político. Al respecto sostiene Chartier que:

"Gracias a la institución del público, cuyos juicios no son forzosamente los de la autoridad académica o los del príncipe mecenas, gracias a la aparición de un mercado de producciones culturales que autoriza la autonomía (al menos parcial) de sus productores, gracias a la amplia difusión de los conocimientos que hace posible el incremento de la circulación de los textos escritos, se adquirió el hábito del juicio libre y de la crítica contradictoria. La nueva cultura política que nace después de 1750 es la heredera directa de estos cambios, puesto que sustituye la omnipotencia de la autoridad, que tomaba sus resoluciones en secreto y de manera irrevocable, por la voluntad de analizar sin trabas todas las instituciones existentes. Así pues, se forma un público que, más soberano que el soberano, obliga a éste último a afrontar las opiniones contrarias transformadas en opinión pública." (4)

La nueva cultura política tuvo uno de sus primeros anclajes ideológicos en la *Enciclopedia*, que aportó enfoques renovados sobre conceptos tradicionales de la teoría política. Asimismo, los periódicos comenzaron a publicar problemáticas relacionadas con lo social, aunque no expresaban un pensamiento radical; en los salones se debatían obras como *El contrato social* de Rousseau o *El espíritu de las leyes* de Montesquieu, que trataban sobre el origen y la constitución del poder político. A partir de 1770, aproximadamente, aparecen una infinidad de libelos y panfletos que se refieren a escándalos y polémicas de índole policial, y muchos otros atacan el desempeño del gobierno o del mismísimo monarca.

Sin embargo, como apunta Habermas (5), el público poseedor de esta nueva conciencia política no pudo expresarse a través de canales institucionales durante el Antiguo Régimen. A pesar de su debilidad, seguía existiendo un sistema de censura; y los diversos sectores sociales no tenían ningún órgano o asamblea que los representara. El poder público aparece monopolizado por el rey, cuya figura simbólica y poder de decisión se ven fuertemente cuestionados y devaluados durante la segunda mitad del siglo XVIII.

Había, en consecuencia, dos formas de pensamiento predominantes: la lógica de la autoridad, encarnada en una monarquía débil y tambaleante, y la lógica de la razón, inserta en una sociedad que no poseía los mecanismos institucionales necesarios para actuar políticamente; ambas fuerzas competían para imponer su hegemonía, imposible de obtener en el estado de virtual empate existente.

REFERENCIAS

1- CHARTIER, Roger: *op. cit.* – p. 173.

2- ROCHE, Daniel: *Les républicains des lettres* – París – Fayard – 1988 – p. 163.

3- *Idem* – p. 302.

4- CHARTIER, Roger: op. cit. – p. 186.

5- HABERMAS, Jürgen: *Historia y crítica de la opinión pública* – México – Ediciones Gustavo Gili – 1986 – p. 103.

II. LOS ACTORES SOCIALES

1. La opinión pública

Para comprender en forma más clara y precisa la aparición de un nuevo espacio público en la sociedad francesa del siglo XVIII, es necesario observar cuándo surgió y cómo se fue modificando el significado del término "opinión pública" en el pensamiento de los hombres de letras y funcionarios gubernamentales, término que sería clave en la nueva cultura política.

Según Habermas, esta expresión es utilizada por primera vez por Rousseau, en su *Discurso sobre las artes y las ciencias*, publicado en 1750 (1). A partir de aquí, es utilizado por muchos otros escritores como Duclos, Helvétius, d'Alembert, Mably, etc. Tanto Rousseau como los demás hombres de letras le dan a la "opinión pública" un sentido social, relacionado con un juicio de carácter moral expresado por el pueblo. También lo emparentan, al mismo tiempo, con una opinión de tipo personal y privada, enraizada en el sentido común.

Sin embargo, esta visión que tenían los intelectuales se transformó profundamente a medida que fue avanzando el siglo y se vieron alteradas algunas variables del contexto socio-político. En particular, la reforma judicial encarada por el canciller Maupeou en 1771 tuvo consecuencias que desbordaron el ámbito en que fue aplicada. El conflicto crónico entre los parlamentos y la monarquía fue resuelto drásticamente por Maupeou, quien limitó el poder de decisión de los órganos judiciales. Estas medidas levantaron fuertes críticas por lo cual, con la llegada al trono de Luis XVI en 1774, se dejaron sin efecto. En este marco se deben insertar, para comprender su lógica intrínseca, los escritos elaborados por Malesherbes y Turgot durante la década del setenta. En 1775 los magistrados de la restablecida corte de apelaciones para asuntos fiscales de París –llamada *Cour des Aides*-, presentaron al rey una exhortación (*Remontrance*), cuyo autor fue Malesherbes. En ella se criticaban los abusos cometidos por los delegados reales y la política discrecional y secreta del absolutismo monárquico. La *Remontrance* planteaba, básicamente, la restauración de las asambleas representativas locales y nacionales como órganos de control y canales de expresión de la opinión

pública. Al mismo tiempo, proponía la publicidad de los actos de gobierno, en contraposición a la falta de transparencia existente. Esta era, también, una forma de acercamiento del rey con su pueblo, objetivo que buscaba lograr Malesherbes con las transformaciones propuestas. En una época en la cual se había formado una opinión ilustrada gracias a la difusión de la palabra impresa –según expresaba el propio autor-, era necesaria la divulgación de los actos de gobierno y la incorporación del pueblo, así como de los parlamentos, en el cuerpo político de la nación. Malesherbes aspiraba a reinstaurar la tradicional sociedad estamentaria, pero en un contexto cultural renovado. El había contribuido activamente, cuando fue director de la *Librairie* (1750-1763), a la difusión de las Luces, protegiendo a los *philosophes* y a sus obras. Por lo tanto, era consciente de la influencia de la nueva corriente de pensamiento en la sociedad francesa de ese período. Al respecto sostenía que:

> "Il s'est élevé un tribunal indépendant de toutes les puissances et que toutes les puissances respectent, qui apprécie tous les talents, qui prononce sur tous les gens de mérite. Et dans un siècle éclairé, dans un siècle où chaque citoyen peut parler à la nation entière par la voie de l'impression, ceux qui ont le talent d'instruire les hommes et le don de les émouvoir, les gens de lettres en un mot, sont au milieu du public dispersé ce qu'étaient les orateurs de Rome et d'Athènes au milieu du public assemblé." (2)

Ideas similares tenía Turgot, economista fisiócrata que fue intendente de Limoges, y que fue inspector general del reino de 1774 a 1776. Luego de esta experiencia escribió la *Mémoire sur les municipalités*, dedicada al rey y que fue publicada sólo en 1787. En ella Turgot reclamaba la instauración de un sistema representativo basado en los ciudadanos propietarios –a diferencia de Malesherbes que lo fundaba en los estamentos tradicionales-, el cual se ocuparía de fijar los impuestos y encarar las obras públicas. Asimismo proponía el establecimiento de un sistema nacional de educación que infundiera el espíritu público en la población. Con estas dos herramientas se construirían los cimientos de una estructura administrativa más simple y de un Estado más consustanciado con los requerimientos de la sociedad.

Turgot y los demás fisiócratas utilizan el término "opinión pública" como un concepto teórico-político, circunscribiéndolo a un público ilustrado, que se expresa en forma unívoca debido a que todos se basan en la "Razón" para emitir sus juicios. Para aquéllos hay una sola vía que lleva de la "Razón" a la "Verdad": el libre ejercicio de la crítica en un espacio público, en el cual se pueden confrontar diferentes visiones de las

cosas, pero que finalmente llevará a una opinión en común. Los fisiócratas colocan a la opinión pública como un contrapeso institucional de la monarquía, la cual debe eliminar el uso discrecional del poder y reemplazarlo por decisiones políticas claras y consensuadas.

Coincidiendo con estos mismos postulados, el ministro de Hacienda Necker protagonizó un hecho sin precedentes: dio a publicidad en 1781 el presupuesto nacional, anunciando que sería la primera de una larga serie de publicaciones sobre el estado financiero del reino. Llevó a la práctica uno de los principios que propugnaban él y la mayoría de los *philosophes*: la transparencia en el ejercicio del gobierno. A pesar de que la experiencia no se repitió, representa el claro emergente de una corriente de pensamiento que se había instalado en la sociedad francesa a mediados de siglo, la cual estaba firmemente consolidada en los años '80.

De este modo, se observa cómo del uso del concepto de opinión pública, basado en la moral y el sentido común, se pasó a definirla como una categoría política fundada en la razón. Esta variación semántica del término se corresponde con una creciente politización de ciertos sectores de la sociedad. Tanto los *philosophes* como los parlamentarios incrementaron sus críticas contra la estructura administrativa de la monarquía y contra la forma en que era ejercido el poder político. La opinión pública aparecía para ellos como un concepto legitimador de su discurso opositor, al transferirle un status de autoridad en la polémica planteada. Por dicha razón, el término no es claramente definido mientras que se lo caracteriza de una manera unívoca y totalizadora. Sobre este punto, sintetiza Mona Ozouf:

"C'est que les textes se préoccupent moins d'apporter une information que d'utiliser le concept à des fins polémiques: le descriptif s'efface devant le normatif." (3)

Por otra parte, la opinión pública como tópico de análisis puede ser enfocada desde otro punto de vista, tal cual se plantea en el interesante trabajo de Arlette Farge (4). Allí la autora realiza un acercamiento a la problemática mencionada a partir de la vida cotidiana del pueblo parisino y de sus reacciones frente a los eventos públicos que le tocó vivir. Para recrear el marco de las sensibilidades populares, Farge toma como fuente primordial los archivos policíacos, que exponen los rumores de la gente dichos en la calle. A partir de 1724, el lugarteniente general de la policía de París decide enviar a lugares públicos agentes camuflados,

quienes tomarían nota de los dichos de la población sobre el gobierno y la monarquía. En estos informes se refleja un clima de crítica generalizada expresada sin temor. Al mismo tiempo, Farge examina las *nouvelles à la main*, publicación que informaba sobre las novedades de la Corte, de los espectáculos y los libros y que estaba dirigida en especial a la élite social. A pesar de ello, las *nouvelles* mencionaban el comercio y la industria, involucrando a otros sectores de la sociedad. Sobre la influencia de la opinión pública en los escritos de la época, la autora afirma que:

"Entre chroniques, mémoires, gazetins et nouvelles à la main, le statut donné à la parole populaire oscille entre le peu de cas qu'on fait d'elle, l'étonnement vis-à-vis de son éventuel exotisme, l'interdiction de son expression et la surprise face à son surgissement. Observée et réprimée, la parole devient aussi source d'information: la police sait jouer d'elle, cibler sur elle. Information, manipulation. La voici entre rejet, captation et utilisation s'articulant et se fortifiant à travers ces diverses formes de réception et se cristallisant autour d'événements précis qui en transforment pour un temps les contours." (5)

Pero hay una sola publicación que realmente incorpora a la opinión pública como un referente válido: las *Nouvelles ecclésiastiques*. Estos escritos comienzan a aparecer en 1728, con el objetivo de apoyar la causa jansenista a través del rechazo de la bula papal *Unigenitus*, en la cual se prohiben varias obras de los jansenistas. La citada publicación se dirige a la opinión popular tomándola como juez imparcial en la causa planteada y apelando a su raciocinio. Al mismo tiempo intervienen los parlamentos, que se enfrentan a la monarquía y a la Iglesia en esta polémica. De esta forma, las *Nouvelles ecclésiastiques* crean un espacio para la crítica y el disenso, brindando legitimidad a los reclamos de la opinión pública.

En lo referente al desarrollo y a las características propias de la reacción popular ante los estímulos de la vida pública, Farge sigue los originales lineamientos esbozados por Chartier (6), tomando distancia de las posturas historiográficas tradicionales. Considera que las experiencias vividas por el pueblo, así como el bagaje de conocimientos adquiridos –a través de lecturas y otro tipo de prácticas- no son de carácter acumulativo ni forman parte de una progresión lineal que culminaría en la Revolución Francesa. Asimismo, las acciones populares no responden a una estructura mental rígidamente establecida *a priori*, sino que se adaptan al contexto puntual del hecho ocurrido, caracterizándose entonces por su inconstancia y variabilidad. En relación con esta problemática, la investigadora mencionada sostiene que:

"Les "raisons" de la circulation de la parole ne forment pas une longue chaîne progressive et linéaire à partir de laquelle se prévoirait la fracture de 1789; elles forment des lignes de rupture, des discontinuités dont chaque séquence est productrice d'instant où le public fonde la nécessité de son dire et entrevoit le project d'un écart possible avec le discours qui l'entoure. Il n'y a pas non plus d'ordre logique à mettre dans l'énumération de ces motifs; il vaut mieux les décrire dans leur singularité, dans le désordre qu'ils créent à leur insu ou à leur initiative ainsi que dans les contradictions qui ouvrent sur de possibles déplacements de la parole, fussent – ils minuscules. Le microcospique est l'aune à partir de laquelle se créent des moments autonomes de jugements et d'analyses. Il ne faut pas hésiter à être attentif à des séquences courtes, apparemment de peu d'importance. En elles se constituent des réorganisations, des pratiques et des pensées." (7)

Lo expresado por Farge en este párrafo –que sintetiza su enfoque metodológico- es posible encuadrarlo dentro de la "lógica de la situación" elaborada por Karl Popper (8), según la cual cada hecho estudiado debe ser ubicado en su contexto inmediato y comprendido por la racionalidad de los actores sociales intervinientes, dejando de lado teorías globalizadoras.

En el plano de los factores causales que determinarían el sentir popular, la autora indica que:

"L'opinion est en relation avec une pluralité de phénomènes qui l'invitent à prendre parti et l'entraînent à penser: phénomènes aux niveaux très différenciés. Elle peut être requise par le roi (cérémonie royale ou exécution publique) ou par le lire (affiches, gazettes), mais elle l'est encore par le faire: les grèves s'amorcent dès que l'argent manque, les émotions s'organisent dans la rue autour d'illégitimités pensées comme telles. Face à certains faits concrets, les "avis sur" se forment en motifs distincts et se déploient selon leur propre dynamisme en fonction non seulement de l'événement, mais de la forme et de l'anatomie qu'il a revêtues, ou même du lieu où il vient de se produire. Les motifs autour desquels se forment des avis partagés ne se surajoutent pas les uns aux autres pour produire au cours du temps une opinion de plus en plus massive, mesurable et efficace. Les mécanismes sont autres et peut-être même inversés par rapport à ce schéma trop simplificateur: il y aurait des formes d'opinion appropriées à des manières dont les événements se sont produits, des lieux d'accrochage où la pensée se tient et s'exprime, des discours qui s'élaborent à partir d'une chose vue ou lue. Se construit alors un droit de savoir et de juger de plus en plus convaincu de lui-même. C'est une des nouveautés de l'atmosphère du XVIII siècle: la légimité de **penser sur** l'emporte sur son interdiction. La transgression est efficace; elle génère, dans les circonstances culturelles et politiques du temps, une audace et une assurance qui sont un des faits politiques majeurs du siècle. Qu'importe dès lors de réfléchir en termes de mesure: l'opinion n'est pas une vague qui grossit pour s'abattre sur une plage lisse, par contre des circonstances particulières suscitent des jugements organisés qui permettront, ailleurs, plus tard et pour d'autres raisons, d'autres formes de pensée, sans lien obligatoire avec les premières. De cette multitude d'événements générant critiques ou adhésions naîtront d'autres formes de conviction éloignées des premières: l'essentiel tien à cette posture nouvelle qui est la légitimité de revendiquer de penser contre, de n'être plus attaché à, de penser en creusant un écart entre soi et l'Etat. A partir de cette attitude fondamentale se modifient la lecture des événements ainsi que l'attitude des élites obligées de reconnaître que les petites gens émettent du savoir social." (9)

De este modo, la modificación en la interpretación de los hechos por parte de la gente se debería al reconocimiento de la crítica como actitud legítima, a partir de la generación de múltiples opiniones sobre los

eventos ocurridos en la vida diaria. Se da una retroalimentación positiva que altera el *statu quo* vigente. Al mismo tiempo, las élites toman conciencia de la existencia de una opinión popular que actúa en forma autónoma.

La obra de Farge busca mostrar una visión social de la opinión pública, con todos sus matices y complejidades, incluyendo en dicho concepto a los sectores bajos de la sociedad. Esto se debe a que ella supera el enfoque intelectual –según el cual la principal influencia ideológica está dada por los libros-, aplicando un enfoque de tipo cultural que valora también las prácticas cotidianas de los individuos. Farge sigue los postulados de Chartier, quien hace hincapié en la producción de significado que hay en cada gesto y acción humana.

Como correlato del surgimiento y desarrollo de la opinión pública, ocurre un proceso paulatino de laicización de la sociedad, que es descripto acertadamente por Michel Vovelle (10), quien se apoya en estudios seriales cuantitativos. Durante el siglo XVIII –y en forma notoria en la segunda mitad- se redujeron los pedidos de misas para difuntos, cosa que se ha descubierto tomando como base fundamental los testamentos. Asimismo, disminuye la cantidad de individuos participantes en cofradías religiosas. Esta secularización de los comportamientos colectivos se hace evidente en los sectores medios y en las élites, y existen documentos que lo atestiguan, a diferencia de los estratos bajos de la sociedad, que casi no dejan huellas en las fuentes escritas.

Lo primordial en este análisis es reconocer la variedad de factores intervinientes y su fructífera interrelación que llevaron a la modificación de ciertos valores y comportamientos en la sociedad francesa setecentista. La opinión pública puede ser abordada a partir de dos enfoques: en el plano del discurso, es el concepto utilizado por los miembros de la élite política e intelectual para referirse –en forma abstracta y global- a una opinión ilustrada que contrapone *philosophes* y monarquía; en el plano sociológico, corresponde a los sectores sociales concretos que asumen actitudes contestatarias frente al poder monárquico. Ambas realidades comienzan a surgir en los inicios del siglo XVIII, afirmándose a mediados del mismo, al

instalarse en un espacio público nuevo y teniendo como telón de fondo las profundas transformaciones acaecidas en los comportamientos colectivos.

REFERENCIAS

1- HABERMAS, Jürgen: *op. cit.* – p. 127.

2- Citado por OZOUF, Mona: *op. cit.* – p. 34.

3- OZOUF, Mona: *op. cit.* – p. 33.

4- FARGE, Arlette: *Dire et mal dire. L'opinion publique au XVIII siècle* – París – Editions du Seuil – 1992.

5- *Idem* – p. 63.

6- CHARTIER, Roger: *op. cit.*

7- FARGE, Arlette: *op. cit.* – p. 124.

8- POPPER, Karl: *La miseria del historicismo* – Buenos Aires – Alianza – 1992.

9- FARGE, Arlette: *op. cit.* – p. 62.

10- VOVELLE, Michel: *op. cit.*

2. La formación de los líderes revolucionarios

Adoptando el individualismo metodológico planteado por Popper –según el cual los fenómenos colectivos deben ser comprendidos como resultado del accionar de los individuos-, se debe hacer hincapié en las figuras representativas que modifican el contexto social en el que actúan y en las instituciones que contribuyen a crear. Para ello es conveniente dejar de lado las teorías deterministas que incluyen los eventos históricos

dentro de procesos pluriseculares condicionados por una causa primigenia. De esta forma se desnaturalizarían las características intrínsecas del hecho estudiado al ser subvaluadas frente a variables supra-históricas.

En el caso que nos ocupa, resulta de suma importancia considerar el origen social y la formación intelectual de algunos de los personajes que tuvieron participación activa en la vida política posterior al hecho revolucionario, para comprender en parte la racionalidad de sus acciones y pensamientos. El ámbito socio-cultural en el que se desarrollaron, así como el sistema educativo que los rigió, ayudará a entender el marco ideológico dentro del cual se formaron. La mayoría de los líderes revolucionarios nació entre 1745 y 1765, y más específicamente en la década del cincuenta; por lo tanto, su instrucción fue realizada en el período 1760-1780.

¿Cuál era el estado de situación del sistema educativo francés durante esa etapa?

En realidad, no hubo grandes modificaciones estructurales respecto del siglo XVII. El régimen de enseñanza se concretizaba en dos instituciones: el preceptorado y la escuela. El primero era ejercido por un profesor particular que se ocupaba de impartir los conocimientos básicos a los niños de la nobleza, quienes luego ingresaban a exclusivos colegios o a liceos militares. En lo referido al grado de alfabetización de la población, existen marcadas variaciones según los parámetros que se analicen. Realizando un estudio comparativo de alfabetización durante los siglos XVII y XVIII, se puede afirmar que en términos absolutos hubo un aumento sensible de aquélla en este último período. Pero si efectuamos un corte ciudad-campo, los porcentajes varían en forma muy considerable. La difusión de la educación en la campaña era mínima, incluso hasta muy avanzado el siglo XIX, mientras que en las zonas urbanas la mayor parte de la burguesía y un sector importante del artesanado estaban alfabetizados.

Por otro lado, el sistema educativo francés se hallaba bajo el control de órdenes y congregaciones religiosas, las cuales imponían un modelo de enseñanza particular. Especialmente en el siglo XVII se

expanden y consolidan en Francia las congregaciones de los escolapios, los oratorianos y la orden de los jesuitas. Todas ellas toman como prioridad difundir la instrucción entre los diversos individuos de la sociedad. Al mismo tiempo, existían otras instituciones educativas, como por ejemplo las organizadas por los hugonotes, que tuvieron un gran predicamento. Al revocar Luis XIV el edicto de Nantes en 1685, los hugonotes fueron perseguidos y sus colegios clausurados. También existía la educación impartida por los jansenistas, quienes tenían como centro propagador de sus doctrinas el convento de Port-Royal, pero fueron perseguidos por el rey, quien mandó demoler los edificios de la congregación, la cual fue declarada herética en la bula *Unigenitus* de 1713. De este modo, a comienzos del siglo XVIII la educación francesa –en términos generales- se encontraba monopolizada por la Iglesia Católica oficial. Los jesuitas, en particular, ejercían el control de la enseñanza secundaria y de las universidades, mientras que las otras congregaciones se hacían cargo de la instrucción inicial.

En este punto conviene formularse la siguiente pregunta: ¿cuál era el contenido programático fundamental de la educación proporcionada a los alumnos por estas instituciones católicas?

En primer lugar, el latín ocupaba el centro de las preocupaciones pedagógicas de los jesuitas, quienes ubicaban esa lengua como basamento de los subsiguientes conocimientos a adquirir. A partir de allí estaban la retórica, la gramática y la moral representando los pilares primordiales de la concepción católica del saber. Se estudiaban fundamentalmente sistemas teóricos alejados de la realidad, emparentados con principios y reglas generales que debían ser respetadas. Esta pedagogía se halla inserta dentro de la concepción católica del mundo, cuestión que fue estudiada en forma exhaustiva por el pensador Bernhard Groethuysen en su obra *La formación de la conciencia burguesa en Francia durante el siglo XVIII*. Allí sostiene que:

"...la iglesia se limita en rigor a representar para el laico cultivado una abstracción que se identifica con el concepto de la autoridad tomado de un modo puramente formal y así nos las habremos crecientemente con dos abstracciones: la doctrina por un lado, la autoridad por el otro. Ambas son interdependientes y determinan el curso de la polémica entre la iglesia y la burguesía que ha llegado a adquirir la conciencia de sí misma." (1)

Al mismo tiempo que en la religión el referente máximo era Dios, en la educación la autoridad suprema se encarnaba en la tradición establecida que hacía hincapié en los valores trascendentes del hombre.

Frente a esta situación, surgieron amplias críticas provenientes de diversos ámbitos sociales e institucionales. Los magistrados miembros de los parlamentos se opusieron tenazmente a los jesuitas, considerando que estos desempeñaban un papel demasiado preponderante en la sociedad francesa. Finalmente, en 1762, la compañía fue expulsada de Francia y sus bienes confiscados. La innumerable cantidad de colegios que los jesuitas habían fundado, quedaron en algunos casos a cargo del Estado nacional y, en otros, pasaron a manos de las otras congregaciones religiosas. En la práctica, la mayor parte de la instrucción permaneció bajo la égida del poder religioso, a pesar de la expulsión de los jesuitas. Sin embargo, las consecuencias de este hecho tuvieron una gran repercusión desde el punto de vista ideológico. Se planteó un debate en el seno de las élites intelectuales y políticas sobre quién debía hacerse cargo de la educación y cuáles debían ser sus contenidos. En este sentido, el *Essai d'éducation nationale* publicado en 1763 por La Chalotais, constituye un referente obligado para remitir al grupo de intelectuales y funcionarios que, en dicho período, expresaron sus inquietudes pedagógicas en una serie de obras de carácter reformista. En el escrito mencionado, Louis-René de Caradeuc de La Chalotais, procurador general del parlamento de Bretaña, propugna una educación laica instrumentada desde el Estado nacional; al mismo tiempo, cree que la instrucción está alejada de la realidad, por lo cual se la debe adecuar a los requerimientos de la sociedad. Siguiendo este razonamiento, considera que el francés debe reemplazar al latín como materia de estudio, e incluso se ha de incluir en la enseñanza del inglés y el alemán por su relevancia para el intercambio comercial y diplomático. Asimismo, es imprescindible, para él, incorporar la enseñanza de historia, geografía, historia natural y literatura francesa, asignaturas absolutamente olvidadas en los programas escolares de la época. La Chalotais estimaba que cada individuo debía recibir los conocimientos estrictamente necesarios según la clase social a la que pertenecía y la actividad laboral que realizaba; un exceso de instrucción sería nocivo para quienes no lo precisaran. Nociones similares fueron expresadas por el presidente del parlamento de París, Rolland, en un informe que publicó en 1768, y por el ministro de finanzas Turgot, quien envió en 1775 una memoria al rey pidiendo una reforma del sistema educativo. Estas iniciativas, junto con otras más, forman

parte de un conjunto de propuestas concretas presentadas para realizar una reforma profunda de la educación, que se vieron estimuladas por la expulsión de los jesuitas en 1762. A pesar de este movimiento renovador, las medidas planteadas fueron ignoradas por el monarca, quien mantuvo el régimen existente.

De este modo, en la etapa que va de 1760 a 1780, en la cual se formaron los futuros líderes y dirigentes de la Revolución, el panorama general de la educación era complejo. En el campo institucional, se mantenía el orden establecido; pero en el campo ideológico, se había conformado una corriente de pensamiento que buscaba la transformación de la sociedad en que se vivía. Esto último fue posible debido al nuevo espacio público que se había generado y en el cual era factible debatir sobre cuestiones como la educación.

La mayoría de los individuos, que luego integrarían las asambleas legislativas y los órganos de gobierno durante el período revolucionario, recibieron una rígida educación en colegios religiosos. Sin embargo, ésta se vio contrarrestada por una serie de factores que llevaron a esos hombres, más adelante, a tomar posiciones radicales.

En primer lugar, el medio social del cual surgieron. Un gran porcentaje pertenecía a los estratos medios y altos de la sociedad; un número reducido correspondía a sectores del artesanado o relacionados con las actividades agrícolas. Un dato elocuente es el aportado por Alphonse Aulard (2), quien afirma que todos los constituyentes asistieron al colegio. Como bien vimos anteriormente, los grupos sociales más beneficiados por la escolaridad fueron la burguesía y la nobleza.

Relacionado con este punto, surge la cuestión de las lecturas que realizaron en su etapa de formación. Es evidente que leyeron a los escritores que estaban en boga en su momento: los *philosophes*. Autores como Rousseau, Voltaire, Condillac, Montesquieu eran lectura común en muchos hogares burgueses, además de los ámbitos ilustrados de la élite intelectual. Sin embargo, debemos evitar construir una línea causal directa que nos lleve del texto a un determinado pensamiento político. Existe un factor desestabilizador de esta visión simplista y que se constituye en fundamental para comprender la estructura mental de los personajes

analizados: la interpretación particular que realiza el lector de la obra leída. Sobre esta problemática se ha ocupado ampliamente Roger Chartier (3), quien considera que una obra tiene múltiples sentidos, los cuales están dados por los lectores. La intención original del autor es transformada por la subjetividad del receptor, quien cumple un papel activo en la resignificación del texto. El historiador francés privilegia las prácticas sociales como mecanismo transformador de ideologías, relativizando la importancia de los libros en la modificación de mentalidades. Sin embargo, respecto del tema que nos ocupa, se puede afirmar que la lectura de las obras de los *philosophes* creó en los futuros dirigentes revolucionarios una nueva forma de pensar algunas cuestiones políticas, en combinación con otros factores referidos a sus vivencias personales. En este aspecto es remarcable considerar las carreras universitarias que siguieron muchos de ellos y sus ocupaciones laborales respectivas.

Un gran porcentaje siguió la carrera de Derecho: como ejemplos ilustres podemos mencionar a Danton y Robespierre. Este hecho está íntimamente relacionado con un aumento continuado durante todo el siglo de los estudiantes de esta profesión. Chartier afirma al respecto que:

"...resulta claro que en los últimos treinta años del Antiguo Régimen la cantidad de graduados en derecho llega a una cantidad nunca igualada anteriormente: la media anual de los graduados en derecho, que es de 680 en 1680-1689 y que sitúa en aproximadamente 800 a 900 entre 1710 y 1750, alcanza a 1200 en la década de 1780." (4)

Se produce entonces, en el último cuarto del siglo XVIII, una saturación de abogados en la sociedad. Muchos de ellos no tienen causas y no pueden acceder a los parlamentos, debido a que los cargos están ocupados por la nobleza de toga. De este modo, concluye Chartier que:

"Frustrados en sus expectativas de subir en la escala social, privados de clientela, mantenidos a distancia por los magistrados de los tribunales supremos, los abogados de finales del Antiguo Régimen no tienen oportunidades. No es sorprendente por tanto que enarbolen la bandera de los derechos del talento contra privilegios de la herencia y que, en el Franco-Condado y otros lugares, se enrolen rápidamente en el partido patriota." (5)

Al mismo tiempo había un grupo de escritores que estaba relegado de las instituciones oficiales y de las posiciones de prestigio dentro del ámbito literario. Son los que publican panfletos y libelos contra el rey y su gobierno, tomando una actitud crítica hacia las instituciones establecidas.

Por otro lado, el progreso económico durante el siglo XVIII llevó al florecimiento de la burguesía comercial e industrial, la cual buscaba ocupar un lugar en la sociedad existente. No lo obtuvo en el ámbito político, debido a que la estructura de poder del Antiguo Régimen no permitía la incorporación de ningún grupo social nuevo. De esta forma, se constituyó un conglomerado heterogéneo de individuos disconformes con el *statu quo* imperante. Sobre esta situación coyuntural, el investigador francés ya citado sostiene que:

"...la decepción de una amplia fracción de las clases intelectuales, la erosión de la omnipotencia de la autoridad, la imputación del infortunio social al detentador del poder soberano y la esperanza compartida de una nueva era. Este conjunto de pensamientos e inclinaciones, de realidades objetivas y percepciones subjetivas, constituye quizá la condición necesaria para que toda revolución se encuadre en el orden de lo pensable. En todo caso, con modalidades particulares, todo esto se observa claramente en el reino que hará la revolución de 1789." (6)

Como podemos observar, hay una serie de factores de diversa índole que se imbrican en un determinado momento, y que llevan a algunos individuos a tomar una posición radical –o por lo menos novedosa-, en relación con el contexto socio-político existente. De esta circunstancia saldrían muchos de los ideólogos y futuros líderes del proceso revolucionario. Veamos la formación de algunos jóvenes que luego tendrían gran protagonismo durante el acontecimiento arriba señalado.

Jacques-Pierre Brissot nació en Chartres y era hijo de un maestro cocinero. Por impulso de su madre concurrió al colegio secundario, donde recibió una educación tradicional. En sus memorias escribiría Brissot que le enseñaron a memorizar y a copiar a los autores clásicos latinos, pero que no le enseñaron a reflexionar. Desde temprano, el joven estudiante tuvo un espíritu inquieto y ávido de lecturas. Gracias a la influencia de un amigo, leyó las obras de Helvétius, Rousseau, Raynal, Voltaire. Este nuevo bagaje intelectual que adquirió en forma autodidacta, puede ser rastreado en los artículos que escribió en los años posteriores, cuando se radicó en París y se dedicó al periodismo.

Georges-Jacques Danton, nativo de Arcis-sur-Aube, pertenecía a una familia pequeño-burguesa, y sus abuelos habían sido campesinos. Sus padres lo enviaron a una escuela secundaria de Troyes, perteneciente a los oratorianos. Esta orden impartía una educación mucho más abierta respecto de los cánones imperantes, incluyendo en su plan de estudios algunas disciplinas científicas, como anatomía y física. Danton, sin ser un

alumno aplicado, se interesó por la lectura de los clásicos franceses: Rabelais, Molière, Corneille. Al terminar sus estudios en Troyes, decidió ir a París para comenzar la carrera de Derecho. Allí consiguió trabajo de escribiente de un procurador, y leyó la *Enciclopedia*, Rousseau, Diderot.

En el accionar y en el pensamiento de los futuros líderes revolucionarios –entre ellos incluimos los dos ejemplos recién mencionados- no se advierten inquietudes o intereses de índole política, que puedan servir para avizorar su posterior participación en la Revolución. Pero sí podemos encontrar algunas similitudes compartidas por la mayor parte de quienes se convertirían en los principales protagonistas de la nueva etapa abierta en 1789. Eran jóvenes provenientes en su mayoría de la pequeña y mediana burguesía, formados en general en colegios religiosos pero con una formación intelectual basada en el corpus ilustrado (Rousseau, Voltaire, Helvétius, Diderot, etc.) y obtenida en forma autodidacta, quienes algunas veces cursaron estudios superiores y que buscaron progresar utilizando como única herramienta sus propias cualidades y capacidades personales. El enfrentarse a un sistema jurídico, político y social rígido y estático, en el cual los cargos y empleos públicos se heredaban o se compraban, los llevaría a una aguda frustración e impotencia frente a la situación vivida, que se canalizaría en un rechazo del régimen existente.

REFERENCIAS

1- GROETHUYSEN, Bernard: *La formación de la conciencia burguesa en Francia durante el siglo XVIII* – México – Fondo de Cultura Económica – 1985 – p. 32.

2- AULARD, Alphonse: "L'éducation scolaire des hommes de la Révolution" en *Etudes et leçons sur la Révolution française* – París – Alcan – 1908.

3- CHARTIER, Roger: *op. cit.* – Cap. 4.

4- *Idem* – p. 210.

5- *Idem* – p. 211.

6- *Idem* – p. 213.

III. LAS IDEAS

1. Teorías pedagógicas pre-revolucionarias.

1.1. El origen del conocimiento.

Si deseamos encarar algunos tópicos concernientes a la educación en la Francia del siglo XVIII, es necesario que analicemos brevemente las cuestiones medulares de la filosofía predominante en ese momento histórico. Paradójicamente, debemos ubicarnos fuera del espacio francés y en el siglo anterior al que nos ocupa para encontrar los orígenes del pensamiento francés setecentista.

En 1690 el filósofo inglés John Locke publicó el *Ensayo sobre el entendimiento humano,* obra que sienta las bases concretas de un enfoque epistemológico diferente al hegemónico hasta la fecha. Según su planteo, los conocimientos son obtenidos por los sentidos, que forman en la mente humana las ideas simples. El individuo nace con la conciencia libre de conceptos o estructuras de raciocinio (lo que él denomina *tabula rasa*). El contacto con el medio en que vive lo ayuda a elaborar las ideas que gradualmente ocuparán su mente. Sin embargo, a partir de estas ideas simples Locke hace intervenir a la razón, que permite su combinación, lo cual llevará al surgimiento de las ideas complejas. Este es un proceso interno desarrollado en la mente, y que denomina reflexión. Al mismo tiempo rechaza la existencia de principios generales de aplicación universal, basados en nociones innatas. Por otro lado, la realidad al ser captada por los sentidos es modificada, llegando de esta manera al entendimiento. En síntesis, el conocimiento según Locke se obtiene a través de dos procesos: uno externo (la sensación) que forma las ideas simples, y otro interno (la reflexión) que establece las ideas complejas. Ambos parten, en última instancia, de la experiencia.

Para Descartes Dios y el alma eran ideas innatas existentes independientemente de la experiencia. Los sentidos eran engañosos, por lo cual se debía recurrir a la razón para conocer la verdad.

Lo que hizo Locke fue alejarse de este mundo cartesiano de abstracciones para asentar el saber humano en la naturaleza. Este enfoque epistemológico implicaba también un distanciamiento de los fundamentos

metafísicos de la religión, la cual se basaba en la fe y en el principio de autoridad como elementos estructurantes que permitirían acceder al conocimiento de la verdad. De esta forma, se establecen los cimientos filosóficos del laicismo, que se desarrollará durante el siglo XVIII en los ámbitos político y social.

Voltaire, que vivió varios años en Inglaterra, se convirtió en un entusiasta defensor del empirismo lockeano, e introdujo esta corriente de pensamiento en Francia a través de su libro *Lettres philosophiques* (1734).

El empirismo inglés tuvo una rápida y favorable repercusión en suelo francés, surgiendo una pléyade de filósofos y escritores que adscribieron a sus postulados. Sin embargo, no debemos pensar en una asimilación automática de estas ideas por parte de los intelectuales, sino más bien en una adaptación, haciendo énfasis en algunos aspectos y relativizando o contradiciendo otros. Dentro del sensualismo concurren diversas tendencias, determinadas por la importancia que se le asigna a la razón en el proceso del conocimiento y por el lugar en el cual la ubican.

Condillac siguió el camino iniciado por Locke y se propuso profundizarlo, como él mismo afirma en *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746). Su objetivo era destruir la concepción cartesiana del conocimiento, basada en las ideas innatas. En su planteo la piedra basal se halla en la percepción de los objetos que nos rodean, y que son captados a través de los sentidos. Sin esta capacidad de percibir nos es imposible conocer. Siguiendo la filosofía lockeana, Condillac cree que los sentidos proveen de "materiales" al alma. En un segundo paso, aparecerían una serie de operaciones realizadas por el alma, a partir de las ideas ingresadas a ella. Las principales son: la imaginación, la memoria y la reminiscencia. Sobre la primera asegura que:

"... elle a lieu quand une perception, par la seule force de la liaison que l'attention a mise entre elle et un objet, se retrace a la vue de cet objet. Quelquefois, par example, c'est assez d'entendre le nom d'une chose, pour se la représenter comme si on l'avoit sous les yeux." (1)*

* Las citas de fuentes documentales que no aparezcan en su idioma original serán citadas en una traducción al español. (Nota del A.)

Las otras dos –la memoria y la reminiscencia- serían formas más alejadas de la imaginación. Al respecto el autor aclara que:

"Il y a entre l'imagination, la mémoire et la réminiscence un progrès qui est la seule chose qui les distingue. La première réveille les pereceptions même; la seconde n'en rapelle que les signes ou les circonstances, et la dernière fait reconnoître celles qu'on a déjà eues."(2)

Las tres operaciones se realizan cuando el objeto captado por los sentidos ya no está presente, pero siempre se apoyan en la experiencia. Su funcionamiento permite una acumulación de conocimientos en la mente, por la cual es posible el progreso humano.

En lo referente a la constitución de las ideas, se da una clara divergencia entre Locke y Condillac. Sobre ellas el filósofo inglés expresa:

"Hemos considerado hasta aquí aquellas ideas a cuya recepción la mente es meramente pasiva, es decir, las ideas simples, las que se reciben de la sensación y de la reflexión; la mente no puede hacer ni tener ninguna idea que no consista totalmente de ellas. Pero, aunque la mente es totalmente pasiva en la recepción de todas sus ideas simples, ejecuta varios actos propios; y así, con las ideas simples, como material y fundamento, elabora otras. Esos actos de la mente mediante los cuales ejerce su poder sobre las ideas simples, son estos tres: 1) Combinar varias ideas simples en una compuesta; así se forman todas las ideas complejas. 2) Juntar dos ideas, ya sean simples o complejas y colocarlas una al lado de la otra, de manera que se las vea a la vez, aunque sin unirlas; de tal modo se alcanzan todas las ideas de relaciones. 3) Separar las ideas de cuantas otras ideas las acompañen en su existencia real: es la llamada abstracción; así se forman todas las ideas generales." (3)

De esta manera, para Locke a partir de la configuración de las ideas simples interviene la razón en las diversas operaciones de la mente, teniendo un papel activo en la creación de las ideas complejas.

En contraposición, Condillac aporta una definición distinta acerca de las ideas:

"J'appelle idée complexe la réunion ou la collection de plusieurs perceptions; et idée simple, une perception considéré toute seule." (4)

La idea compleja no sería resultado de una operación racional que conecta ideas simples, sino la mera agrupación de varias percepciones. Esto implica un relegamiento y una minimización de la razón como factor interviniente en la configuración de las ideas, y al mismo tiempo un acercamiento que llega casi hasta la igualación entre el mundo interno (mente) y el mundo externo (experiencia) del ser humano.

Para Locke la razón llega a tener un funcionamiento propio, que no es el mero reflejo de la experiencia.

Condillac define a la razón como:

"... la connoissance de la manière dont nous devons régler les opérations de notre âme." (5)

En vez de aparecer como un mecanismo decisivo en la configuración del pensamiento, la razón es exhibida por el filósofo francés como el juez último del accionar intelectual.

Sobre la relación cuerpo-alma se publicó en 1747 un libro polémico: *El hombre máquina,* escrito por Julien Offroy de La Mettrie. El autor asume una posición absolutamente materialista y organicista, llegando a establecer un rígido determinismo entre las patologías corporales y las "enfermedades del alma". Los caracteres físicos, la educación y la alimentación determinarían el estado espiritual del hombre. Respecto de las operaciones de la mente, La Mettrie considera que:

"...todas las partes del alma pueden ser reducidas con justicia a la sola imaginación, la cual las forma a todas, y que así el juicio, el razonamiento y la memoria no son, en modo alguno, partes absolutas del alma, sino verdaderas modificaciones de esa especia de "tela medular" sobre la cual los objetos pintados en el ojo se proyectan como por una linterna mágica." (6)

Y agrega:

"... puesto que todas las facultades del alma dependen de la adecuada organización del cerebro y del cuerpo en general, a tal punto que no son evidentemente otra cosa sino esta organización misma, he ahí una máquina bien iluminada.
El alma no es, por consiguiente, más que una palabra vana, de la que no se tiene idea alguna y de la que una inteligencia sólida no debe servirse más que para nombrar aquella parte que en nosotros piensa." (7)

El empirismo organicista de La Mettrie, lo lleva a asimilar las facultades mentales a las características físicas del cuerpo humano. Operaciones intelectivas como la relación entre ideas son dejadas de lado al no ser comprobables bajo el tamiz experimental. Por otro lado, su identificación del cuerpo humano con una máquina es lo que nos hace comprender el énfasis puesto por él en el aspecto organizacional.

Esta breve mención de algunas de las teorías epistemológicas que circularon por Francia durante la primera mitad del siglo XVIII, nos muestra claramente las divergencias y matices existentes entre los autores citados, lo que impide su encasillamiento en categorías simplificadoras.

Es relevante destacar las consecuencias aparejadas por esta nueva corriente filosófica sobre el pensamiento pedagógico. La concepción según la cual todo el conocimiento que puede poseer el hombre es adquirido del mundo exterior a través de los sentidos, coloca en un lugar privilegiado a la educación.

Para el cartesianismo existe *a priori* una serie de principios y categorías en el hombre, tales como la idea de Dios y de moral; el saber empírico sólo vendría a "llenar" las categorías pre-existentes. La educación, por lo tanto, cumpliría una función menor y subsidiaria respecto de las ideas innatas.

En cambio, la idea empirista de que el conocimiento exterior determinará la estructura mental del individuo, le asigna indirectamente a la educación el papel clave de formadora del espíritu humano. Sin lugar a dudas, esta legitimación filosófica del saber permitió e hizo posible la creciente difusión de teorías pedagógicas, que buscaron establecer cuáles debían ser las técnicas de enseñanza y los conocimientos a adquirir.

Nuevamente debemos recurrir a Locke, quien en 1693 publicó *Algunos pensamientos sobre la educación,* recopilación de una serie de epístolas enviadas a su amigo Edward Clarke, quien le pidió consejos para educar a su hijo.

"... puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, nueve partes de diez son los que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido. Esta es la causa de la gran diferencia entre los hombres. Las menores y más insensibles impresiones que recibimos en nuestra más tierna infancia tienen consecuencias muy importantes y duraderas." (8)

De esta forma comienza la obra de Locke: en ella propone se dé al niño una educación basada en el respeto y la comprensión. Sobre esta problemática, el filósofo inglés aportó interesantes ideas a la pedagogía. En primer lugar, Locke se opone a los castigos físicos aduciendo que:

"El niño se somete y finge obediencia en tanto que el temor al látigo actúa sobre él; pero cuando se libra de él y no lo tiene a la vista y puede prometerse la impunidad, da rienda suelta a sus naturales inclinaciones..." (9)

Reconoce que debe utilizarse un sistema de estímulos que se adecuen a las necesidades reales del niño. Sobre este particular manifiesta que:

"El dolor y el placer corporales son, a mi juicio, de funesto efecto cuando se convierten en recompensas y castigos para que el hombre prevalezca sobre el niño (...) .
La estimación y la desestimación (el honor y el deshonor, traduce Compayré) son, entre todas las cosas, los incentivos más poderosos para el espíritu, cuando se han hecho sentir una vez. Si conseguís inspirar a nuestros hijos el amor al crédito (el sentimiento del honor, traduce Compayré) y el temor a la vergüenza y al deshonor, habréis establecido en su espíritu los verdaderos principios que no cesarán de disponerlos al bien." (10)

Locke apela, en este caso, a valores racionales antes que a valores sensitivos para establecer el marco de control de la conducta infantil. El principio de la estima es sólo comprensible a partir de la sociedad, que es la otorgante de dicho beneficio. Al contrario, el régimen de dolor-placer para castigar o premiar se centra únicamente en el individuo aludido. En segundo lugar, busca establecer ciertos hábitos en el comportamiento del niño, que se deben grabar en la memoria a través de una práctica constante. Por último, alega que se debe enseñar por el ejemplo: los padres no deben hacer delante de sus hijos cosas que no quieren que repitan.

Estos principios prácticos –la estima como estímulo, los hábitos y el ejemplo- constituyen el marco dentro del cual se debe encarrilar el desarrollo emocional e intelectual del niño. Aunque estos principios están enraizados en la experiencia, responden a un planteo racional, dado por la configuración de ciertas reglas que buscan limitar la expresión de impulsos individuales. De este modo Locke argumenta que:

"... el gran principio o fundamento de toda virtud y mérito estriba en esto, en que un hombre sea capaz de rehusarse la satisfacción de sus propios deseos, de contrariar sus propias inclinaciones y seguir solamente lo que su razón le dicta como lo mejor, aunque el apetito le incline en otro sentido." (11)

En una dirección opuesta, aparece la concepción del filósofo Helvétius, quien toma como principio motor del accionar humano a la pasión. Esta fuerza es la que lleva al desarrollo de las ciencias y de las artes. A este respecto asegura que:

"On cesse d'être passionné pour un object, lorsque le plaisir qu'on se promet de sa possession n'est point égual à la peine nécessaire pour l'acquérir..." (12)

Este contrapeso entre placer y pena es el que determina la utilidad de las cosas para el filósofo francés. Al mismo tiempo, establece que la utilidad es un valor temporal y espacial, debido a que varía según la época y el lugar tomados. El axioma de Helvétius se puede reducir a que nos es útil aquello que nos causa más placer que pena. Esta idea denota la adscripción del filósofo a un sensualismo radical, que se lo puede emparentar con el hedonismo clásico.

Es posible afirmar que Locke y Helvétius representan los dos extremos de un heterogéneo espectro ideológico conocido como empirismo: el primero remarcando ciertos valores racionales que ponen un freno a los sentidos, y el segundo haciendo hincapié en un sensualismo absoluto.

Sobre la utilidad, Locke es contundente al asegurar:

"Si consultaran la razón, les diría que sus hijos deben emplear su tiempo en alcanzar las cualidades que les sean útiles en la vida, más bien que en atiborrarse la cabeza con toda esa cantidad de desechos (trash), gran parte de los cuales no utilizarán nunca durante el resto de su vida..." (13)

El filósofo inglés considera útil aquello que permite al individuo desenvolverse civilizadamente en sociedad; rescata valores como la prudencia, la buena educación. Debemos pensar que la obra iba dirigida al hijo de un noble inglés, por lo cual se resaltan determinados valores importantes para la visión aristocrática del mundo. Sin embargo, lo fundamental del pensamiento lockeano es que enaltece la enseñanza de conocimientos prácticos para la vida.

Esta misma línea conceptual es seguida por la *Enciclopedia,* obra que busca lograr un ordenamiento racional de los conocimientos para hacerlos asequibles a las personas. Asimismo allí se destaca –como veremos más adelante- la importancia del saber empírico, manifestándose una revalorización del trabajo manual.

Retomando la cuestión de la utilidad, podemos decir que Helvétius matiza su postulado al decir que:

"L'homme vertueux n'est point celui qui sacrifie ses plaisirs, ses habitudes et ses plus fortes passions à l'intérêt public, puisqu'un tel homme est impossible; mais celui dont la plus forte passion est tellement conforme à l'intérêt général qu'il est presque tojours nécessité à la vertu." (14)

El citado autor hace coincidir el interés individual con el interés general a través del deseo de estima que, según él, todo ser humano posee; este concepto seguramente fue tomado de Locke, quien lo utiliza como estímulo en el proceso de aprendizaje del niño, tal cual hemos visto anteriormente.

Por otro lado, Locke introdujo otra novedad en el método de enseñanza al asegurar que:

"El gran arte del profesor es el de obtener y conservar la atención de su alumno... Para recabar la atención se debe hacer comprender al niño (hasta donde es posible) la utilidad de lo que se le enseña... A esto es preciso añadir mucha dulzura en todas las instrucciones." (15)

El filósofo inglés propone una especie de "educación natural" basada en un aprendizaje sin coacciones ni imposiciones: se debe convencer al niño, a través de la razón, del beneficio de aprender los conocimientos impartidos.

Rousseau desarrolla una pedagogía similar en su obra *Emilio*, publicada en 1762, aunque llevando al extremo la libertad dada al niño. Este no es sometido a ningún tipo de regla coactiva, evitando incluso incorporar en su mente conocimientos de tipo enciclopédico. Al respecto afirma que:

"... si la naturaleza concede al cerebro de un niño esta flexibilidad que le faculta para percibir toda clase de impresiones, no es para que en él se graben nombres de reyes, fechas, términos de heráldica, de esfera, de geografía y todas esa palabras carentes de sentido para su edad y sin utilidad alguna para cualquier otra, con los que se abruma su triste y estéril infancia; lo está para que todas las ideas que él puede concebir y que le son útiles, todas las que se relacionan con su felicidad y deben un día iluminar sus deberes, se tracen lo más pronto posible en caracteres indelebles, sirviéndole para conducirse durante toda su vida de una manera de acuerdo con su manera de ser y facultades.

Sin estudiar en los libros, la especie de memoria que puede poseer un niño no permanece por ello ociosa, todo cuanto ve, todo lo que entiende le interesa y de ello se recuerda..." (16)

Esta educación negativa es, como se puede observar, absolutamente anti-intelectual: basa el aprendizaje del niño en las impresiones que libremente tome del medio que lo rodea. Al mismo tiempo, implica la idea de que en la niñez la razón está en formación, siendo la etapa de la vida en la cual el individuo debe incorporar por medio de los sentidos los datos empíricos de la realidad. Asimilar datos abstractos –es decir, no extraídos de la experiencia- en el período formativo sólo conduciría al error. Sobre esta cuestión, había escrito Condillac unos años antes que:

"Les organes se développent lentement, la raison vient avec plus de lenteur encore, et nous remplissons d'idées et de maximes telles que le hasard et une mauvaise éducation les présentent. Parvenus à un âge où l'esprit commence à mettre de l'ordre dans ses pensées, nous ne voyons encore que des choses avec lesquelles nous sommes depuis longtemps familiarisés.

C'est ainsi que des notions avec lesquelles nous ne sommes que familiarisés nous peroissent des principes de la dernière évidence." (17)

Locke, cuyo pensamiento se halla penetrado por el racionalismo, considera que la mente del niño es apta para recibir el saber impartido. Sin embargo, y coincidiendo en parte con Rousseau, cree que es necesario implementar un método "natural". Por ejemplo dice que:

"Cuando el niño sepa hablar es el momento de comenzar a enseñarle a leer. Pero sobre este punto dejadme repetir aquí lo que se está demasiado dispuesto a olvidar: es preciso tener cuidado de que la lectura no se convierta en un trabajo por sí misma y que el niño no la considere una tarea." (18)

En este sentido, propone crear una especie de dado con múltiples caras, en las cuales aparecen las letras del alfabeto: de este modo el niño puede aprender el abecedario jugando.

Rousseau plantea la existencia de varios estadios en el desarrollo físico y mental del niño y adolescente. En dichas etapas el preceptor debe dejarlo en libertad para que capte los objetos que lo rodean y aprenda a través de su propia experiencia con la naturaleza. Sólo a los doce años se le debe suministrar un libro: Robinson Crusoe. Esta lectura le servirá de modelo para actuar en la vida: ser un individuo autosuficiente que adquiere los conocimientos que necesita empíricamente. La obra de Rousseau es un verdadero tratado de psicología infantil que –al igual que la obra de Locke- revaloriza la etapa de la niñez asignándole un papel fundamental en el desarrollo del ser humano. Tal reconocimiento no es casual: al establecer el empirismo que el conocimiento es adquirido a través de los sentidos, cobra especial relevancia la primer etapa de la vida, cuando el individuo entra en contacto por primera vez con el mundo que lo rodea.

REFERENCIAS

1- CONDILLAC: *Essai sur l'origine des connaissances humaines.* París – Colin – 1924 – p. 24.

2- *Idem* – p. 27

3- LOCKE, John: *Ensayo sobre el entendimiento humano.* Madrid – SARPE – 1984 – p. 83.

4- CONDILLAC: *op. cit.* – p. 68.

5- *Idem* – p. 59.

6- LA METTRIE: *El hombre máquina.* Bs. As. – EUDEBA – 1963 – p. 54.

7- *Idem* – p. 76.

8- LOCKE, John: *Algunos pensamientos sobre la educación.* Madrid – Ediciones de la lectura – 1884 – p. 1.

9- *Idem* – p. 58.

10-*Idem* – p. 61.

11-*Idem* – p. 42.

12-HELVÉTIUS: *De l'esprit.* París – Mercure de France - 1909 – p. 93.

13-LOCKE, John: *Algunos pensamientos... – op cit* – p. 124.

14-HELVÉTIUS: *op. cit.* – p. 115

15-LOCKE, John: *Algunos pensamientos... – op. cit.* – p. 226.

16-ROUSSEAU, J. J.: *Emilio o de la educación.* Madrid – EDAF - 1985 – p. 123.

17-CONDILLAC: *op. cit.* – p. 196.

18-LOCKE, John: *Algunos pensamientos... – op. cit.* – p. 206.

1.2. Los contenidos de la educación

Con el surgimiento de la filosofía empírica aconteció una revalorización de los conocimientos prácticos, es decir aquellos que facilitan al hombre su desenvolvimiento social y le permiten comprender mejor la sociedad en que vive. Entre los filósofos y autores que escribieron sobre la educación durante el siglo XVIII

es posible encontrar consenso acerca de las materias que debían enseñarse y aquellas que era mejor eliminar o relegar a un segundo plano.

Sobre esta cuestión, la obra pedagógica de Locke sentó un precedente fundamental, al establecer las bases programáticas que luego serían asimiladas en mayor o menor medida por la intelectualidad francesa del siglo XVIII. *Algunos pensamientos sobre la educación* fue reimpreso en Francia durante este período unas diez veces, y se convirtió en referencia obligada para cualquiera que se ocupara de este tema.

Uno de los blancos principales de la crítica esbozada por el filósofo inglés fue la enseñanza del latín. Consideraba que su estudio era necesario para la educación de un caballero, e incluso propuso otra metodología de aprendizaje, centrada en la conversación constante aplicada en los conocimientos prácticos. Sin embargo, fustigó el estudio del latín por considerarlo inútil para el resto de la sociedad. Al respecto aseguró que:

"Quizás no haya nada más ridículo que ver a un padre gastar su dinero, y el tiempo de su hijo, para hacerle aprender la lengua de los romanos cuando le destina al comercio o a una profesión en la que no se hace ningún uso del latín..." (1)

Era una lengua muerta que no se utilizaba en la vida diaria: por lo tanto, resultaba inútil para las profesiones y los oficios productivos. Locke llega incluso a rechazar la supuesta utilidad intelectual de este idioma en las disertaciones de la retórica enseñada en los colegios. Según él, se obligaba a los alumnos a componer sobre la base de una máxima latina que no conocían, por lo cual debían recurrir a la imaginación. Para el autor, si se quiere desarrollar la inventiva de los niños, es necesario hacer que escriban en la lengua autóctona, aquella que dominan. Y sobre las materias que correspondía enseñarles dice que:

"... la Geografía, la Astronomía, la Cronología, la Anatomía, sin contar ciertas partes de la Historia, y, en general, todos los conocimientos concretos que caen bajo el dominio de los sentidos y no exigen otra facultad que la memoria. Por ellos, en efecto, debería comenzar la instrucción si se tuviera la preocupación de seguir el buen camino; en estos estudios de cosas es preciso echar las bases de la educación, y no en estas nociones abstractas de Lógica y de Metafísica, que son más propias para divertir que para formar la inteligencia..." (2)

En este párrafo se puede sintetizar el pensamiento del filósofo inglés acerca de los contenidos concretos indispensables en la enseñanza impartida a los niños.

En Francia, uno de los primeros en tomar el legado del pensamiento lockeano fue el pedagogo Charles Rollin. Aunque sus ideas se hallan enraizadas en la tradición pedagógica del siglo XVII, aporta algunos elementos novedosos al ámbito educativo francés. Propugna, en primer lugar, la enseñanza del idioma autóctono y la lectura de obras de autores clásicos franceses como Bossuet, Boileau y Racine. Al mismo tiempo, busca reducir la importancia concedida al latín en el currículum escolar. En segundo lugar, estima que la enseñanza de la historia ayudaría con sus ejemplos en la constitución de la moral individual. Las ciencias también ocupan un lugar en el plan de estudios propuesto por Rollin.

En la *Enciclopedia,* el artículo "Educación" fue escrito por el gramático y latinista Dumarsais, quien avala una educación empírica, que vaya de lo concreto a lo abstracto y que tenga por objeto formar el espíritu. Además, considera a la instrucción como un factor de bienestar para el individuo, la familia y el Estado. Pero más interesante que éste resulta el artículo "Colegio", escrito por el filósofo d'Alembert, quien con un lenguaje cargado de ácida ironía realiza una demoledora crítica de los estudios tradicionales impartidos en las instituciones escolares. Por ejemplo, sostiene sobre la filosofía que:

"Après avoir passé sept ou huit ans à apprendre des mots ou à parler sans rien dire, on commence enfin, ou on croit commencer, l'étude des choses; car c'est la vraie définition de la Philosophie. Mais il s'en faut bien que celle des collèges mérite ce nom: elle ouvre pour l'ordinaire par un compendium, qui est, si on peut parler ainsi, le rendez- vous d'une infinité de questions inutiles sur l'éxistence de la Philosophie, sur la philosophie d'Adam, etc." (3)

Para d'Alembert, en los colegios se pierde el tiempo enseñándoles a los alumnos materias inútiles que luego no les servirán. Se refiere a Rollin como "un des hommes qui ont travaillé le plus utilement pour l'éducation de la jeunesse" (4), y recoge algunas de sus ideas (el aprendizaje del francés y la enseñanza de la historia). Retoma a Locke al interesarse por las lenguas extranjeras, que según él serían mucho más benéficas que el latín.

Se podría afirmar que el aporte específico de la *Enciclopedia* a la renovación de los métodos de enseñanza y de los planes de estudio fue escaso. Sin embargo, su contribución fue sensiblemente mayor en otro sentido: actuó como agente difusor de inusitado peso de las nuevas ideas filosóficas que aparecieron en Francia en el primer cuarto del siglo XVIII, y que contribuyeron a la modificación del pensamiento pedagógico imperante.

En 1762 apareció el *Emilio* de Rousseau, obra que marcó un antes y un después en la pedagogía europea. En ella, el filósofo ginebrino plantea una educación basada en la libertad del niño y en su aislamiento respecto del medio social. Desde este punto de partida se estimulará en el infante el contacto sensorial con las cosas y el aprendizaje a través de la experiencia. Sólo a los doce años, y hasta los quince, es la etapa que Rousseau asigna a la formación intelectual. El autor muestra en toda la obra un marcado sesgo anti-intelectual, expresando un claro rechazo por los filósofos y minimizando la relevancia de los libros como soporte de la experiencia educativa. Pero ¿qué conocimientos concretos propone sean enseñados a Emilio? En primer lugar los fenómenos de la naturaleza; luego se pasará a la geografía experimental (basada en la observación del medio en que vivimos y no en mapas). Para Rousseau, el aprendizaje de un oficio manual resulta fundamental por varias razones. Primeramente, es la actividad que más se acerca al estado de naturaleza, etapa idílica del ser humano; además, es la tarea con mayor independencia del azar y del hombre; por último, resulta de suma utilidad. En el plan de estudios roussoniano no se menciona ni la gramática, ni el latín, ni la historia. Excepto el *Robinson Crusoe,* no se incluye ningún libro en la enseñanza. El joven que siga este sistema pedagógico tendrá una formación fuertemente arraigada en la experiencia y en los conocimientos prácticos que le resultarán útiles en el porvenir. El período que va de los quince a los veinte años debe dedicarse a la formación moral y religiosa. Es el tiempo del desarrollo de las relaciones sociales con los hombres, para lo cual el preceptor debe mostrar al joven cómo es realmente el mundo. Sobre esta cuestión, el mismo Locke había dicho que:

"... lo mejor a mi juicio, es mostrarle el mundo tal como es antes de que entre en él definitivamente. Informarle poco a poco de los vicios a la moda; prevenirle contra los procedimientos y los designios de los que pudieran corromperles." (5)

Ambos autores coinciden en señalar la importancia de dar al joven una educación realista que lo prepare para enfrentar los eventuales conflictos surgidos de la vida en sociedad.

En el campo de la pedagogía, no podemos obviar la figura de La Chalotais, quien realizó un interesante estudio titulado *Essai d'éducation nationale* que presentó en el Parlamento de Rennes –del cual era procurador general- en 1763. Dicho ensayo refleja una toma de posición política a favor de una escuela laica

y pública –como desarrollaremos más adelante-, pero al mismo tiempo expone un método pedagógico basado en la filosofía empírica de Locke y Condillac. Sobre éste afirma que:

"Así el principio fundamental de cada buen método es el comenzar desde aquello que es sensible, para elevarse gradualmente hasta aquello que es intelectivo; desde aquello que es simple para alcanzar aquello que es compuesto; de asegurarse de los hechos para reencontrar la causa. (...)
...son las cosas mismas que importa conocer." (6)

La Chalotais propone una educación dividida en dos períodos. En el primero, -que abarca de los cinco a los diez años de edad- recomienda enseñar historia, geografía, historia natural y matemática. De esta manera, se opone absolutamente a la educación negativa de Rousseau, aunque coincide con el filósofo ginebrino en el uso de la observación y de la experimentación personal como fuente fundamental del aprendizaje. (7) En una segunda etapa, -de los diez a los diecisiete años- se profundizarán los conocimientos adquiridos aplicando un método más crítico y se incorporarán la literatura francesa, el latín, la moral, la lógica, la metafísica. Siguiendo a Rollin, plantea la importancia de aprender bien el idioma propio, en desmedro del latín. Asimismo sugiere que se enseñe inglés y alemán, dos lenguas que resultarían útiles para las ciencias y la guerra, respectivamente. La obra del parlamentario francés representa un claro exponente de los numerosos ensayos escritos por administradores, funcionarios reales y parlamentarios acerca de la reforma educativa, y que tuvieron un creciente auge a partir de la expulsión de los jesuitas en 1762.

En relación con los conocimientos concretos propuestos para la enseñanza se halla una problemática instrumental que fue planteada por algunos filósofos: el lenguaje a utilizar.

Condillac dedicó una parte sustancial de su obra para referirse a la citada cuestión. Encuentra como causa originaria de los errores el uso ambiguo del lenguaje para expresar las ideas. Esto lo lleva a afirmar que:

"Si l'origine de l'erreur est dans le défaut d'idées mal déterminées, celle de la vérité doit être dans des idées bien déterminées." (8)

De esta manera, Condillac identifica el valor de verdad contenido en una idea con su modalidad de expresión. A este respecto, el filósofo mencionado describe la utópica existencia de un hombre ideal que nacería con el total uso de la razón, y a partir de las experiencias vividas formaría sus ideas, las cuales se

condensarían materialmente en las respectivas palabras; de tal forma se construiría un idioma "natural". El pensador francés reconoce que la realidad es otra y que está dominada por el empleo inexacto de las palabras y los principios ambiguos. Sobre esto, establece un giro copernicano respecto de la teoría cartesiana al decir que:

"Il y a encore une différence entre la méthode de Descartes et celle que j'éssaie d'établir. Selon lui, il faut commencer par définir les choses, et regarder les définitions comme des principes propres à un faire découvrir les propriétés. Je crois, au contraire, qu'il faut commencer par chercher les propriétés, et il me paroît que c'est avec fondement. Si les notions que nous sommes capables d'acquérir ne sont, comme je l'ai fait voir, que différentes collections d'idées simples que l'expérience nous a fait rassembler sous certains noms, il est bien plus naturel de les former en cherchant les idées dans le même ordre que l'expérience les donne, que de commencer par les définitions, pour déduire ensuite les différents propriétés des choses."(9)

La categoría abstracta de los principios –entre los cuales se encuentra el lenguaje- cede su lugar primigenio a las propiedades concretas de las cosas; éste es el pasaje metodológico del deductivismo racionalista al inductivismo empirista.

Helvétius trató esta misma cuestión en *De l'homme,* donde determinó que:

"Les mots sont les signes représentatifs de nos idées. Elles sont obscures, lorsque les signes le sont, c'est-à-dire, lorsque la signification des mots n'a pas été très exactement déterminée." (10)

La expresión precisa de las ideas es denominada por el citado autor como *estilo.*

Para finalizar, podemos decir que –en términos generales- la primera mitad del siglo XVIII se vio marcada por la obra de Locke en lo referente a las teorías pedagógicas; en la segunda mitad del mismo siglo, el *Emilio* de Rousseau acaparó la atención del ámbito intelectual francés. Por otro lado, 1762 resultó ser un año doblemente significativo para la cuestión educativa: se publicó la mencionada obra roussoniana y se llevó a cabo la expulsión de los jesuitas.

REFERENCIAS

1- LOCKE: *Algunos pensamientos... op. cit.* – p.219.

2- *Idem* –p. 221.

3- D'ALEMBERT: "Collège", en *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* – Briasson, David, Le Breton, Durand (ed) – Tome troisième – 1753 – París – p.635.

4- *Idem* – p. 636.

5- LOCKE: *Algunos pensamientos... op. cit.* – p.119.

6- LA CHALOTAIS: "Saggio di Educazione nazionale", en *Grande Antología Filosófica,* Sciacca, M.F. (dir): Il pensiero moderno – vol XVI – Catalfamo, G: "Il pensino pedagogico nei secoli XVII e XVIII - Milano – Marzorati– 1968 - p. 242.

7- Al respecto La Chalotais sostiene que:.

> "Los principios para instruir a los niños deben ser aquellos mediante los cuales la naturaleza los instruye por sí misma. La naturaleza es el mejor de los maestros. Basta quizás observar como el primer conocimiento entra en el espíritu de los niños y como los hombres naturales lo adquieren por sí mismos.
> La experiencia, contra la cual se filosofa en vano, enseña que nosotros al nacer sólo poseemos una capacidad vacía, que se llena sucesivamente; que para introducir las nociones en el espíritu no hay otros pasajes abiertos sino la sensación y la reflexión. Parece cierto que el hombre no comienza a tener conocimiento sino cuando comienza a hacer uso de los sentidos; su primer sensación es su primer conocimiento..."

Idem – p. 242.

8- CONDILLAC: *op. cit.*- p. 198.

9- *Idem* – p. 211.

10- HELVÉTIUS: *De l'homme.* París- Mercure de France – 1909 – p. 238.

1.3. Religión y educación

Una cuestión que merece un acápite aparte es la que se refiere a la religión y el papel que debería desempeñar en la educación. Esta problemática estuvo, sin lugar a dudas, en el foco de atención de los innumerables debates llevados a cabo durante el siglo XVIII en Francia. Se discutía, básicamente, el espacio

que debía ocupar la Iglesia en la sociedad. Como institución religiosa ¿era conveniente que continuara desempeñando funciones educativas y políticas? ¿O era necesario que se limitara a sus tareas pastorales? Esta especie de "juicio público" a la Iglesia Católica constituía un fenómeno inédito, en lo concerniente a la repercusión social que tuvo y a la virulencia de muchas de las críticas que se esbozaron. Sin embargo, nos equivocaríamos si pensáramos en la existencia de un frente anti-católico sólido y homogéneo. La realidad muestra una variada gama de posiciones ideológicas respecto de este tema, y a continuación intentaré explicitar algunas de ellas.

A pesar de que Locke pertenecía a un ámbito geográfico distinto –donde la situación religiosa era diferente respecto de Francia-, resulta interesante examinar su visión particular sobre las relaciones entre religión y educación, debido a la marcada influencia que tuvo su obra pedagógica en el continente. En *Algunos pensamientos sobre la educación,* dedica un capítulo a la creencia en Dios. El autor considera a la virtud la cualidad principal del hombre cuyo fundamento se halla en poseer una noción verdadera de Dios. Para ello, es necesario imprimir en la mente del niño esta noción:

"Estoy dispuesto a creer que si se habitúa a los niños a realizar regularmente, mañana y tarde, actos de devoción a Dios, como a su creador, su bienhechor y su providencia, bajo la forma de una plegaria sencilla y breve, apropiada a su edad y a su inteligencia, esto le será mucho más útil en religión, ciencia y virtud, que distraer sus pensamientos con curiosas investigaciones sobre su inescrutable esencia y ser." (1)

Del mismo modo, Locke evalúa indispensable enseñar de memoria al infante el Padre Nuestro, el Credo, los diez mandamientos, el catecismo y los preceptos morales de la Biblia. Este conjunto de principios marcará la conducta del individuo el resto de su vida. Locke demuestra aquí que adscribe al cristianismo en su totalidad y busca adaptarlo a la metodología empírica que maneja. Justificando la enseñanza de los principios religiosos a los niños el filósofo inglés aduce:

"Si deseo que se comience por el estudio de los espíritus y que la doctrina de la Escritura haya penetrado profundamente el espíritu del joven antes de que aborde la filosofía natural, es porque estando todos nuestros sentidos en relación constante con la materia, la idea de ésta tiende a acaparar el espíritu entero y a excluir la idea de todo lo que no es materia; de suerte que, con frecuencia, este prejuicio, tan fuertemente apoyado, no deja ya libertad de creer en los espíritus y de admitir que no haya nada *in verum natura* que se asemeje a seres inmateriales." (2)

Al aceptar la existencia de categorías abstractas, Locke se aleja del empirismo y se acerca al racionalismo. Por otro lado, propone se imponga a los individuos en su etapa de aprendizaje el hábito del rezo diario, con el

objetivo de que fijen en su mente nociones que se convertirán en indiscutibles. A pesar de que Locke apela a la comprensión de lo aprendido, no satisface los requerimientos básicos del empirismo, para el cual las sensaciones y la experiencia son las fuentes del conocimiento. Para poder insertar la religión en el sistema filosófico que profesaba, el mencionado autor debió hacer mayor hincapié en la teoría racionalista. El pensamiento lockeano –no debemos olvidarlo- a pesar de que significa una renovación y el punto de partida para una nueva corriente filosófica, está inmerso en el horizonte ideológico del siglo XVII, del cual le quedan algunos resabios.

En el otro extremo del espectro ideológico se encuentra el materialismo organicista profesado por La Mettrie. Al comienzo, el pensador francés considera la posibilidad de la existencia de Dios, pero descarta la razonabilidad de un culto diciendo:

"Yo no pongo en duda la existencia de un Ser supremo. Me parece, por el contrario, que el mayor grado de probabilidad está en su favor, pero como esa existencia no prueba, más que cualquier otra, la necesidad de un culto, resulta una verdad teórica que apenas tiene alguna aplicación en la práctica..." (3)

Sin embargo, La Mettrie, llevando al límite su lógica materialista, llega a decir:

"No nos extraviemos en el infinito: no estamos hechos para tener de él la menor idea; nos es absolutamente imposible remontarnos al origen de las cosas.
Por otra parte, igual da para nuestra tranquilidad que la materia sea eterna o que haya sido creada, que exista un Dios o que no exista." (4)

Y se pregunta:

"¿Qué absurdo habría, pues, en pensar que existen causas físicas por las cuales todo ha sido hecho y a las cuales toda la cadena de este vasto Universo está tan necesariamente ligada y sujeta que nada de cuanto sucede podría dejar de suceder, causas cuya ignorancia absolutamente invencible nos ha hecho recurrir a un Dios que no es siquiera un ente de razón, según algunos? Así, destruir el azar no significa probar la existencia de un Ser supremo, puesto que puede haber allí otra cosa que no sería ni el azar ni Dios..." (5)

Para el filósofo francés, la posibilidad de conocer está limitada por varios factores condicionantes. Al tener un enfoque organicista que se centra en el hombre y al mismo tiempo defender un sensualismo radical, por el cual la única fuente de conocimiento son los sentidos, la percepción de cualquier elemento que esté fuera del mencionado ámbito, es imposible. Además, la relación causa-efecto no puede ser comprobada en su teoría empírica. En síntesis, la posición epistemológica de La Mettrie es la que lo llevó a profesar un

manifiesto ateísmo. De lo expuesto anteriormente se puede deducir que para La Mettrie la religión no debería tener la menor participación en el proceso educativo, al no ser un conocimiento verificable empíricamente.

La *Enciclopedia* fue el detonante principal que desató el debate acerca del lugar que debía ocupar la religión en la sociedad. Más allá de la heterogeneidad ideológica entre quienes colaboraron en ella, este emprendimiento intelectual realizó una crítica contundente del poder económico y político de la Iglesia Católica, así como del monopolio religioso que ejercía. Al mismo tiempo, su revalorización del trabajo manual y de las actividades productivas, implicaba un alegato a favor de las ocupaciones mundanas y en desmedro de las tareas puramente espirituales. Sobre esta cuestión, y relacionada con la formación de los niños d'Alembert aseguró que:

"A l'égard de la Religion, on tombe sur ce point, dans deux excès également à craindre: le premier & le plus commun, est de réduire tout ne pratiques extérieures, & d'attacher à ces pratiques une vertu qu'elles n'ont assûrément pas: le second est au contraire de vouloir obliger les enfans à s'occuper uniquement de cet object, & de leur faire négliger pour cela leurs autres études, par lesquelles ils doivent un jour se rendre utiles à leur patrie. (...) Aussi les disciples qui soit par tempérament, soit par paresse, soit par docilité, se conforment sur ce point aux idées de leurs maîtres, sortent pour l'ordinaire du collége avec un degré d'imbécillité & d'ignorance de plus." (6)

Como podemos observar, d'Alembert critica el abuso de la religiosidad exterior, refiriéndose seguramente al rezo, la misa, etc., pero no se opone a la fe católica en sí misma. Por otro lado, sin negar la enseñanza religiosa, rechaza firmemente su predominio a costa de otros conocimientos más útiles. Del mismo modo, y en líneas generales, la mayoría de los que contribuyeron con la *Enciclopedia* avalaron la creencia en Dios y en la religión, aunque se enfrentaron al poder temporal ejercido por la Iglesia. Por esta razón, y viendo la potencial peligrosidad de las ideas expresadas, salieron a la palestra una serie de sacerdotes, escritores y pensadores que a través de ensayos y panfletos intentaron destruir en su totalidad la obra de los enciclopedistas; asimismo, boicotearon su publicación, por lo cual fue prohibida en varias oportunidades. Un caso relevante para mencionar es el del padre jesuita Berthier, quien se enfrentó en una dura plémica con Diderot; en otra ocasión, se publicó en el journal des Savants un libelo crítico hacia la figura de d'Alembert.

(7) Sin lugar a dudas, la aparición de la *Enciclopedia* fue un agente dinamizador del ámbito intelectual francés.

Así como Locke consideraba apropiado enseñar a los niños los principios de la religión, Rousseau se opone a ello:

"Yo preveo la sorpresa de muchos lectores viéndome seguir toda la primera edad de mi alumno sin hablarle de religión. A los quince años él no sabía si tenía un alma y puede ser que a los diez y ocho todavía no esté en disposición de aprenderlo; pues si se le enseña antes de que lo precise, corre el riesgo de no saberlo jamás." (8)

En este punto el filósofo ginebrino sigue el lineamiento planteado por Condillac, según el cual la razón se forma lentamente, y todas las nociones adquiridas previamente a su consolidación son consideradas como verdades, aunque en muchos casos sean erróneas. En consecuencia, se debe esperar el momento oportuno - que para Rousseau es a los dieciocho años- para lograr en el joven la compresión de cuestiones abstractas como es la noción de Dios. Y sobre esto agrega:

"Guardémonos de anunciar la verdad a aquellos que no están en condiciones de comprenderla, pues esto es querer sustituir el error. Sería mejor no tener idea alguna de la divinidad, que tenerla con ideas vulgares, fantásticas, injuriosas, indignas de ella; es un mal menor desconocerla que ultrajarla." (9)

La crítica de la superstición –considerada una creencia errada- en contraposición al conocimiento verdadero de la fe, es un motivo recurrente en las obras escritas en este período. La ignorancia es preferida al error, ya que es más fácil de subsanar, mediante una educación adecuada. Por último, Rousseau aconseja a Emilio seguir la religión natural.

Si la *Enciclopedia* fue el detonante a nivel ideológico que permitió el surgimiento del debate religioso, la expulsión de los jesuitas constituyó el hecho material que llevó a la radicalización de las posiciones enfrentadas y al planteo de planes concretos para la reforma del sistema educativo.

En este último sentido, el *Essai d'éducation nationale* de La Chalotais representa un caso paradigmático. Respecto del tema que nos ocupa, el autor desea establecer una educación nacional, en la que los maestros

sean laicos e impartan una educación realista que relegue conocimientos inútiles. Avalando su posición, presenta una visión funesta acerca de la educación tradicional, caracterizada por responder a los intereses del poder eclesiástico. La obra de La Chalotais se ensaña especialmente con el sistema educativo dirigido por la Iglesia Católica, que en la práctica imperaba en la mayoría de las escuelas y colegios franceses.

Siguiendo esta línea de pensamiento, puede mencionarse a *De l'homme*, de Helvétius, que se caracteriza por ser un duro alegato anticlerical. Allí Helvétius toma como objeto central de su crítica al sacerdote:

"Le prêtre est ambitieux, mais l'ambition lui est odieuse dans le laïc. Elle s'oppose à ses desseins. Le project du prêtre est d'éteindre en l'homme tout désir, de le dégoûter de ses richesses, de son pouvoir, et de profiter de son dégoût pour s'appropier l'un et l'autre: le système religieux a toujours été dirigé sur ce plan." (10)

El mencionado autor rechaza la validez de la Iglesia como institución, al considerar que fue concebida para sojuzgar al hombre y obtener el poder político y económico en el mundo. Este precepto no escrito estaría plasmado en la doctrina eclesiástica, la cual buscaría imponer en la mente de los laicos el desinterés por los bienes materiales, para que de esa forma los sacerdotes pudieran apropiarse de ellos. Es importante destacar que la postura anti-clerical de Helvétius se halla en contra de todas las estructuras religiosas establecidas, no sólo de la católica. Sin embargo, el citado filósofo no limita su planteo a una mera crítica, sino que propone seguir una especie de religión natural:

"Dieu a dit à l'homme: je t'ai créé, je t'ai donné cinq sens, je t'ai doué de mémoire, et, par conséquent, de raison. J'ai voulu que ta raison, d'abord aiquisée par le besoin, éclairée ensuite par l'expérience, pourvût à ta nourriture, t'apprît à féconder la terre, à perfectionner les instruments du labourage, de l'agriculture, enfin toutes les sciences de première nécessité: j'ai voulu que, cultivant cette même raison, tu parvinsses à la connaissance de mes volontés morales, c'est-à-dire, de tes devoirs envers la société, des moyens d'y maintenir l'ordre, enfin à la connaissance de la meilleure législation possible." (11)

Es interesante observar en este párrafo, cómo en realidad Helvétius pone en boca de Dios sus propias ideas: el empirismo gnoseológico, la valoración de las actividades productivas y los deberes comunitarios del hombre. El mandato divino se adecuaría al planteo filosófico helvetiano. (12)

Retomando la cuestión referida a los sacerdotes, Helvétius los acusa también de fomentar en los individuos la ignorancia para poder dominarlos más fácilmente:

"La doctrine, la conduite du prêtre, tout prouve son amour pour le pouvoir; que protège-t-il? l'ignorance; l'ignorant est crédule; il fait peu d'usage de sa raison, pense d'après les autres, est facile à tromper, et dupe du plus grossier sophisme.

Qu'est-ce que le prêtre persécute? La science: le savant ne crois pas sans examen. (...)

Le soin du prêtre fut toujours d'éloigner la vérite du regard des hommes. Toute lecture instructive leur est interdite..." (13)

Por lo tanto, es evidente que para el filósofo francés la Iglesia era el símbolo de todo lo negativo, y contrapuesto a los valores que debía poseer la educación.

Para concluir, podemos decir que la problemática religiosa fue tema de permanente debate durante todo el siglo XVIII, y con particular intensidad en la segunda mitad del siglo, teniendo la cuestión educativa un lugar preferencial. Respecto de los participantes en esta confrontación, representaron las más disímiles posiciones ideológicas, lo cual demuestra la imposibilidad para establecer categorías homogéneas de análisis.

REFERENCIAS

1- LOCKE, J.: *Algunos pensamientos... op. cit.* – p.186.

2- *Idem* – p. 259.

3- LA METTRIE: *op. cit.* - p. 70.

4- *Idem* - p. 71.

5- *Idem* - p. 73.

6- D'ALEMBERT: *op. cit.* – p. 635.

7- VENTURI, Franco: Los orígenes de la Enciclopedia – Barcelona – Ed. Crítica Grijalbo – 1980 – Caps. 3 y 5.

8- ROUSSEAU, J.J.: *op. cit.* – p. 296.

9- *Idem* – p. 298.

10-HELVÉTIUS: *De l'homme: op. cit.* - p. 177.

11-*Idem* – p. 181.

12-El autor agrega que:

"La volonté d'un Dieu juste et bon, c'est que les fils de la terre soient heureux, et qu'ils jouissent de tous les plaisirs compatibles avec le bien public."

HELVÉTIUS: *De l'homme: op. cit.* – p. 182.

13-*Idem* – p. 215.

1.4. Estado y educación

Durante el siglo XVIII se estableció -en forma relativamente orgánica- un sistema escolar en Francia. Las escuelas cristianas fueron fundadas por Lasalle en 1684 y se ocuparon fundamentalmente de proporcionar los conocimientos básicos en forma gratuita a los niños sin recursos económicos. Por otra parte, los jesuitas se dedicaron a la enseñanza secundaria en colegios pagos. El Estado apenas tuvo una mínima participación en el sistema educativo, y además no tenía una apoyatura institucional específica que actuara como reguladora y fiscalizadora de la enseñanza. Sólo con la expulsión de los jesuitas y la consecuente desarticulación de sus colegios se abrió la posibilidad concreta de instaurar otro régimen educativo, lo cual no ocurrió. Sin embargo, se plantearon numerosas propuestas que buscaban establecer una enseñanza pública dirigida por el Estado. Acerca de la conveniencia de la educación pública o privada, se esbozaron opiniones y argumentos a favor y en contra, que fueron formulados desde mucho tiempo antes de 1762.

Precisamente Locke, en su obra dedicada a la pedagogía infantil, expresa que:

"... la sociedad conveniente a los niños es el hogar. Educado fuera de casa, el niño se hará, en verdad, más atrevido y más capaz de valerse entre los niños de su edad, y la emulación de los compañeros da más vida y habilidad a su joven espíritu.

La virtud es cosa más difícil de adquirir que el conocimiento del mundo, y, si la pierde el joven, es difícil recobrarla. La pusilanimidad, la ignorancia del mundo, que son los defectos imputados a la educación doméstica, no son las consecuencias necesarias de la vida familiar, y, en todo caso, aunque lo fuesen, no constituirían males incurables. El vicio es ya un mal más tenaz y más incurable..." (1)

El filósofo inglés evalúa que los colegios eran ámbitos propicios para la formación de malos hábitos, difíciles de erradicar una vez asimilados. Por otra parte, en todo su ensayo coloca a la virtud como la

principal cualidad que debe poseer el individuo, antes incluso que los conocimientos en sí. La virtud lockeana pertenece al ámbito de la moral y se corresponde con la actuación del ser humano en consonancia con el bien público. Acorde con lo descripto, el citado autor estima la tarea esencial del preceptor formar el espíritu de su alumno.

D'Alembert, en su artículo dedicado a "Colegio" en la *Enciclopedia*, destina un espacio a la consideración de la educación pública y privada. En primer lugar, descarta la opinión de otros autores, tanto clásicos como modernos, por juzgar que se debe evaluar a través de la razón y no del principio de autoridad. En segundo término, presenta una serie de argumentos, que inclinan la balanza a favor de una educación doméstica:

"Je sai qu'on fait sonner très-haut deux grands avantages en faveur de l'éducation des collèges, la société & l'émulation: mais il me semble qu'il ne seroit pas impossible de se les procurer dans l'éducation privée, en liant ensemble quelques enfans à-peu-près de la même force & du même âge. D'ailleurs, j'en prends à témoin les maîtres, l'émulation dans les collèges est bien rare...
Un autre inconvénient de l'éducation des collèges, est que le maître se trouve obligé de proportionner sa marche au plus grand nombre de ses disciples, c'est-à-dire aux génies médiocres; ce qui entraîne pour les génies plus heureux una perte de temps considérable." (2)

También en este caso, se refleja una desconfianza hacia la efectividad pedagógica de las instituciones escolares, con el agregado que d'Alembert objeta la conveniencia de la enseñanza grupal, al igualar talentos disímiles.

Pero quien realmente hace una defensa entusiasta de la educación particular es Rousseau. Tal opinión acerca de esta problemática puede ser comprendida si la insertamos en la visión negativa roussoniana sobre la sociedad, que se centra en dos críticas puntuales: contra las instituciones sociales y contra las ciudades.

"El hombre civil nace, vive y muere en la esclavitud: a su nacimiento se le cose en una mantilla; a su muerte se le clava en un féretro; en tanto que él conserva la figura humana está encadenado por nuestras instituciones." (3)

Para Rousseau la sociedad es una entidad corrupta, en la cual una minoría poderosa ejerce el poder en detrimento de una mayoría sojuzgada. Todas sus instituciones llevan el mismo estigma, y lo que hacen es restringir la libertad natural del individuo. El filósofo ginebrino en su planteo utópico coloca como modelo el estado de naturaleza, en el cual todos los hombres eran iguales y buscaban el bienestar general. Dentro de

este panorama, la escuela le resulta un ámbito donde se fomenta el egoísmo y la hipocresía. (4) Además, el mencionado autor manifiesta una profunda desconfianza hacia las relaciones sociales, las cuales incentivarían la formación de malos hábitos en el individuo. Por otro lado, y en consonancia con lo expresado hasta aquí, Rousseau se convierte en un enemigo acérrimo de las ciudades, como podemos constatar a continuación:

"Los hombres no están hechos para ser amontonados en hormigueros, sino esparcidos sobre la tierra que ellos deben cultivar. Cuanto más se reúnen, más se corrompen. Las enfermedades del cuerpo, así como los vicios del alma, son el efecto infalible de estas concurrencias demasiado numerosas. (...)
Las ciudades son el sumidero de la especie humana. Al cabo de algunas generaciones perecen o degeneran las razas; es preciso renovarlas y siempre es el campo quien facilita esta renovación." (5)

Los centros urbanos simbolizan todo lo malo del ser humano. En consecuencia, no debe sorprendernos que Rousseau apoye una educación particular basada en la familia:

"Como la verdadera nodriza es la madre, el verdadero preceptor es el padre. Que ambos se pongan de acuerdo en el orden de sus funciones, del mismo modo que en su sistema; que de las manos del uno el niño pase a las manos del otro. Él será mejor educado por un padre juicioso y comedido que por el maestro más sabio del mundo, pues el celo suplirá mejor al talento que el talento al celo." (6)

Los valores morales son más relevantes que el conocimiento en sí: este es el mensaje roussoniano que se puede desprender del párrafo anterior, al igual que de todo el *Emilio*. En este punto, el filósofo ginebrino adopta la posición esbozada por Locke, quien hace hincapié en los valores espirituales antes que en la mera acumulación de un saber material.

Respecto del papel del Estado en la educación, ambos autores no hacen una expresa mención sobre el tema, pero es evidente que al pugnar a favor de una educación doméstica están poniendo el peso de la responsabilidad educativa en manos de la familia; la órbita estatal no tendría ningún tipo de injerencia en esta cuestión.

Los tres filósofos analizados –Locke, d'Alembert y Rousseau- toman una clara posición favorable a la educación privada, en desmedro de una vilipendiada educación pública, a la cual identifican con el poder religioso. Sus argumentos se circunscribieron a la crítica del sistema existente.

En un plano diferente se halla el parlamentario La Chalotais, quien planifica establecer un sistema nacional de educación. Esta propuesta se refiere a la implementación de una instrucción pública laica cuyos contenidos reflejen las costumbres del país. La enseñanza del francés, literatura e historia propenden a ese cometido. Además, el mencionado autor considera necesario incorporar una formación cívica:

"Pero el vicio más grande de la educación es quizás el más inevitable... es la falta absoluta de instrucción sobre la virtud moral y política. Nuestra educación no se ocupa de las costumbres como aquella de los antiguos. Después de haber escapado a todas las fatigas y el aburrimiento de los colegios, nuestra juventud se encuentra en la necesidad de aprender en qué consisten los deberes comunes a todos los hombres ; sin embargo ella no ha recibido ningún principio para juzgar las acciones, las opiniones, las costumbres ; tiene que aprender todo sobre un artículo tan importante. Se les inspira una devoción que no es sino imitación de la religión, de las prácticas en lugar de la virtud, las cuales no son más que la sombra de esta virtud." (7)

Para La Chalotais es absolutamente incompatible con este programa civil y nacional la enseñanza impartida por los religiosos. En primer lugar porque difunden conocimientos alejados de la realidad, que se preocupan más del mundo extra-terrenal. En segundo lugar, debido a que los sacerdotes responden a una autoridad allende las fronteras nacionales: el Papa de Roma. El parlamentario bretón, ferviente galicano, avizora una religión nacional, que no esté sometida a ningún poder extranjero. El *Essai d'éducation nationale* constituye una crítica sistemática formulada contra el sistema educativo de los jesuitas, que se derrumbó en 1762.

En lo concerniente a la participación del Estado en la educación, uno de los proyectos más interesantes es la memoria presentada al Parlamento de París por su presidente el señor Rolland en 1768. Allí propone la creación del cargo de director superior de educación, dependiente del Ministerio de Justicia, cuya función sería:

"...d'établir dans l'enseignement un plan unique, de veiller à la composition des livres élémentaires, de s'opposer à l'établissement des écoles clandestines..." (8)

Esta oficina gubernamental tendría su sede en París, donde centralizaría las decisiones e igualaría los planes de estudio. Asimismo, los colegios privados estarían sometidos a la autoridad estatal:

"Tous les maîtres de pension et autres qui tiendront école ne pourront enseigner publiquement qu'après en avoir obtenu la permission du collège dans le territoire duquel ils seront situés, permission qui ne sera accordée qu'après un examen que feront subir le principal et les régents." (9)

También proyecta crear un instituto para formar a los maestros, con lo cual se unificaría el método de enseñanza utilizado. En suma, el plan Rolland presenta un sistema educativo minuciosamente diseñado, que establece una serie de instancias y controles sobre las escuelas y los colegios del país, y que se halla bajo la entera responsabilidad del Estado. Su propósito final es lograr -a través de la centralización y unificación educativa-, la homogeneización de las costumbres para consolidar la nación francesa.

Helvétius, en su tratado *De l'homme*, encara esta problemática desde un enfoque más global. Plantea una oposición dialéctica entre Iglesia y Estado, caracterizándolo como un conflicto de poderes. Aduce el filósofo que la obediencia a las leyes es el fundamento de toda legislación, mientras que el puntal de toda religión es la obediencia al sacerdote. El interés eclesiástico sería distinto del interés público:

"... le clergé voulut être indépendant du magistrat, et, dans presque toutes les nations, il y eut, en conséquence, deux autorités suprêmes, et destructives l'une de l'autre." (10)

Este hecho impediría a la Iglesia hacerse cargo de la educación.

Por otro lado, Helvétius aboga por la constitución de un Estado laico que cumpla un papel activo en la conformación de una identidad nacional. En este cometido, la educación pública ocuparía el lugar principal. En la obra recién citada, el autor dedica un capítulo a la descripción de las ventajas de la educación pública sobre la ventaja doméstica, que se podrían sintetizar en las siguientes:

1- la salubridad del ámbito de estudio: proyecta que las escuelas sean construidas en el campo, diferenciándose de las casas paternas, muchas veces lugares reducidos ubicados en las ciudades. Este planteo se contrapone al formulado por Rousseau, quien ubica los colegios en las ciudades, y a los hogares en la espaciosa campaña;

2- la rigidez de las reglas: en los colegios existe un sistema normativo y un cumplimiento de horarios que en la casa paterna no están presentes;

3- la emulación: como vimos anteriormente, este tema fue tratado por varios autores en forma recurrente. En este caso Helvétius sostiene que el contacto entre los estudiantes incentiva su amor por el talento, lo cual no ocurre en el ámbito familiar al estar el niño solo;

4- los conocimientos técnicos del maestro: el docente posee una formación pedagógica que no tiene el padre;

5- la firmeza: esta característica es privativa de la educación pública, los padres son condescendientes y permisivos con sus hijos.

La función primordial de la educación pública sería:

"... lier fortement dans la mémoire des citoyens l'idée du bonheur personnel à celle du bonheur national." (11)

Helvétius propone adoptar un "catecismo moral", que deberá ser inculcado a los jóvenes para formarlos como ciudadanos. Establece la estructura de preguntas y respuestas característica del catecismo religioso, pero con un contenido totalmente opuesto. Allí esboza el compendio de sus ideas esenciales sobre temas claves dentro de la filosofía del siglo XVIII. (APENDICE I) Es de destacar el sólido vínculo que establece el filósofo entre el Estado y la educación, con el fin de obtener un doble objetivo: la formación intelectual y cívica del individuo.

Para finalizar, podemos decir –respecto del caso que nos ocupa- que con el avance del siglo se fue conformando una concepción diferente acerca de las responsabilidades del Estado, dentro de las cuales figuraba ocuparse de la educación.

REFERENCIAS

1- LOCKE, J.: *Algunos pensamientos... - op. cit.* – p. 81.

2- D'ALEMBERT: *op. cit.* – p. 637.

3- ROUSSEAU, J.J.: *op. cit.* – p. 42.

4- *Idem* – p. 40.

5- *Idem* – p. 62.

6- *Idem* – p. 49.

7- LA CHALOTAIS: *op. cit.* – p. 241.

8- Citado por COMPAYRË, G: *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizieme siècle* – París – Hachette – 1911 – Tomo II – p. 241.

9- *Idem* – p. 240.

10-HELVÉTIUS: *De l'homme... op. cit.* – p. 230.

11-*Idem* – p. 256.

1.5. Igualdad y educación

Como pudimos observar, el empirismo filosófico conlleva en forma lógica una valorización de la educación. Asimismo implica una noción igualitaria acerca del conocimiento humano. Sin embargo, este tema fue planteado de diversas maneras por los autores que lo trataron. Podríamos definir la existencia de dos enfoques básicos: uno gnoseológico, que analiza la cuestión a partir del proceso mental y sensorial de adquisición del conocimiento; el otro, económico, remarca las diferencias socio-económicas y propone soluciones para ello.

Sobre el primer enfoque, debemos citar a Condillac, quien sostiene:

"L'esprit est proprement l'instrument avec lequel on acquiert les idées qui s'éloignent des plus communes. C'est pourquoi nos idées son d'une nature bien différente, selon le genre des opérations qui constituent plus particulièrement l'esprit de chaque homme. Les effetts ne peuvent pas être les mêmes dans celui où vous supposerez plus d'analyse avec moins d'imagination, et dans celui où vous supposerez plus d'imagination avec moins d'analyse." (1)

Condillac encuentra que las diferencias de espíritu entre los hombres tienen su origen en el proceso combinatorio de las ideas desarrollado en la mente. Se distancia, de este modo, de la concepción lockeana, que halla en la educación la causa primordial de variación en las aptitudes de los individuos. (2) A pesar de esto, ninguno de los dos dedica un espacio en su obra a analizar más en profundidad la noción de igualdad.

Rousseau trabaja ampliamente con este concepto, el cual se halla presente en la mayor parte de sus obras. En el estado de naturaleza -plantea el autor-, todos los hombres son iguales. Al entrar en la sociedad, se establece otro tipo de igualdad:

"Ninguna sociedad puede existir sin cambio, ningún cambio sin medida común y ninguna medida común sin igualdad. Por lo tanto, toda sociedad tiene como primera ley alguna igualdad convencional, sea en los hombres, sea en las cosas." (3)

Este enfoque roussoniano es preferentemente político, debido a que remarca la relación entre los hombres a partir de sus derechos y obligaciones. Al mismo tiempo, aporta una argumentación que apunta a la esencia biológica del ser humano: todos los hombres nacen de la misma manera, y todos algún día mueren. (4) Por otro lado, encuentra un factor de distinción entre los individuos: el gusto. Este sería "la facultad de juzgar lo que place o disgusta al mayor número". (5) Para Rousseau esta capacidad es instintiva y se halla en diferente proporción en cada uno de acuerdo a la sensibilidad propia y a la sociedad en la que se vive. En síntesis, el concepto roussoniano de igualdad está construido en varios planos que se entrelazan y que buscan conjuntamente el respeto del ser humano.

En Helvétius conviven la concepción gnoseológica y la económica sobre la igualdad. Respecto de la primera, determina el autor que:

"... tous sentent les objects dans une proportion toujours la même. Tous ont donc une égale aptitude à l'esprit.
En effet si, comme l'expérience le prouve, chaque homme aperçoit les mêmes rapports entre les mêmes objets; si chacun d'eux convient de la vérité des propositions géométriques; si, d'ailleurs, nulle différence dans la nuance de leurs sensations ne change leur manière de voir; si (pour en donner un exemple sensible), au moment où le soleil s'élève du sein des mers, tous les habitants des mêmes côtes, frappés au même instant de l'éclat de ses rayons, le reconnaissent également pour l'astre le plus brillant de la nature, il faut avouir que tous les hommes portent ou peuvent porter les mêmes jugements sur les mêmes objects; qu'ils peuvent atteindre aux mêmes vérités, et qu'enfin si tous n'ont pas dans le fait également d'esprit, tous du moins en ont également en puissance, c'est-à-dire, en aptitude à en avoir." (6)

Los sentidos y los mecanismos de comprensión serían los mismos en todos los hombres. Entonces ¿dónde está la causa de las diferencias entre los individuos? Helvétius menciona varias razones que motivarían la desigualdad de los espíritus. En primer lugar, el azar interviene en todos los eventos y contribuye en su conformación. Este factor quita previsibilidad al accionar humano, eliminando un posible

determinismo histórico. Pero la causa fundamental de la desigualdad de los espíritus para el filósofo francés reside en la educación. Sobre esta cuestión alega que:

"Dans la première jeunesse, la crainte des châtiments suffit pour forcer le jeunes gens à l'étude: mais, dans un âge plus avancé, où l'on n'éprouve pas les mêmes traitements, il faut alors, pour s'exposer à la fatigue de l'application, être échauffé d'une passion telle, par exemple, que l'amour de la gloire." (7)

Según la teoría helvetiana de la pasión –que ya hemos visto- la realización de una acción está determinada por el equilibrio entre placer y malestar. En la etapa no-coactiva de la educación, posterior a la niñez, la pasión sería la fuerza que llevaría al individuo a instruirse; pero el grado de placer por aprender varía en cada ser humano. Dentro de este planteo, el estímulo primordial que impulsaría el interés por la formación intelectual sería la necesidad de gloria, es decir, la estimación pública. Por otra parte, Helvétius hace uso del concepto de gusto elaborado por Rousseau al asegurar que:

"Les hommes ont des goûts différents; mais ces goûts peuvent être également l'effet ou de leur habitude et de leur éducation diverse ou de l'inégale finesse de leur organisation." (8)

De la presentación más global sobre la igualdad, corresponde pasar a ver el enfoque económico de la cuestión. Las preguntas que deberíamos formularnos son: ¿quiénes debían participar según los autores en la educación? ¿La escuela debía ser gratuita o paga?

D'Alembert, en el artículo de la *Enciclopedia* dedicado a "Colegio", se opone a la generalización de una educación pública y gratuita. Propone que los alumnos que no puedan pagar sus estudios concurran a una escuela gratuita; los pudientes estarían en el ámbito de la educación privada. Al mismo tiempo, una de las críticas que realiza a los establecimientos públicos es la igualación de la enseñanza que ocurre en las aulas, donde se homogeniza a talentos dispares. De lo expresado se puede inferir la visión elitista, y en cierto modo conservadora, que posee d'Alembert acerca de la educación.

Desde un ámbito institucional distinto, La Chalotais propone una educación más exclusiva aún al afirmar que:

"El bien de la sociedad reclama que los conocimientos del pueblo no vayan más lejos que sus ocupaciones. Todo hombre que va más allá de su triste oficio jamás se alejará más de él con coraje y paciencia. Entre la gente del pueblo casi no es necesario saber leer y escribir..." (9)

La instrucción se adecuaría según la ocupación que tuviera cada individuo. Habría una primer etapa educativa básica, que abarcaría a toda la sociedad. En segundo lugar, una instrucción más especializada que incluiría a los sectores medios y altos, dejando afuera a los sectores populares. Estos –según el parlamentario bretón- deben dedicarse a las labores manuales, para lo cual no se requieren conocimientos intelectuales. Esta teoría educativa, además de ser reaccionaria desde el punto de vista social, se opone al progreso del ser humano, al configurar una estructura profesional que es inamovible y que responde a los intereses del Estado:

"Es evidente que cada política general, cada operación política depende del cálculo exacto de las diferentes profesiones del clero, de la nobleza, de los militares, de los oficiales de justicia, de los comerciantes, de los trabajadores, de los artesanos, etc..." (10)

En una posición ideológica totalmente opuesta a ésta, Helvétius plantea cuál es el mal universal del hombre, y la solución a este problema:

"Le malheur presque universel des hommes et des peuples dépend de l'imperfection de leurs lois et du partage trop inégal des richesses. (...)
La plupart des impires ne doivent donc être peuples que d'infortunés. Que faire pour y rappeler le bonheur? Diminuer la richesse des uns; augmenter celle des autres; mettre le pauvre en un tel état d'aisance qu'il puisse, par un travail de sept ou huit heures, abondamment subvenir à ses besoins et à ceux de sa famille." (11)

El filósofo francés revaloriza al trabajo, considerándolo la fuente de la felicidad. La educación es para el hombre el medio de progresar y lograr la estima pública; por eso debe extenderse a la mayor cantidad de gente posible. La concepción helvetiana de la igualdad posee como eje fundamental a la educación, que tiene el objetivo de formar ciudadanos que puedan lograr su propio bienestar y el de la sociedad en que viven.

En conclusión, podemos apreciar que el concepto de igualdad no puede ser asimilado, durante el siglo XVIII, a un significado unívoco. Más allá de los diversos enfoques posibles, cada autor le asigna al concepto un grado de amplitud específico. En algunos casos, desestructuran visiones posteriores a la época analizada, que proyectaron en el pasado su propia idiosincrasia. Por ejemplo, La Chalotais propulsa un sistema educativo nacional apoyado en el Estado; pero al mismo tiempo plantea una difusión restringida de la

instrucción, de acuerdo a un rígido modelo determinista. Esto va contra cierta idea que asimila educación pública a difusión amplia de la misma en la sociedad. Sin embargo, no debemos olvidar que La Chalotais pertenecía a una familia noble y era miembro del Parlamento de Rennes, por lo cual en su mentalidad había fuertes resabios tradicionalistas. Lo fundamental es que con la aparición del empirismo, se estableció a nivel filosófico la noción de la igualdad originaria, concepto que se difundió en el ámbito cultural, y que tendría inesperadas consecuencias a nivel político.

REFERENCIAS

1- CONDILLAC: *op. cit.* - p. 65.

2- Puntualmente afirma Locke que:

> "Si es verdad lo que hemos dicho al comienzo de este discurso, como es indudable que lo es; a saber: que las diferencias que se encuentran en las costumbres y las aptitudes de los hombres, son debidas a su educación más que a ninguna otra cosa; debemos deducir que ha de ponerse gran cuidado en formar el espíritu de los niños y darles aquella preparación temprana que influirá en el resto de su vida; porque cuando obren bien o mal a su educación se dirigirá el elogio o la censura..."

LOCKE, J.: *Alguno pensamientos... - op. cit.* – p. 41.

3- ROUSSEAU, J. J.: *op. cit.* – p. 216.

4- Al respecto asegura que:

> "Los hombres no son, naturalmente, ni reyes, ni grandes, ni cortesanos, ni ricos; todos han nacido desnudos y pobres, todos sujetos a las miserias de la vida, a los pesares, a los males, a las necesidades, a los dolores de toda clase; en fin, todos están condenados a muerte. He aquí lo que es verdaderamente el hombre; he aquí de lo que ningún mortal está exento."
> ROUSSEAU, J. J.: *op. cit.* – p. 253.

5- *Idem* – p. 393.

6- HELVÉTIUS: *De l'homme - op. cit.* – p. 196.

7- HELVÉTIUS: *De l'esprit - op. cit..* – p. 87.

8- HELVÉTIUS: *De l'homme - op. cit.* – p. 194.

9- LA CHALOTAIS: *op. cit.* - p. 241.

10-*Idem* – p. 241.

11-HELVÉTIUS: *De l'homme - op. cit.* – p. 235.

2. Desarrollos y adaptaciones revolucionarios

A continuación, intentaremos identificar ciertos tópicos presentes en los proyectos educativos revolucionarios queriendo restablecer posibles nexos con el legado de la filosofía de las Luces. Para cumplir esta tarea –desde el punto de vista instrumental y práctico- nos fue necesario seleccionar algunos de los proyectos existentes, debido a la enorme cantidad de textos disponibles. El criterio de elección se ajusta a dos premisas: en primer lugar, tener en cuenta los proyectos que esbozaron un plan integral sobre el sistema educativo o que se explayaron sobre los principios generales de la educación; en segundo lugar, hacer una selección que refleje un variado espectro de las diversas posiciones ideológicas y políticas presentes en los textos elegidos. Previamente a realizar el análisis señalado, es conveniente hacer una breve descripción de los proyectos que revisaremos más adelante.

En 1791 se publicó –en forma póstuma- el *Travail sur l'éducation publique,* que era una recopilación de cuatro ensayos dedicados a la educación redactados por Mirabeau poco antes de morir. En ellos escribió sobre la organización de los cuerpos enseñantes, las fiestas públicas y militares, la organización de un liceo nacional y la educación del heredero a la corona. Mirabeau era un entusiasta defensor de la monarquía, pero al mismo tiempo apoyaba plenamente la causa popular de la Revolución, buscando establecer un sistema político de tinte liberal. El poder del rey estaría sostenido por la legitimidad emergente de la voluntad soberana del pueblo.

El obispo de Autun, Talleyrand–Périgord, fue elegido miembro de la asamblea Constituyente, donde integró el comité de constitución. En septiembre de 1791 presentó un *Rapport sur l'Instruction publique* en nombre de dicho comité, pero no hubo tiempo de debatirlo, ya que la Constituyente dejó de funcionar al decretarse la constitución. El proyecto, que presentaba un completo y detallado sistema educativo, fue enviado a la asamblea legislativa, la cual no lo tuvo en cuenta.

Condorcet, reconocido filósofo y hombre de ciencia, fue elegido para la asamblea legislativa, donde presidió el comité de instrucción pública. Como tal expuso, el 20 y 21 de abril de 1792, el *Rapport et projet de décret sur l'organisation de l'Instruction publique,* aunque no fue debatido debido a la grave situación militar planteada por la coalición de potencias extranjeras, lo que requirió a la asamblea tomar decisiones urgentes. Sin embargo, luego de ocurrido este evento, el proyecto pasó al olvido.

Con el establecimiento de la Convención y del correspondiente comité de instrucción pública, el legislador Gilbert Romme elaboró y presentó en diciembre de 1792 el *Rapport sur l'instruction publique,* en el que expuso un sistema educativo inspirado en la obra de Condorcet. Este opúsculo corrió la misma suerte que los ya mencionados.

El 13 de julio de 1793 se dio a conocer –en forma póstuma- el *Plan d'éducation nationale* redactado por Louis Michle de Peletier Saint-Fargeau, diputado que había sido asesinado en enero del mismo año por un guardia realista. Tal proyecto recibió el apoyo de Robespierre, quien lo leyo en la Convención la jornada referida.

2.1. Los contenidos de la educación II

En su primer discurso –referido a la organización de los cuerpos enseñantes-, Mirabeau no descarta el estudio de las lenguas muertas, e incluso recomienda el aprendizaje conjunto del latín y el griego. Sin embargo, cree necesario que toda enseñanza pública sea en francés.

Por otro lado, el político mencionado desarrolló en otro ensayo la idea de establecer un liceo nacional, en el cual se realizarían estudios superiores. Las cátedras a crear serían entre otras: economía pública, historia universal, geometría y álgebra, mecánica e hidráulica, física general, química y fisiología. Un espacio relevante ocuparían los idiomas: hebreo, griego, latín, turco, árabe, persa, italiano, español, inglés y alemán. Mirabeau remarca la utilidad de las lenguas modernas, que sirven para los viajes, la diplomacia y el comercio.

El objetivo fundamental del liceo sería la enseñanza del "método", es decir, "l'art de diriger l'entendement dans la recherche de la vérité." (1) Se buscaría perfeccionar la razón, para que el individuo pudiera progresar en la sociedad en múltiples áreas:
"... qui puissent également, ou discuter les lois au milieu des représentants du peuple, ou tenir les rênes de l'État, ou doter les sciences de nouvelles découvertes..." (2).

El citado autor no desarrolló un plan integral de educación, por lo cual no podemos explayarnos acerca de las temáticas que incluiría en los otros ciclos de la enseñanza. Sin embargo, respecto de los contenidos programáticos de la educación hasta aquí esbozados, se puede decir que Mirabeau conserva en sus ideas algunos componentes tradicionales –por ejemplo el mantenimiento de las lenguas muertas – que lo acercan a pensadores como Rollin; asimismo es posible advertir que Mirabeau adscribe a la vertiente racionalista del pensamiento ilustrado seguido por d'Alembert, al hacer hincapié en los conocimientos científicos y prácticos.

*

El *Rapport sur l'Instruction publique* preparado por Talleyrand constituye, sin lugar a dudas, uno de los textos pedagógicos más completos escritos durante el período revolucionario. Allí el autor define cuatro niveles dentro del sistema educativo, que tendrían su correlato en el ordenamiento político –administrativo: la escuela primaria (el cantón), la instrucción secundaria (el distrito), la enseñanza superior (el departamento), y un instituto nacional en París. Más adelante veremos el alcance que le era asignado a cada nivel en la sociedad.

Desde el punto de vista gnoseológico, Talleyrand juzga necesario se suministre una instrucción integral, que abarque a todas las facultades humanas: físicas, intelectuales y morales. El desarrollo de las primeras no sólo permitiría el beneficio individual –a través del aumento de la fuerza y de la agilidad, la conservación de la salud -, sino que también beneficiaría a los demás al representar las cualidades mencionadas el soporte material de la industria. Las facultades intelectuales son divididas por el autor en tres clases, a cada una de las cuales le corresponden determinados conocimientos específicos: la imaginación (arte, literatura), la memoria (historia, idiomas), y la razón (ciencias exactas). Estas categorías fueron tomadas del sistema de conocimientos humanos desarrollado por d'Alembert en el Discurso preliminar de la *Enciclopedia*. Por último, estarían las facultades morales, que son independientes de la reflexión y encarnan un sentimiento interior propio del ser humano.

Partiendo de la instrucción primaria, Talleyrand le asigna un papel fundamental en la formación del niño y afirma que:

"Cette instruction première, nous l'avons dit, est la dette véritable de la société envers ses membres; elle doit donc comprendre des documents généraux nécessaires à tous, et dont l'ensemble puisse être regardé comme l'introduction de l'enfance dans la société." (3)

Los conocimientos básicos que el autor considera indispensables para lograr el ingreso del niño en la sociedad son: principios de la lengua nacional, reglas elementales de cálculo, elementos de la religión, principios de moral, principios de la constitución. Al mismo tiempo, Talleyrand describe los saberes requeridos para las distintas facultades ya señaladas. Entre ellos incluye el trabajo mecánico, el dibujo, la lógica. Respecto del estado de desarrollo de la mente infantil, el autor evalúa que el niño no posee imaginación, debido a que ésta requeriría el acopio de recuerdos y experiencias vividas para su evolución; la razón del infante sería débil, por lo cual no se le debe exigir aprender ciertos conocimientos abstractos, como la gramática. Además, Talleyrand valoriza al trabajo y lo coloca como la actividad que permite al hombre ser completamente libre y autosuficiente.

En una segunda etapa de la instrucción, correspondiente a las escuelas de distrito, se profundizarían conocimientos ya adquiridos, como la escritura, la moral, la religión, la instrucción cívica, la lógica, la

matemática; pero también se incorporarían las lenguas antiguas, la física, la química, la elocuencia, la poesía, la pintura, la música. La función primordial de las escuelas secundarias sería preparar al alumno para encarar estudios superiores, que el autor sintetiza en cuatro opciones posibles: medicina, derecho, religión y ejército. Los planes de enseñanza de estas disciplinas se caracterizan por apoyarse en dos principios: racionalidad y practicidad de los conocimientos impartidos.

El Instituto nacional, con sede en París, debería reunir todo el saber existente y buscar su perfeccionamiento y progreso a través de investigaciones realizadas por sus miembros, individuos seleccionados entre los más capaces de la nación. Este instituto difundiría sus descubrimientos entre el público por medio de la publicación de obras.

En el proyecto aquí descripto, su autor hace constante hincapié en el progreso y el mejoramiento de la sociedad, lo cual se lograría utilizando la herramienta de la educación. Del mismo modo, tal como pudimos observar, pone el peso de la instrucción -en todos los niveles- en la adquisición de conocimientos prácticos que están consustanciados con la realidad de la existencia. Este enfoque temático puede ser conectado en primer lugar con la *Enciclopedia*, que remarcó la importancia de las ciencias y del trabajo manual. Sin embargo, el ex-obispo de Autun no descarta algunas materias clásicas dentro del saber tradicional, como las lenguas antiguas y la religión, por considerarlas necesarias en el proceso de aprendizaje. Esto no debe sorprendernos de un individuo que se formó y trabajó en el ámbito religioso una parte sustancial de su vida, y que provenía de una familia perteneciente a la nobleza provincial. Igualmente, a pesar de este condicionamiento, el autor adscribió a numerosos postulados de la Ilustración. En este sentido, sigue la línea del filósofo empirista Condillac al plantear la indispensable tarea de reestructurar el idioma:

"Il est donc digne des bons citoyens, autant que des bons esprits, de ceux qui s'intéressent à la fois au règne de la paix et au progrès de la raison, de concourir par leurs efforts à écarter des mots de la langue française, ces significations vagues et indéterminées, si commodes pour l'ignorance et la mauvaise foi, et qui semblent recéler des armes toutes prêtes pour la malveillance et l'injustice. (...) La vraie richesse d'une langue consiste à pouvoir exprimer tout avec force, avec clarté, mais avec peu de signes." (4)

La verdad de las ideas se reflejaría en su claridad al ser explicitadas. Esta aserción fue esgrimida primeramente por Condillac, siendo asimilada luego por Helvétius. Para lograr dicho propósito, se debía

realizar una reforma de la lengua. Talleyrand agrega al fundamento filosófico, una intención política: la lengua nacional es el medio de comunicación de la razón pública.

La moral es una cuestión que ocupa un lugar relevante en el proyecto del mencionado autor, constituyendo el motor que debe movilizar a cada ser humano. La define como el arte de hacer el bien al prójimo. La moral pública sería una extensión de esta moral privada, al abarcar a toda la sociedad, y se denominaría patriotismo. La sociedad debería incentivar a los individuos para que hagan el bien, a través de varias motivaciones: el interés, el honor, la conciencia, la razón, el ejemplo. Estos incentivos nos recuerdan a Helvétius, quien había dicho que lograr la estima pública era un motivo que impulsaba al hombre a buscar el bienestar general. El concepto de moral utilizado por Talleyrand responde a este espíritu ilustrado que identifica a la moral con el bien social. Relacionado con este punto, el autor establece dos tareas primordiales de la instrucción pública:

"Avec la *société*: elle doit apprendre à connaître, à défendre, à améliorer sans cesse sa constitution et surtout à la vivifier par la morale, qui est l'âme de tout.
Avec les *individus*: elle doit les rendre meilleurs, plus heureux, plus utiles; donc elle doit exercer, développer, fortifier toutes leurs facultés physiques, intellectuelles, morales, et ouvrir toutes les routes pour qu'ils arrivent sûrement au but auquel ils sont appelés." (5)

*

Condorcet comienza su proyecto con un encendido alegato y afirmando que el objetivo de la instrucción debe ser fomentar el perfeccionamiento humano y aumentar la racionalidad de los individuos. (6) Sin duda, el filósofo y científico francés considera a la educación como la principal herramienta del progreso del hombre, de la mano de un método científico adecuado. En este sentido, realiza una incisiva crítica a la clasificación del conocimiento empleada por Talleyrand preguntándose:

"Peut-être une classification philosophique des sciences n'eût été dans l'application qu'embarrassante, et presque impraticable. En effet, prendrait-on pour base les diverses facultés de l'esprit? Mais l'étude de chaque science les met toutes en activité, et contribue à les développer, à les perfectionner. Nous les exerçons même toutes à la fois, presque dans chacune des opérations intellectuelles. Comment attribuerez-vous telle partie des connaissances humaines à la mémoire, à l'imagination, à la raison, si lorsque vous demandez, par exemple, à un enfant de démontrer sur une planche une proposition de géométrie, il ne peut y parvenir sans employer à la fois sa mémoire, son imagination et sa raison? (7)

En lugar de esta división filosófica de los estudios, propone unificarlos a través de la utilización de un único método, basado en las ciencias físico-matemáticas, y que promovería el razonamiento y el análisis de las ideas. Esta metodología se aplicaría a todos los conocimientos adquiridos.

En lo referente a los grados de la instrucción, Condorcet distingue cinco: escuelas primarias, escuelas secundarias, institutos, liceos, sociedad nacional de ciencias y de artes.

Los primeros dos serían un desdoblamiento de la enseñanza primaria, que se encargarían de proporcionar los conocimientos básicos, entre los que se incluyen, lectura, escritura, aritmética, moral, gramática, química, historia natural, comercio. Esta división toma en cuenta la situación económica de la población. Al concluir el primer grado de la educación, el niño puede ser empleado en el aprendizaje de un oficio útil. Aquellas familias que no requieran el trabajo infantil, enviarán a sus hijos a la escuela secundaria.

En el instituto, el objetivo es preparar a los estudiantes para poder desempeñar una función pública o para iniciar estudios superiores. Condorcet asigna un lugar destacado a la enseñanza de las ciencias morales y políticas:

"... pour que les citoyens aiment les lois sans cesser d'être vraiment libres, pour qu'ils conservent cette indépendance de la raison, sans laquelle l'ardeur pour la liberté n'est qu'une passion et non une vertu, il faut qu'ils connaissent ces principes de la justice naturelle, ces droits essentiels des l'homme, dont les lois ne sont que le développement ou les applications." (8)

La libertad del individuo sería completa a partir del uso de la razón y del conocimiento de sus derechos. En este sentido, la instrucción pública cumple un papel trascendente en la formación del ciudadano.

Como contrapartida, el filósofo francés apunta sus críticas hacia la educación tradicional, que tenía como eje estructurante la enseñanza del latín. Para el autor, el aprendizaje en profundidad de esta lengua no era necesario debido a que las obras fundamentales de ciencia, filosofía, política se hallaban escritas también en lengua vulgar; además, los libros en latín estaban llenos de errores, los cuales impedirían formar la razón.

En cuarto lugar se halla el liceo, dedicado a la enseñanza superior. Condorcet señala que allí se enseñarán todas las ciencias en toda su extensión; sin embargo, no aclara cuáles serán los conocimientos específicos impartidos. Propone que se establezcan nueve liceos en todo el país, cifra que respondería a las exigencias de la población; refuta, de este modo, la visión que considera la instalación de un único liceo ubicado en París.

Por último, estaría la sociedad nacional de ciencias y artes, institución que tendría como funciones básicas la supervisión de los establecimientos educativos y ocuparse del perfeccionamiento de las ciencias y las artes, difundiendo los descubrimientos útiles realizados. Esta sociedad se vería integrada únicamente por sabios, que elegirían a los profesores de los liceos, y se agruparían en secciones correspondientes a los diferentes saberes allí reunidos.

El proyecto elaborado por Condorcet es, sin duda alguna, el fiel reflejo de su formación científica, ya que tiene como pilares fundamentales a la razón y a la ciencia. Su participación en la *Enciclopedia,* y su amistad con Turgot y d'Alembert, seguramente dejaron su huella en el espíritu del filósofo francés. Perteneció a la corriente racionalista del movimiento ilustrado, lo cual está plasmado en su proyecto, que presenta una instrucción basada en una lógica de la razón y en un método físico-matemático que pretende establecer un saber unificado; los sentimientos y las pasiones como estímulos para el accionar humano no son tenidos en cuenta. Al mismo tiempo, el mencionado autor es un entusiasta defensor de la idea del progreso indefinido de la ciencia, y por ende, de la especie humana. Sin embargo, su concepción de la educación como una institución radicalmente igualadora y que intenta abarcar a toda la sociedad, se aleja en forma sensible de la visión elitista esbozada por los enciclopedistas, acercándose más a los postulados democráticos de Helvétius.

*

La propuesta pedagógica planteada por Romme a fines de 1792, estructura sus líneas generales teniendo como modelo el texto de Condorcet recién descripto. Toma de éste los cuatro primeros grados del sistema educativo: escuela primaria, escuela secundaria, instituto, liceo; sus características propias así como el contenido programático de la enseñanza son similares. Asimismo, Romme hace hincapié en la instrucción

pública como esclarecedora de la opinión y formadora de la razón, siendo el factor fundamental del progreso del espíritu humano. Su único límite está dado por la naturaleza:

"Le degré où chacun s'arrêtera dans cette carrière, sera celui que la nature marqua elle-même dans ses facultés comme le terme de ses efforts. Tout autre obstacle serait un attentat au droit de tout citoyen, d'acquérir toutes les perfections dont il est susceptible." (9)

*

El *Plan d'éducation nationale*, escrito por Le Peletier Saint-Fargeau, representa un paradigma educativo distinto, en muchos sentido, al que explicitaron los autores mencionados anteriormente. El legislador jacobino parte de una concepción anti-intelectual, que a la vez se desprende de su adscripción a lo que podríamos denominar "modelo espatano-autoritario". (10)

En primer lugar, en su plan educativo sólo se ocupa de la instrucción primaria, que abarcaría de los cinco a los doce años de edad. En lo concerniente a los contenidos específicos, avala lo establecido por los proyectos anteriores, aunque con reparos. Haciendo una velada crítica a los presupuestos de Condorcet, rechaza los conocimientos teóricos:

"... j'écarte toute théorie abstraite; j'abandonne les recherches savantes sur la nature de l'homme, sur la perfectibilité morale et physique dont il est susceptible..." (11)

Al mismo tiempo –y demostrando su desvalorización del saber intelectual- el político jacobino establece la jornada escolar en dos horas, dedicándose el resto del día a otras actividades. Entre éstas, hace fuerte hincapié en el desarrollo de las capacidades físicas a través del ejercicio y en la realización de trabajos manuales. En este sentido, se refiere a los modelos educativos ateniense, espartano y tradicional francés, planteando un paradigma sustancialmente distinto:

"Mais Platon ne faisait que des philosophes; Lycurgue ne faisait que des soldats; nos professeurs ne faisaient que des écoliers. La République française, dont la splendeur consiste dans le commerce et l'agriculture a besoin de faire des hommes de tous les états; alors ce n'est plus dans les écoles qu'ils faut les renfermer; c'est dans les divers ateliers, c'est sur la surface des campagnes quíl faut les répandre." (12)

Precisamente, la escuela es enfocada por el autor como la institución formadora de potenciales trabajadores. Para ello, se los preparará haciéndolos trabajar en los mismos establecimientos educativos, y también colaborando en asilos para ancianos instalados en las cercanías. De este modo, la instrucción pública aportaría a la sociedad ciudadanos útiles que construirían el bienestar general a través de su trabajo. (13)

REFERENCIAS

1- HIPPEAU, C.: *L'instruction publique en France pendant la Révolution.* París – Didier – 1881 – Discourse de Mirabeau – p. 27.

2- *Idem.*

3- HIPPEAU, C.: *op. cit. – Rapport de Talleyrand – Périgord* - p. 65.

4- *Idem* - p. 149.

5- *Idem* – p. 181.

6- " Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens, et l'aisance de ceux qui les cultivent, qu'un plus grand nombre d'hommes deviennent capables de bien remplir les fonctions nécessaires à la société, et que les progrès, toujours croissants, des lumières, ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune. Cultiver enfin, dans chaque génération, les facultés physiques, intellectuelles et morales, et par là contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine; dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée: Tel doit être encore l'objet de l'instruction; et c'est pour la puissance publique, un devoir imposé par l'intérèt commun de la société, par celui de l'humanité entière."

HIPPEAU, C.: *op. cit. – Rapport de Condorcet* – p. 186.

7- *Idem* – p. 201.

8- *Idem* – p. 210.

9- HIPPEAU, C.: *op. cit. – Rapport de Romme* – p. 314.

10- En tal sentido, los jacobinos –y en especial Robespierre y Saint Just- se mostraron proclives a este modelo, rescatando el papel omnicomprensivo otorgado al estado y la austeridad promovida de las costumbres. El vínculo jacobinos-modelo espatano se ve enriquecido por la influencia ejercida por Rousseau, quien compartía la simpatía hacia algunos aspectos del modelo lacedemónico.

Robespierre toma de este último el concepto de "Virtud", entendida como el amor a la patria y el respeto de las leyes. Asimismo, respecto de la problemática educativa, se muestra un acérrimo defensor de la educación estatal:

"Ya no hay que formar *señores*, sino ciudadanos; sólo la patria posee el derecho de educar a sus hijos; no puede confiar este depósito al orgullo de las familias ni a los prejuicios de los individuos, alimentos eternos de la aristocracia y de un federalismo doméstico que estrecha los espíritus al aislarlos, y destruye, junto con la igualdad, todos los fundamentos del orden social..."

"Sobre las relaciones de las ideas religiosas y morales con los principios republicanos y sobre las fiestas nacionales" – 7 de mayo de 1794, en ROBESPIERRE, Maximiliano: *Discursos e informes en la Convención* – Madrid – Ciencia Nueva – 1968.

A partir de esto podemos comprender las razones de inspiración ideológica en común con relación a Le Peletier Saint-Fargeau, por lo cual el Incorruptible avaló plenamente su proyecto pedagógico.

11- HIPPEAU, C.: *op. cit. – Plan de Michel Le Peletier* – p. 356.

12- *Idem* – p. 352.

13- "Après la force et la santé, il est un bien que l'institution publique doit à tous, parce que pour tous il est d'un avantage inestimable, je veux dire l'accoutumance au travail.

Je ne parle point ici de telle ou telle industrie particulière; mais c'est en général ce courage pour entreprendre une tàche pénible, cette action en l'exécutant, cette constance à la suivre, cette persévérance jusqu'à ce qu'elle soit achevée, qui caractérise l'homme laborieux.

Formez de tels hommes, et la République composée bientôt de ces robustes éléments, verra doubler dans son sein les produits de l'agriculture et de l'industrie.

Formez de tels hommes, et vous verrez disparaître presque tous les erreurs.

Formez de tels hommes, et l'aspect hideux de la misère n'affligera plus vos regards.

Créez dans vos jeunes élèves ce goût, ce besoin, cette habitude de travail, leur existence est assurée, ils ne dépendent plus que d'eux-mèmes. J'ai regardé cette partie de l'éducation comme une des plus importantes.

Dans l'emploi de la journée tout le reste sera accessoire, le travail des mains sera la principale occupation."

Idem - p. 359.

2.2. Religión y educación II

La problemática religiosa fue –como vimos anteriormente- tema de encendidos debates durante el siglo XVIII. Con la Revolución de 1789, llegó al poder una concepción que, en general, buscaba reducir la importancia de la religión en la vida pública. La abolición de los derechos feudales el 4 de agosto de ese año incluyó la eliminación del diezmo, fuente de los mayores ingresos económicos percibidos por la Iglesia. Como corolario, el 2 de noviembre se votó la cesión de los bienes eclesiásticos al Estado, lo cual terminó definitivamente con el poder económico de la Iglesia Católica en Francia. El golpe definitivo dado al poder político –si se lo puede denominar de esta forma- de la Iglesia vino con la constitución civil del clero, ley dictada el 12 de julio de 1790. Dos días después se realizó la Fiesta de la Federación, en la cual el obispo de Autun, Talleyrand Périgord, celebró una misa; este evento significó el establecimiento de una religión transformada en sus prácticas. Uno de los ejes fundamentales de la influencia social de la religión se halla en el control que ésta poseía del sistema educativo. A pesar de la expulsión de los jesuitas en 1762, - quienes manejaban un sector relevante de la enseñanza-, la educación siguió en manos de la Iglesia en la mayoría de los casos. El gobierno revolucionario trató esta cuestión, como veremos a continuación, en algunos de los proyectos pedagógicos formulados.

Talleyrand comienza su proyecto formulando una crítica generalizada hacia el estado de la instrucción pública en el *Ancien Régime*. La enajenación total de lo aprendido respecto de lo vivido caracterizaría a esta educación, que destinaría a los ciudadanos a vivir en un monasterio, según el irónico comentario del autor. La enseñanza a los niños de los principios constitucionales y la declaración de los derechos, apunta a la formación de un espíritu nacional conectado con los hechos de la realidad.

Sin embargo, el ex obispo de Autun considera que se deben impartir en la escuela algunos conocimientos de religión, aduciendo que su ignorancia o su mala interpretación resultan negativas para el individuo. Del mismo modo, propone dentro de los estudios superiores, una especialidad dedicada a formar a los ministros de la religión. En esta carrera, el programa estará estructurado de la siguiente manera:

"1° Les titres fondamentaux de la Religion Catholique, qu'on sera tenu de puiser dans leur source.

2° L'exposition raisonnée des divers articles que doit comprendre explicitement la croyance de chaque fidèle.
3° Le développement de la morale de l'Evangile.
4° Les lois particulières aux ministres du Culte Catholique.
5° Les principes ainsi que les objets habituels de prédication.
6° Les détails qui appartiennent à un Ministère de consolation et de paix, soit dans l'administration des Sacrements, soit dans le gouvernement des Paroisses." (1)

Talleyrand -que apoyó la constitución civil del clero -, esboza aquí un plan de estudios que presenta una religión constreñida por dos parámetros: la razón y la sociedad.

La razón determinará los caracteres distintivos de la Iglesia, recurriendo a las fuentes documentales de los comienzos de la religión. Asimismo, los principios revelados de la fe serán enseñados al pueblo a través de una exposición razonada, que apele a la forma más adecuada para ser captados por su inteligencia. Además, la Iglesia deberá reducir la cantidad de objetos dogmáticos que entran en la enseñanza pública efectuada por los ministros de la religión. Como podemos observar, el uso de la racionalidad es incluido tanto en los contenidos como en el método pedagógico de la religión.

Por otra parte, el accionar público del sacerdote estará condicionado por el entorno social. En primer lugar, todo ministro de la religión deberá instruirse de sus derechos y de sus obligaciones, tomando conocimiento de las nuevas leyes establecidas. En este sentido, la predicación se ajustará al respecto estricto de la ley. En segundo lugar, Talleyrand valora particularmente la moral evangélica, remarcando los principios que consagran la igualdad del hombre y la tolerancia como aquéllos que deben ser asimilados por los futuros sacerdotes. Estos valores favorecerían la integración pacífica de los individuos en la sociedad. Respecto de la teología, el autor la distingue en forma tajante de la ciencia al decir que:

"La théologie d'ailleurs ne doit point être regardée comme une science. Les sciences sont susceptibles de progrès, d'expériences, de découvertes: La théologie, qui ne peut être que la connaissance de la Religion, est étrangère à tout cela..." (2)

El ex-obispo de Autun intenta rescatar los principios de la religión, y al mismo tiempo busca transformar a la institución eclesiástica adaptándola a los requerimientos sociales e intelectuales de ese momento histórico.

Condorcet, en cambio, rechaza en forma terminante la inclusión de la religión dentro del sistema educativo, por evaluar que la enseñanza de un culto particular rompería la igualdad proporcionada por la libertad de opinión. Respeta la profesión de una fe, pero considera que el ámbito propicio para practicarla es el templo. El filósofo y político francés propugna que en los establecimientos educativos se enseñe una moral basada en los sentimientos naturales y en la razón, entendiendo que aquella pertenece a todos los seres humanos y es permanente, al fundarse en premisas verdaderas. (3) Toda religión es mala en el sentido que persigue un objetivo particular, tendiente a satisfacer los intereses de sus sacerdotes.

Por lo tanto, Condorcet configura una moral laica fundada en la razón, que toma distancia de las creencias religiosas, las cuales no se ajustan al paradigma científico. Su discurso neutro y racional sigue la línea enciclopédica, aunque sus argumentos presentan un desarrollo personal.

Romme, por su parte, comienza su proyecto con una dura crítica a la enseñanza pública pre-revolucionaria:

"Un respect stupide pour ces institutions monacales a perpétué jusqu'à présent les vices et l'insuffisance d'un enseignement qui, depuis longtemps, contrastait d'une manière révoltante avec les progrès que les arts et la philosophie faisaient partout ailleurs.
Pendant que tout changeait, que tout s'améliorait dans la république des lettres, les collèges, ces écoles de l'erreur et des préjugés restaient immuables et comme en léthargie sous l'empire d'une routine superstitieuse et despotique." (4)

Más allá de la diferencia en el tono empleado, Romme coincide con Condorcet en la eliminación de la enseñanza religiosa de las escuelas públicas.

Con similares argumentos se expresa el legislador jacobino Le Peletier, quien redactó un proyecto de instrucción pública contrastante con los anteriormente presentados. Sin embargo manifestó que:

"Je désiderais que pendant le cours entier de l'Institution publique, l'enfant ne reçût que les instructions de la morale universelle et non les enseignements d'une croyance particulière." (5)

Esta posición es idéntica a la expresada por Condorcet, como cuando determina que los alumnos que deseen aprender la religión, sean llevados a un templo. (6) Por otro lado, Le Peletier se muestra roussoniano al desear que la enseñanza religiosa sea elegida por el individuo cuando entre en la etapa reflexiva de su vida:

"Je désirerais que ce ne fût qu'à douze ans, lorsqu'il sera rentré dans la société, qu'il adoptât un culte avec réflexion. Il me semble qu'il ne devrait choisir que lorsqu'il pourrait juger." (7)

Varía respecto de Rousseau en cuanto a que éste último considera los dieciocho años como la edad en que la persona está capacitada mentalmente para tomar una decisión de ese tipo.

En conclusión, podemos establecer que en la cuestión religiosa se da un panorama bastante homogéneo entre las diversas propuestas pedagógicas esbozadas por los legisladores revolucionarios. Se propone, básicamente, la erradicación de la enseñanza religiosa de la instrucción pública, por ser incompatible con el objetivo integrador de ésta; pero asimismo se acepta la práctica del culto religioso en el ámbito privado, por la elección racional del individuo interesado. La libertad de opinión sería un impedimento para la inclusión de una creencia particular en la institución pública encargada de la educación nacional.

REFERENCIAS

1- HIPPEAU, C.: *op. cit.* – *Rapport de Talleyrand-Périgord* – p. 74.

2- *Idem* – p. 77.

3- "Les principes de la morale enseignés dans les écoles et dans les Instituts, seront ceux qui, fondés sur nos sentiments naturels et sur la raison, appartiennent également à tous les hommes. La Constitution en reconnaissant le droit qu'a chaque individu de choisir son culte, en établissant une entière égalité entre tous les habitants de la France, ne permet point d'admettre, dans l'instruction publique, un enseignement qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux, et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Il était donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière, et de n'admettre dans l'instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux.

Chacun d'eux doit être enseigné dans les temples par ses propres ministres. Les parents, quelle que soit leur opinion sur la nécessité de telle ou telle religion, pourront alors sans répugnance envoyer leurs enfants dans les établissements nationaux; et la puissance publique n'aura point usurpé sur les droits de la conscience, sous prétexte de l'éclairer et de la conduire.

D'ailleurs, n'est-il pas important de fonder la morale sur les seuls principes de la raison! Quelque changement que subissent les opinions d'un homme dans le cours de sa vie, les principes établis sur cette base resteront toujours également vrais, ils seront toujours invariables comme elle; il les opposera aux tentatives que l'on pourrait faire pour égarer sa conscience; elle conservera son indépendance et sa rectitude, et on ne verra plus ce spectacle si affligeant d'hommes qui s'imaginent remplir leurs devoirs en violant les droits les plus sacrés, et obéir à Dieu en trahissant leur patrie."

HIPPEAU, C.: *op. cit.* – *Rapport de Condorcet* – p. 215.

4- HIPPEAU, C.: *op. cit.* – *Rapport de Romme* – p. 304.

5- HIPPEAU, C.: *op. cit.* – *Plan de Michel Le Peletier* – p. 364.

6- Puntualmente dice:

"...qu'il soit seulement permis (si vous jugez cette condescendance nécessaire), de conduire à certains jours et à certaines heures les enfants au temple le plus voisin, pour y apprendre et y pratiquer la religion à laquelle ils auront été voués par leurs familles."

Idem – p. 365.

7- *Idem* – p. 364.

2.3. Estado y educación II

A partir de la expulsión de los jesuitas en 1762, surgieron algunas voces que plantearon la necesidad de que el Estado se hiciera cargo de los colegios que pertenecían a dicha orden religiosa. Sin embargo, los reclamos no se reducían, en general, a esto, sino que incluían a todo el sistema educativo francés. Como hemos visto anteriormente, La Chalotais fue uno de los más preclaros representantes que propició el traspaso educativo al Estado. Durante el *Ancien Régime* semejante empresa no fue realizada. Con la instalación del gobierno revolucionario, y luego de la total eliminación de las ordenes religiosas de los establecimientos educativos, se efectuó el pase de estos últimos a la órbita estatal. Pero, ¿cuál debía ser el grado de intervención estatal en la educación? ¿Qué funciones debía cumplir el Estado en el ámbito educativo? Estas cuestiones fueron tratadas en los numerosos proyectos dedicados a la instrucción pública, algunos de los cuales veremos a continuación.

En primer lugar, Mirabeau se pregunta:

"...faudra-t-il que l'assemblée nationale discute et trace les plans d'enseignement? Des méthodes pour toutes les sciences qui pieuvent être enseignées, seraient-elles un ouvrage de sa compétence? Non, sans

doute: ce méthodes vont se perfectionner par les progrès sucessifs des lumières publiques, et par l'influence indirecte des lois." (1)

El político francés confía en el progreso, como la fuerza natural que impulsará el mejoramiento de la instrucción, por lo cual resultaría innecesaria la intervención estatal. Por otro lado, la nominación de los maestros de escuela estará a cargo de las comunas, que presentarán una terna al director del distrito, quien elegirá a uno de ellos. En la visión de Mirabeau, el sistema educativo aparece como una estructura flexible y relativamente libre de la influencia de otras instituciones.

En una línea similar se encuentra Talleyrand, quien considera a la instrucción como el resultado de la combinación de diversos medios, producto de la sociedad. Se opone al establecimiento de leyes coactivas que vayan contra la naturaleza. En este planteo, el autor toma de referente a Rousseau; piensa que las enseñanzas de la familia son útiles, aunque no sean tan enérgicas como las de la educación pública. A pesar de ello, se aleja del espíritu roussoniano al evaluar indispensable la incorporación del individuo a la escuela primaria para poder introducirse en la sociedad. Sobre este punto el político francés hace una diferenciación de género al afirmar que:

"Les hommes sont destinés à vivre sur le théâtre du monde. L'éducation publique leur convient; elle place de bonne heure sous leurs yeux toutes les scènes de la vie...
La maison paternelle vaut mieux à l'éducation des femmes; elles ont moins besoin d'apprendre à traiter avec les intérêts d'autrui, que de s'accoutumer à la vie calme et retirée." (2)

La idea de la instrucción como factor socializante de la persona parte de Locke, quien reclamaba la enseñanza de la realidad para que el individuo se insertase en la sociedad. Rousseau plantea algo similar. Sin embargo, ambos filósofos se inclinan por la educación doméstica. Para Talleyrand, por el contrario, el contacto con lo social sólo es posible a través de la instrucción pública.

Por otra parte, el ex obispo de Autun propone un ordenamiento de los grados de la educación acorde con la jerarquía administrativa (municipio, distrito, departamento), para que de esa forma cada tipo de establecimiento educativo esté bajo el control de su respectivo ámbito geográfico-institucional.

En lo que se refiere al régimen interior de las escuelas, el mencionado autor caracteriza la situación existente antes de la Revolución por el predominio del despotismo, de distinciones humillantes y el uso de reglamentos incoherentes y arbitrarios. Aunque rechaza dicha situación, Talleyrand reconoce la necesidad de que haya una cierta cuota de autoridad en el maestro, lo cual significaría una relación de desigualdad entre él y su alumno. El autor recurre nuevamente al legado roussoniano al sostener que el individuo cede parte de su poder de decisión en pos del bien común: esto ocurriría en la instrucción pública, y agrega que:

"...au véritable but d'une nation libre, le bien commun né du perfectionnement accéléré de tous les individus; mais c'est particulièrement dans les moyens qui vont être mis en activité, que ce caractère national doit plus fortement s'exprimer.
A la tête de ces moyens doivent incontestablement être placés les *Ministres de l'Instruction.*" (3)

Talleyrand identifica a la educación pública con el instrumento adecuado para realizar el objetivo nacional del bienestar general; pero resulta contradictorio que asuma una postura de anti-intervencionismo estatal cuando justamente la organización y control de un sistema educativo a nivel nacional requeriría la tutela del Estado.

Al respecto, Condorcet desarrolla una concepción novedosa sobre la relación Estado-educación, al plantear que:

"La première condition de toute instruction étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique, et comme néanmoins, cette indépendance ne peut être absolue, il résulte du même principe qu'il faut ne les rendre dépendants que de l'assemblée des Représentants du peuple, parce que de tous les pouvoirs, il en est le moins corruptible, le plus éloigné d'être entraîné par des intérêts particuliers, le plus soumis à l'influence de l'opinion générale des hommes éclairés, et surtout parce qu'étant celui de qui émanent essentiellement tous les changements, il est dès lors le moins ennemi du progrès des lumières, le moins opposé aux améliorations que ce progrès doit amener." (4)

Esta visión implica una consideración negativa sobre el desempeño del poder ejecutivo. El autor piensa que todo gobierno busca conservar el *statu-quo*, lo cual iría en desmedro del progreso del conocimiento. (5)

La sociedad nacional de ciencias y de artes sería la autoridad máxima del ámbito educativo. Tendría como funciones -aparte de propender al perfeccionamiento del saber- la supervisión de las escuelas y la elección de los profesores de los liceos. Para asegurar su independencia respecto del poder gubernamental y

la idoneidad de la institución, todos sus miembros serían sabios, quienes se elegirían entre ellos mismos. Ante cualquier anomalía o mal desempeño de la sociedad nacional, sólo podría intervenir el poder legislativo, el único con potestad sobre el sistema educativo.

Al igual que en los casos anteriores, en este proyecto Condorcet esboza para la educación un andamiaje institucional flexible, que se basa en la libertad de enseñanza y en el progreso indefinido del conocimiento. Desde el punto de vista organizativo, incorpora una entidad independiente del poder central que permitirá la expansión del saber humano, para el bien de la sociedad.

El texto elaborado por Romme comparte casi todos los postulados delineados por Condorcet en su respectivo proyecto educativo. El primero dedica una sección de su trabajo a establecer el tipo de relación que mantendrá la instrucción con los cuerpos administrativos. Los profesores y demás empleados del sector educativo se manejarán con los mismos parámetros que los otros funcionarios públicos. Sin embargo, no estarán bajo la órbita del poder ejecutivo porque:

"La propagation de la lumière n'est point un objet d'administration. La livrer à des autorités occupées de grands intérêts, mais étrangères aux arts et aux sciences, ce serait violer le plus beau droit de l'esprit humain, celui de ne reconnaître de bornes à sa perfectibilité que celles de la nature." (6)

Además, un gobierno perverso podría inculcar el mal en las nuevas generaciones a través del sistema educativo. Por ello, el poder legislativo se encargará de salvaguardar el progreso del saber.

Por el contrario, Romme se aleja del modelo condorcetiano al suprimir la existencia de la sociedad nacional de ciencias y de artes. Esta institución había sido denostada por considerársela un cuerpo burocrático y corporativo. El legislador francés propone que los padres de familia se hagan cargo de la dirección de las escuelas, por ser las personas más interesadas en su buen funcionamiento. El citado autor no aclara específicamente quién se hará cargo de la administración global de la educación, aunque menciona en varias ocasiones a los municipios.

Por último, Romme asigna una función clave a la instrucción pública como formadora de la nacionalidad:

" L'instruction publique éclairera l'opinion, aidera à la volonté générale, et par elle améliorera toutes les institutions sociales.
Elle doit répandre surtout cet amour sacré de la patrie qui vivifie, unit tout, pour tout embellir et tout fortifier, et assurer aux citoyens, par la concorde et la fraternité, tous les avantages d'une grande association.
La constitution donnera à la nation une existence politique et sociale, l'instruction publique lui donnera une existence morale et intellectuelle." (7)

El plan redactado por Le Peletier presenta –como pudimos advertir anteriormente- marcadas diferencias respecto de los sostenidos por los demás autores. En este caso, se repite la misma situación. La adhesión de Le Peletier al modelo político espartano se evidencia aquí en el papel activo que le asigna al Estado en relación a la educación de los niños:

"Dans l'institution publique au contraire, la totalité de l'existence de l'enfant nous appartient..." (8)

El Estado "adopta" a los infantes que ingresan al sistema de educación nacional, en el cual deberán obedecer ciegamente las órdenes recibidas y cumplir con las normas establecidas. Sobre este particular, el autor afirma que:

"... la nomination, la distribution des instituteurs et institutrices, l'ordre intérieur de la maison, tous ces détails feront l'objet des réglements particuliers." (9)

Las costumbres y el aspecto exterior de los alumnos serán homogeneizados para lograr una uniformización de sus personalidades. La esencia de la instrucción pública se hallará en lograr obtener individuos trabajadores que contribuyan con su productividad al bienestar general. La instrucción básica será de los cinco a los doce años de edad. Coincidiendo con la propuesta de Romme, el político jacobino recomienda que los padres se encarguen de la administración de las escuelas:

"Quels autres que les pères de famille du canton pourraient recervoir cette marque honorable de la confiance publique?
Qui pourrait y apporter un intérêt plus directe?" (10)

Le Peletier se basa en Rousseau al querer formar en los individuos ciertos hábitos de austeridad física y moral, pero propone un método coactivo-institucional totalmente opuesto al pensado por el autor del *Emilio*, que halla su inspiración en el modelo espartano.

Para concluir, ¿de qué forma podríamos caracterizar la relación entre Estado y educación según los proyectos pedagógicos analizados?

En primer lugar, existe un consenso unánime al considerar la instrucción pública como el mejor sistema educativo para satisfacer los objetivos primordiales de formar ciudadanos conscientes de sus derechos y capaces de contribuir al bienestar general. Por otro lado, hay variadas opiniones sobre qué funciones debe cumplir el Estado respecto de la educación. En la mayoría de ellas predomina la idea de permitir que exista un sistema de enseñanza abierto y adecuable a la cambiante realidad, dentro de una órbita estatal que supervisaría y actuaría frente a los desajustes del sistema, antes que intervenir *motu proprio*. Sin encontrar ninguna referencia explícita, igualmente podemos hallar en esta visión la presencia del espíritu enciclopédico, que buscaba liberar la senda del progreso de todos los obstáculos institucionales existentes. Asimismo, la sociedad nacional de ciencias y de artes ideada por Condorcet representa el predominio de los sabios en una instancia de decisión, tal como soñaban los miembros de la *Enciclopedia*. El plan de Le Peletier, en contraposición, establece la instrumentación de una política estatal activa en el plano educativo. En cierta forma, transmite el legado de tono patriótico de las obras de Helvétius, quien presentaba a la instrucción pública como el agente transformador del pueblo.

REFERENCIAS

1- HIPPEAU, C.: *op. cit. - Discours de Mirabeau* – p. 10.

2- HIPPEAU, C.: *op. cit. – Rapport de Talleyrand-Périgord* – p. 178.

3- *Idem* – p. 127.

4- HIPPEAU, C.: *op. cit. – Rapport de Condorcet* – p. 188.

5- Puntualmente asegura que:

"Mais il résulte de ces observations que le gouvernement quel qu'il soit, dans toutes ses divisions comme dans tous ses degrés, cherchera toujours à conserver, et par conséquent à favoriser la perpétuité des opinions, de manière que son influence sur l'enseignement tendra naturellement à suspendre les progrès de la raison, à favoriser tout ce qui peut éloigner des esprits les idées de perfectionnement."

Idem – p. 274.

6- HIPPEAU, C.: *op. cit.* – *Rapport de Romme* – p. 340.

7- *Idem* – p. 313.

8- HIPPEAU, C.: *op. cit.* – *Plan de Michel Le Peletier* – p. 366.

9- *Idem* – p. 356.

10- *Idem* – p. 376.

2.4. Igualdad y educación II

El surgimiento y expansión del empirismo, con sus postulados que consideraban la mente humana al nacer como una *tabula rasa*, y la idea de que todo el conocimiento es adquirido a través de los sentidos, dio legitimidad filosófica al concepto de igualdad. Esta cuestión fue desarrollada durante el siglo XVIII con amplitud, e incluyó variadas facetas. En primer lugar: ¿todos los hombres nacen iguales? Desde el punto de vista político, la mayoría de los autores ilustrados coinciden en que todos al nacer tienen los mismos derechos. Sin embargo, en el plano gnoseológico, difieren sobre las capacidades intelectuales presentes en el ser humano. De acuerdo con la hipótesis aceptada, será de determinada manera el sistema de enseñanza utilizado. En segundo lugar: ¿qué se debe hacer con la educación respecto de las desigualdades socio-económicas? Para responder a esta pregunta, debemos tener en cuenta algunas variables relacionadas con este punto: educación gratuita o paga, obligatoria u optativa, amplitud del sistema educativo. Todas estas problemáticas, analizadas por el movimiento ilustrado, fueron retomadas durante el período revolucionario, y formaron parte del debate educativo.

Mirabeau, a pesar de que no desarrolló un proyecto orgánico y sistemático sobre la educación, trató algunos de estos temas en sus discursos dedicados a dicha cuestión. El político francés avaló la instauración de una educación en la cual los alumnos remunerarían a sus maestros; lo fundamentó diciendo que:

"... le maître qui reçoit un salaire, est bien plus intéressé à perfectionner sa méthode d'enseignement, et le disciple qui le paye à profiter de ses leçons." (1)

Al mismo tiempo, alega que las becas deben ser concedidas a quienes sean inteligentes, resultando una injusticia su cesión a quien no reúna las condiciones de idoneidad. De este modo, Mirabeau descarta la situación socio-económica del alumno como factor determinante de un posible beneficio. Pero la pieza clave del pensamiento del referido autor se encuentra en su proyecto para el establecimiento de un liceo nacional en París. A esta institución concurrirían cien alumnos, elegidos por voto de la opinión pública, procedentes de toda la nación. Irían al liceo para perfeccionar su formación, y los gastos serían solventados por el Estado. El objetivo de Mirabeau era formar una élite intelectual que pudiera desempeñar funciones de gran responsabilidad, tanto en el plano gubernamental, como en el científico. En suma, el político francés expresa una concepción elitista de la educación, en la cual los más dotados son los únicos que podrán acceder a una instrucción completa, y desempeñarán un papel protagónico en la sociedad. Esta visión refleja en parte el espíritu de la *Enciclopedia,* que propiciaba el fomento de la inteligencia.

El caso de Talleyrand es diferente, en el sentido de que su proyecto pedagógico desarrolla en profundidad todas las cuestiones atinentes a la igualdad. Al comienzo de su trabajo declara que:

"Celui qui ne sait ni lire, ni compter, dépend de tout qe qui l'environne: celui qui connaît les premiers éléments du calcul, ne dépendrait pas du génie de Newton, et pourrait même profiter de ses découvertes.
Les hommes sont reconnus égaux: et pourtant combien cette égalité de droit serait peu sentie, serait peu réelle, au milieu de tant d'inégalités de fait, si l'instruction ne faisait sans cesse effort pour rétablir le niveau, et pour affaiblir du moins les funestes disparités qu'elle ne peut détruire!" (2)

La ignorancia como sinónimo de dependencia fue una idea que estuvo presente en la Ilustración, al igual que la instrucción vista como niveladora social, cuestión ampliamente tratada por el filósofo Helvétius. A diferencia de este último, Talleyrand considera que al nacer, existen diferencias entre las mentes de los hombres. (3) La tarea de la instrucción estaría en garantizar la realización plena de las desiguales potencialidades de cada individuo:

"La plus grande de toutes le économies, puisque c'est l'économie des hommes, consiste donc à les mettre dans leur véritable position; or il est incontestable qu'un bon système d'instruction est le premier des moyens pour y parvenir." (4)

Y agrega que:

"... il existira toujours des différences entre la raison d'un homme et celle d'un autre homme: ainsi l'a voulu la nature; mais la raison de chacun sera tout ce qu'elle peut être: ainsi le veut la société." (5)

A partir de este enfoque gnoseológico, se puede comprender la estructuración de los niveles de enseñanza diseñados por el citado autor. La escuela primaria estaría destinada a toda la población sin distinción alguna. En el nivel medio, podrían concurrir todos pero –según argumenta el Talleyrand- las diferencias naturales de inteligencia harán que sólo una pequeña porción de los alumnos del primer nivel asista a la escuela secundaria. El autor plantea que es innecesario incluir en esta última a quienes se dediquen a la agricultura o los oficios mecánicos: ese nivel de enseñanza sólo resulta útil para aquellos que se interesen por otras profesiones. (6) Por último Talleyrand propone, teniendo como inspiración a Mirabeau, la creación de un instituto en París, dedicado a estudios superiores, y que se destinará a una minoría selecta representando a todo el país.

Por otro lado, el ex-obispo de Autun analiza la cuestión de la gratuidad de la enseñanza, en la cual aplica su lógica del conocimiento recién mencionada. El autor juzga que sólo debe ser gratuita la educación necesaria y común a todos, es decir, la instrucción primaria. Los otros niveles educativos serán arancelados, debido a los altos beneficios que le redituarían a quienes los siguen. Asimismo, Talleyrand critica a quienes en el *Ancien Régime* enviaban a los colegios gratuitos a niños que no tenían las condiciones necesarias. (7) En lo expuesto, el autor expresa un pensamiento similar al vertido por La Chalotais en su *Essai d'éducation nationale*, sobre la existencia de cierta proporción entre las diversas categorías laborales y la población, la cual se mantiene relativamente estable. Esta idea –en el caso del político revolucionario que nos ocupa- refleja un criterio en cierta forma restrictivo respecto del alcance otorgado al sistema educativo en la sociedad. Sin embargo, Talleyrand incorpora en su teoría pedagógica algunas variables que condicionan lo afirmado.

En primer lugar, avala la creación de becas, para permitir a los niños pobres que estén dotados y lo deseen, continuar sus estudios. Además establece en todos los niveles de enseñanza premios, como estímulo para el desarrollo del talento personal: la principal recompensa se hallaría en la opinión pública. Esta motivación puede encontrarse en la obra de Helvétius, quien asignó a la estima pública el acicate fundamental del accionar humano. Pero alejándose del sentido de la obra helvetiana al proponer la no obligatoriedad educativa, Talleyrand alaba la formación adquirida en el ámbito de la familia, considerando a esta última como una especie de escuela primaria. Acerca de esto asegura que:

"Mais à peu près vers l'âge de sept ans, un enfant pourra être admis aux écoles primaires. Nous disons admis, pour écarter toute idée de contrainte. La nation offre à tous le bienfait de l'instruction; mais elle ne l'impose à personne. Elle sait que chaque famille est aussi une Ecole primaire, dont le père est le chef; que ses instructions, si elles sont moins énergiques, sont aussi plus persuasives, plus pénétrantes; qu'une tendresse active peut souvent suppléer à des moyens dont l'ensemble n'existe que dans une instruction commune; elle pense, elle espère que les vrais principes pénétreront insensiblement, de ces nombreuses institutions, dans le sein des familles, et en banniront les préjugés de tout genre qui corrompent l'éducation domestique; elle respectera donc ces éternelles convenances de la nature qui, mettant sous la sauvegarde de la tendresse paternelle le bonheur des enfants, laisse au père le soin de prononcer sur ce qui leur importe davantage jusqu'au moment où, soumis à des devoirs personnels, ils ont le droit de se décider eux-mèmes. Elle se défendra des erreurs de cette République austère qui, pour établir une éducation strictement nationale, osa d'abord ravir le titre de citoyen à la majorité de ses habitants, qu'elle réduisit à la plus monstrueuse servitude, et se vit ensuite obligée de briser tous les liens des familles, tous les droits de la paternité, par des lois contre lesquelles s'est soulevée dans tous les temps la voix de la nature; elle saura atteindre au même but, mais par des voies légitimes; elle apprendra, elle inculquera de bonne heure aux enfants qu'ils ne sont pas destinés à vivre uniquement pour eux; que bientôt ils vont faire patie intégrante d'un tout auquel ils doivent leurs sentiments et souvent leurs volontés; et qu'un intérêt qui n'est qu'individuel, par là même qu'il isole l'homme, le dégrade et détruit pour lui tout droit aux avantages que dispense la societé: enfin elle se contentera d'inviter les parents, au nom de l'intérêt public, à envoyer leurs enfants à l'instruction commune, comme à la source des plus pures leçons et au véritable apprentissage de la vie sociale." (8)

Para el autor, obligar a un individuo a concurrir a la escuela significaría forzar una situación natural, por la cual quienes tengan talento se verán impulsados a obtener una educación. Por otra parte, propone que la instrucción no tenga un límite de edad. De este modo, se asegurará el carácter universal de la instrucción y el perfeccionamiento y la conservación del saber humano.

En una posición distinta se ubica Condorcet, que propulsó una educación sin limitaciones para nadie. En este sentido, piensa que:

"...ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus..." (9)

Con este propósito establece la gratuidad de la enseñanza en todos sus grados, porque:

"...il importe à la prospérité publique de donner aux enfants des classes pauvres, qui sont les plus nombreuses, la possibilité de développer leurs talents; c'est un moyen, non seulement d'assurer à la patrie plus de citoyens en état de la servir, aux sciences plus d'hommes capables de contribuer à leurs progrès, mais encore de diminuer cette inégalité qui naît de la différence des fortunes, de mêler entre elles les classes que cette différence tend à séparer. L'ordre de la nature n'établit dans la société d'autre inégalité que celle de l'instruction et de la richesse..." (10)

El autor rechaza, de esta forma, cualquier diferenciación originaria en el hombre; la educación y la posición económica se determinan *a posteriori*, resultando factores modificables. Este razonamiento es funcional respecto de la idea condorcetiana del progreso. Al mismo tiempo, la gratuidad en la enseñanza es utilizada por el legislador francés como una herramienta que favorezca la igualación social. En este punto, se halla emparentado, sin lugar a dudas, con la concepción de igualitarismo social defendida por Helvétius. Condorcet considera, además, que la desigualdad en la instrucción destruiría casi toda utilidad, al dejar parte de la población en la ignorancia y la superstición; la igualdad educativa sería una base sólida para la unidad nacional.

En lo referente al sistema educativo, el autor propone establecer nueve liceos repartidos por todo el país. En una abierta crítica a los proyectos de Talleyrand y Mirabeau sobre esta institución se pregunta:

"Comment pourrait-on dire que l'on a offert à tous les talents les moyens de se développer, qu'on n'en a laissé échapper aucun, si, dans un empire aussi étendu que la France, ils ne trouvaient que dans un seul point la possibilité de se former?" (11)

Por otra parte, el filósofo y político francés dedica un capítulo en su propuesta pedagógica a las conferencias públicas. En su óptica, éstas deben servir para que completen sus estudios aquellos individuos que no pudieron hacerlo en su momento, y para perfeccionar el saber de la sociedad al difundir los últimos avances de la ciencia. Este planteo resulta más integrador que el esbozado por Talleyrand. En síntesis, podemos decir que el plan de educación ideado por Condorcet coloca a la instrucción pública como la herramienta fundamental para el logro de la igualdad en el seno de la sociedad.

El proyecto elaborado por Romme toma como modelo al confeccionado por Concorcet, asimilando muchas de sus ideas. El primero adopta la gratuidad de la educación en todos sus niveles, considerando que

de esta forma es eliminada la desigualdad de las fortunas. Del mismo modo, incorpora las conferencias públicas en su plan de estudios, como medio para comunicar los descubrimientos más importantes.

Sin embargo, Romme presenta una serie de condicionantes que restringen el concepto de igualdad formulado por Condorcet. Aquél sostiene que no es necesario que todos los individuos posean los mismos conocimientos, lo cual sería algo insensato. Se deberá establecer una educación básica común a todos, y otra que corresponderá a conocimientos particulares útiles para determinadas ocupaciones. De esta manera, Romme destruye la idea desarrollada por su mentor de una educación para todos.

El planteo pedagógico formulado por Le Peletier difiere ampliamente de los demás proyectos presentados. El político jacobino parte de la situación socio-económica de la población francesa, que caracteriza como de una gran desigualdad social. En esta condición, los niños pobres se ven impedidos de concurrir a la escuela:

"Cet enfant pauvre, vous lui offrez bien l'instruction; mais avant il lui faut du pain. Son père laborieux s'en prive d'un morceau pour le lui donner: mais il faut que l'enfant gagne l'autre. Son temps est enchaîné au travail, car au travail est enchaînée sa subsistance." (12)

Ante esto, Le Peletier propone crear un sistema educativo dirigido por el Estado, y que incorpore a todos los niños en forma obligatoria:

"Je demande que vous décrétiez que depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons, et jusqu'à onze pour les filles, tous les enfants sans distinction et sans exception seront élevés en commun aux dépens de la République et que tous, *sous la sainte loi de l'égalité*, recevront les mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins." (13)

La escuela será el ámbito de igualación social, al compartir todos los estudiantes las mismas costumbres y normas, además de la instrucción. Esta tendrá como uno de sus ejes la enseñanza de diversos oficios, que les resultarán útiles al concluir la etapa escolar. El objetivo de esta educación es formar individuos autosuficientes.

Por otro lado, Le Peletier considera necesario establecer un impuesto directo para solventar el sistema educativo, el cual sería pagado por todos los ciudadanos; al ser proporcional a los ingresos, afectaría en mayor medida a los ricos. Asimismo, lo producido por el trabajo de los niños en las escuelas se agregaría a

esta suma obtenida. De este modo, la instrucción pública tendría asegurado su ingreso, que le permitiría alimentar y vestir a los alumnos.

"Ainsi, depuis cinq ans jusqu'à douze, c'est-à-dire dans cette portion de la vie si décisive pour donner à l'être physique et moral la modification, l'impression, l'habitude qu'il conservera toujours, tout ce qui doit composer la République, sera jeté dans un moule républicain.

Là, traités tous également, nourris également, vêtus également, enseignés également, l'égalité sera pour les jeunes élèves, non une spécieuse théorie, mais une pratique continuellement effectuée.

Ainsi se formera une race renouvelée, forte, laborieuse, réglée, disciplinée, et qu'une barrière impénétrable aura séparée du contact impur des préjugés de notre espèce vieillie." (14)

Para finalizar, el concepto de igualdad estuvo presente –como se pudo advertir- en los proyectos pedagógicos elaborados durante el gobierno revolucionario. Sin embargo, no hallamos en estos textos una definición unívoca del término; su sentido varía según el área en la cual es aplicado. En Mirabeau y Talleyrand hay una igualdad de oportunidades en la que cada uno puede participar libremente, pero se reconoce la existencia de diferencias constitutivas naturales; Romme puede ser incluido en forma parcial en esta visión. Por otro lado, Condorcet piensa la igualdad como una característica intrínseca del ser humano desde que nace; las desigualdades son un producto social que se reflejan en el plano cultural y socio-económico. La única herramienta de cambio posible reside en la educación. Le Peletier aplica una concepción similar respecto de la primera parte del planteo de Condorcet; en la otra, considera primordial revertir las desigualdades económicas, tarea para la cual se hará uso en gran medida de la instrucción pública.

Acerca de la influencia ejercida por el movimiento ilustrado, podemos establecer que se hallan indicios varios de algunas líneas de pensamiento y argumentaciones de los *philosophes*, pero sin hacer ninguna mención específica de autores consultados. Es evidente que reformistas y parlamentarios como La Chalotais y Turgot ejercieron algún influjo en la mentalidad de los legisladores revolucionarios, aportando argumentos para sus propuestas, pero esto es de difícil comprobación. En síntesis, la variedad de enfoques existente sobre el concepto de igualdad en el período de la Revolución, nos disuade de pensar que había un consenso generalizado sobre los términos utilizados.

REFERENCIAS

1- HIPPEAU, C.: *op. cit. – Discours de Mirabeau* – p. 9.

2- HIPPEAU, C.: *op. cit. – Rapport de Talleyrand-Périgord* – p. 37.

3- "Une mesure uniforme de temps d'études est injuste à imposer, quand la nature a départi aux hommes une mesure inégale d'attention et de mémoire."

Idem – p. 93.

4- *Idem* – p. 41.

5- *Idem* – p. 142.

6- Talleyrand aduce sobre esta cuestión que:
"...ce serait une véritable folie, une sorte de bienfaisance cruelle, de vouloir faire parcourir à tous les divers degrés d'une instruction inutile et par conséquent nuisible au plus grand nombre. Cette seconde instruction sera donc pour ceux qui, n'étant appelés, ni par goût, ni par besoin, à des occupations mécaniques, ou aux fonctions de l'agruculture, aspirent à d'autres professions..."

Idem – p. 52.

7- Al respecto afirma:
"...parmi la foule d'élèves que la vanité des parents jetait inconsidérément dans nos anciennes écoles ouvertes gratuitement à tout le monde, un grand nombre parvenus à la fin des études qu'on y cultivait, n'en étaient pas plus propres aux divers états dont elles étaient les préliminaires, et qu'ils n'y avaient gagné qu'un dégoût insurmontable pour les professions honorables et dédaignées auxquelles la nature les avait appelés..."

Idem – p. 59.

8- *Idem* – p. 64.

9- HIPPEAU, C.: *op. cit. – Rapport de Condorcet* – p. 187.

10- *Idem* – p. 222.

11- *Idem* – p. 218.

12- HIPPEAU, C.: *op. cit. – Plan de Michel Le Peletier* – p. 346.

13- *Idem* – p. 349.

14- *Idem* – p. 381.

2.5. Las fiestas nacionales

La realización de fiestas nacionales dedicadas a motivos patrióticos es una idea que no tiene antecedentes en el horizonte intelectual del siglo XVIII francés. Su aparición ocurre con la Revolución de 1789, que incorpora entre las estrategias educativas a poner en práctica.

Entre los discursos de Mirabeau –editados en forma póstuma – hay uno que trata, precisamente, de la organización de las fiestas nacionales. Allí el autor describe la situación social, económica y política vivida antes de la Revolución, caracterizándola por el predominio del despotismo y de las injusticias más flagrantes. Ante esto, las fiestas tendrían un fin patriótico:

"L'Assemblée nationale, considérant que chez tous les peuples libres, les fêtes publiques ont été l'un des moyens les plus puissants d'attacher les citoyens à la patrie, de les unir entre eux par des liens d'une heureuse fraternité, de nourrir le respect des lois..." (1)

Se establecerían cuatro fiestas civiles, cuatro fiestas militares y una gran fiesta nacional. Las primeras se denominarían "Fête de la Constitution" (recordando el día en que los diputados del Tercer Estado formaron la Asamblea Nacional), "Fête de la réunion ou de la abolition des ordres" (por la abolición del feudalismo el 4 de agosto de 1789), "Fête de la Déclaration" (celebra la Declaración de los Derechos del Hombre), "Fête de l'armement ou de la prise d'armes" (recordando las acciones heroicas de los guardias nacionales). En ellas se honrarían la Revolución y la Constitución, contándole al pueblo los eventos que llevaron a la creación de las nuevas instituciones. Estas fiestas públicas se efectuarían en escenarios construidos para la ocasión, e incluirían música, danza y relatos históricos. Por medio de tales espectáculos se intentaría motivar los sentimientos patrióticos de los ciudadanos:

"Il s'agit donc moins de le convaincre que de l'émouvoir; moins de lui prouver l'excellence des lois qui le gouvernent, que de les lui faire aimer par des sensations affectueuses et vives, dont il voudrait vainement effacer les traces, et qui, le poursuivant en tous lieux, lui présentent sans cesse l'image chère et vénérable de la patrie." (2)

Talleyrand trata esta cuestión en su proyecto pedagógico, considerando a las fiestas como uno de los motivos exteriores que permite imprimir la moral en el hombre. Dicha moral sería la búsqueda del bienestar general, representado en la nación. Por lo tanto, el objeto de estos eventos públicos sería transmitir un

mensaje nacional a la población, como proponía también Mirabeau. Asimismo, el ex obispo de Autun puntualiza algunas características que deberán reunir las fiestas nacionales. En primer lugar, las diferencia de las efectuadas en la antigüedad clásica:

"...vos fêtes auront un caractère plus moral; car elles porteront l'empreinte de cette bienveillance universelle qui embrasse le genre humain, tandis que le sentiment qui animait celles des anciens, confondait sans cesse l'amour de la cité et la haine pour le reste des hommes." (3)

Además, el autor alega que la religión debe ser eliminada en su realización, por evaluar que representa intereses disímiles respecto de los que se intenta realzar. El culto de la libertad demanda –según afirma el político francés- un marco de alegría y entusiasmo, antes que el dolor y la consolación del culto religioso. (4)

Por último, Talleyrand establece dos fiestas nacionales que se realizarán en fechas fijas; las otras serán determinadas -tanto en la fecha como en su contenido- en cada localidad. Esta flexibilidad se ajustará al sentir popular; sin embargo, el legislador francés señala los puntos esenciales que demarcan a las fiestas públicas:

"toutes ces fêtes auront pour objet direct les événements anciens ou nouveaux, publics ou privés, les plus chers à un peuple libre; pour accessoires, tous les symboles qui parlent de la liberté, et rappellent avec plus de force à cette égalité précieuse, dont l'oubli a produit tous les maux des sociétés; et pour moyens, ce que les beaux-arts, la musique, les spectacles, les combats, les prix réservés pour ces jours brillants, offriront dans chaque lieu de plus propre à rendre heureux et meilleurs les vieillards, par des souvenirs, les enfants par des espérances." (5)

Condorcet, en cambio, apenas dedica un párrafo al mencionado tema en su propuesta educativa, presentada a la Asamblea legislativa. Allí afirma que:

"...les fêtes nationales, en rappelant aux habitants des campagnes, aux citoyens des villes, les époques glorieuses de la liberté, en consacrant la mémoire des hommes dont les vertus ont honoré leur séjour, en célébrant les actions de dévouement ou de courage dont il a été la théâtre, leur apprendront à chérir les devoirs qu'on leur aura fait connaître." (6)

En esta cita, puede observarse que el autor considera a las fiestas nacionales como un medio complementario para hacer que los individuos terminen de aceptar los deberes aprendidos en la etapa escolar. Igualmente, destaca como método la utilización de ejemplos históricos. El poco espacio asignado a la

cuestión que nos ocupa en el texto de Condorcet, es motivado por la concepción básicamente racionalista del filósofo francés respecto de los medios pedagógicos utilizados en la enseñanza. El uso de la razón para comprender los hechos es privilegiado por el autor como forma de obtener el conocimiento.

Por otro lado, en el proyecto sobre la instrucción pública redactado por Romme, la temática de la fiesta ni siquiera es mencionada. A pesar de esto, hace una diferenciación entre la instrucción y la educación, considerándolas dos facetas complementarias que conforman la instrucción pública. Plantea sus características diferenciales al decir que:

"L'instruction recueille les fruits de l'expérience et des méditations des hommes de tous les temps et de tous les lieux.
L'éducation en fait un choix et en fortifie l'homme physique et moral, suivant le degré de perfectibilité et la position de chaque individu." (7)

La instrucción daría al individuo el talento, mientras que la educación formaría sus hábitos. (8) La unión de ambas sería la única vía posible para lograr el progreso personal y social. Seguramente, dentro de la educación tendría su lugar la fiesta como forma para crear los hábitos que requiere un ciudadano.

Acerca de este proyecto se refirió Le Peletier en su *Plan de educación nacionàl.* Igual que Romme distinguió entre instrucción y educación, pero le criticó que no se ocupara de esta última. Sorprendentemente, el político jacobino –que sí hace mención de la necesidad de inculcar ciertos hábitos en los ciudadanos- no se ocupa en su escrito de las fiestas nacionales. Sin embargo, al día siguiente de la presentación de la propuesta pedagógica de Romme, hecha el 20 de diciembre de 1792, el diputado Rabaut-Saint-Etienne pronunció un discurso en el cual sugirió el establecimiento de fiestas públicas, cuyo objetivo sería despertar sentimientos patrióticos en los ciudadanos. En dicha iniciativa Rabaut francés desarrolló un sistema integral de eventos públicos, compuesto por ejercicios corporales y militares, canto de himnos en honor de la patria, lectura de la declaración de derechos. Asimismo, en cada cantón se construiría un edificio para la realización de estos espectáculos, que se denominaría "Templo Nacional".

La fiesta como evento institucional propagador de una ideología política igualitaria no tuvo antecedentes en las prácticas sociales precedentes. Sin embargo, la estructura festiva como marco simbólico-

propagandístico legitimador del régimen político imperante fue una creación del Barroco. La monarquía absoluta hizo un intensivo uso de ella. Mona Ozouf, en su obra *La fête révolutionnaire*, determinó que durante el siglo XVIII el sentido mágico de la fiesta barroca se perdió, al resultar incomprensible para la nueva mentalidad colectiva. Los hombres de este período, se sintieron identificados con una sensibilidad neo-clásica, que se basaba en la moderación de las costumbres, contrastando con los excesos pasionales demostrados en las festividades del siglo anterior. La fiesta se pensó como un acto cívico relacionado con postulados utópicos, implicando un escaso dinamismo colectivo. A partir de la Revolución de 1789, la fiesta apareció como una herramienta ideal para la difusión de los nuevos ideales políticos. Por eso, este asunto figuró con amplitud en los proyectos educativos y en los debates parlamentarios que se realizaron en esta etapa. Sin duda la participación en un gobierno que quería transformar la sociedad en su totalidad junto con la adscripción a un enfoque empirista, llevó a los legisladores de la Revolución a proponer las fiestas nacionales como método de formación ciudadana.

REFERENCIAS

1- HIPPEAU, C.: *op. cit.* – *Discours de Mirabeau* – p. 21.

2- Idem – p. 18.

3- HIPPEAU, C.: *op. cit.* – *Rapport de Talleyrand-Périgord* – p. 168.

4- Sobre el espíritu de las fiestas nacionales, el autor dice que:
"Ici l'esprit se porte avec charme vers ces fêtes rustiques, où, au milieu des jeux, des luttes, de toutes les émotions d'une allégresse universelle, l'amour de la Patrie, cette morale presque unique des anciens peuples libres, s'exaltait jusqu'à l'enthousiasme, et se préparait à des prodiges.

Idem – p. 167.

5- *Idem* – p. 169.

6- HIPPEAU, C.: *op. cit.* – *Rapport de Condorcet* – p. 193.

7- HIPPEAU, C.: *op. cit.* – *Rapport de Romme* – p. 312.

8- Al respecto sostiene Romme que:
"L'instruction, sans l'éducation, donne des talents et de l'orgueil, des moyens et de la jactance; et peut devenir pour l'homme qui n'a ni le frein de la raison ni celui de l'exemple, l'instrument funeste de ses passions désordonnées.

L'éducation, sans l'instruction, ne peut former que des habitudes et conduire à tous les préjugés; bornée dans ses moyens, sa marche est incertaine et lente: avec des intentions pures, elle méconnaît le vrai, le juste, retient l'esprit dans d'étroites limites, et emploie à faire triompher l'erreur toutes les forces physiques et intellectuelles de l'individu qui, dans son égarement, prend son ignorance même pour une vertu."

Idem – p. 312.

IV. LA CIRCULACION DE LAS IDEAS

En la presente sección abordaremos tres problemáticas distintas, a las cuales les corresponderá un recorte temporal diferenciado. En el caso del comité de instrucción pública, decidimos indagar acerca de su funcionamiento interno y su relación con el medio externo, a partir de la experiencia vivida durante la asamblea legislativa. La caracterización de la modalidad de circulación de las ideas a nivel institucional, no requiere que extendamos en el tiempo el análisis realizado. En el caso de los debates parlamentarios, la elección del período de la Convención resulta lógica, debido a que fue en ese período cuando comenzaron las discusiones acerca de la educación en el recinto de sesiones. Elegimos en particular un debate que se desarrolló en la primer época de la Convención, cuando había ya un evidente enfrentamiento entre girondinos y jacobinos, pero estos últimos todavía no habían obtenido el monopolio del escenario político. El examen de un ejemplo nos mostrará la pauta de desarrollo intrínseco de las polémicas legislativas. Por último, nos ocuparemos en señalar las principales realizaciones institucionales en materia educativa durante las etapas jacobina y termidoriana, para mencionar al menos un primer correlato material al panorama ideológico tratado. Asimismo, mencionaremos las leyes que establecieron el marco general para el desenvolvimiento de la enseñanza.

1. El comité de instrucción pública en la asamblea legislativa

Realizaremos una aproximación a determinadas instituciones que desempeñaron un papel relevante durante el período revolucionario, en contraposición a otras que predominaron en el *ancien Régime*. Pero antes debemos preguntarnos: ¿qué entendemos por "institución"? En el presente caso, definimos como tal a toda estructura cultural, económica o política que tiene por basamento una agrupación de individuos que comparten objetivos en común -aunque no compartan la metodología para implementarlos- y que aceptan las

normas implícitas o explícitas que permiten su funcionamiento. Esta interpretación etimológica laxa del término en cuestión, hace hincapié al mismo tiempo en su condición de "organismo vivo" determinado por su composición humana. Del mismo modo, esta configuración de la institución implica un dinamismo interno que descarta su catalogación como mero receptáculo de las ideas, siendo un ámbito que modifica y elabora sus propias nociones y valores, en sincronía con la visión de Chartier sobre el tema. (1) Asimismo, rescatamos del legado popperiano el "individualismo metodológico", que evalúa a la historia como resultado de las acciones individuales de los hombres. (2)

Desde este punto de partida, analizaremos brevemente una institución cultural que fue epicentro del *ancien Régime:* la academia. Su establecimiento en el siglo XVII respondió a los intereses de la monarquía absolutista, que buscaba controlar todo el saber existente a través de estos organismos. El objetivo central de las academias era conservar los conocimientos adquiridos y responder a las inquietudes intelectuales del monarca. Se desenvolvían a partir de rígidas normas internas, que determinaban todos los aspectos atinentes a su funcionamiento. Su composición social era de neto corte aristocrático, con la participación de algunos miembros de la alta burguesía.

A pesar de estas características –que la presentan como una institución conservadora-, durante el siglo XVIII las academias desarrollaron ciertas potencialidades inmanentes que significaron una paradoja respecto de su función primigenia. En primer lugar, se incorporaron a ellas hombres de la burguesía y *philosophes*, quienes representaban una mentalidad renovadora ante los valores tradicionales setecentistas. Estos individuos ingresaron a una organización que se estructuraba a partir del trato igualitario de todos sus integrantes con el fin de homogenizarlos para lograr obtener un cuerpo corporativo unificado. De esta forma, a través de los nuevos académicos, comienza a darse una renovación ideológica de la institución. En segundo lugar, el uso de los mecanismos oficiales de las academias –conferencias públicas, concursos literarios, publicación de obras- permitió la difusión del corpus ilustrado en un ámbito más amplio que el habitual. Por lo tanto, el ámbito académico modificó sensiblemente su ideología con la alteración de su composición

social, y contribuyó en la expansión de un nuevo paradigma científico; este ejemplo nos demuestra también el protagonismo de una institución cultural en la dinámica de las ideas.

Por otro lado, los parlamentos simbolizan una de las instituciones políticas fundamentales del Estado absolutista. Su función primordial era de carácter judicial, y consistía en el registro de los decretos reales. En épocas pasadas se convocaba a los Estados Generales, cada vez que se quería crear un nuevo impuesto; desde la llegada al trono de Luis XIV este dispositivo fue obviado. Asimismo, los parlamentos presentaban escritos –denominados *remonstrances*- en los cuales se explayaban sobre la situación del reino o se referían a alguna ley en particular. Justamente, en 1755 el parlamento de París redactó una *remonstrance* en la que exponía su concepción acerca de la configuración del poder político. Allí se sostenía que dicho parlamento era una corte suprema de justicia, donde se debían dirimir las cuestiones que afectaban al reino. El parlamento de París representaba la voluntad del rey ante la nación; igualmente, el consentimiento nacional se expresaba también en el ámbito parlamentario, a través del registro de los edictos reales.

De esta manera, se constituyó una teoría de la representación que colocaba al parlamento como intermediario entre la nación y el monarca, asumiendo aquél una posición privilegiada en la distribución del poder político. Esta teoría significa la búsqueda de una legitimación ideológica dentro del conflicto de poderes existente entre los parlamentos y la monarquía. No nos olvidemos que los miembros de estos cuerpos judiciales– pertenecientes a la *noblesse de robe*-, venían enfrentando la pérdida gradual de sus privilegios en beneficio del centralismo monárquico. Con su prédica colaboraron –sin quererlo- en el resquebrajamiento de la autoridad real.

La formación de la Asamblea nacional en 1789, a raíz de la separación del Tercer Estado de los Estados Generales y su inmediata autonomización, estableció de hecho una nueva teoría de la representación. La publicación del encendido opúsculo *¿Qué es el Tercer Estado?* redactado por Sieyès, aportó el sustento ideológico a la cuestión tratada. Para el citado autor la asamblea representa, en forma unificada, la voluntad

general de la nación. De este modo, el político francés combina la teoría de la voluntad general esbozada por Rousseau con la noción de representación.

Antes de analizar la asamblea desde el punto de vista institucional, es necesario observar cuál es el basamento jurídico que la sostiene. En este sentido, los revolucionarios parten del derecho natural, que establece los derechos del hombre como provenientes de la Naturaleza y, por lo tanto, como universales e imprescriptibles. Este será el fundamento del derecho positivo, que se expresará a través de la constitución y de las leyes particulares que se dicten, a modo de correlato fáctico de los principios establecidos por la Naturaleza. La *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* concreta en el papel los enunciados recién descriptos. En consecuencia, el poder legislativo pasa a ocupar el lugar central del espacio político, al encarnar la voluntad nacional y estar a cargo de la estructuración jurídica de la sociedad.

Precisamente, los Estados Generales se convirtieron en una asamblea constituyente, que se consagró a la redacción de una constitución para la nación francesa. Durante dos años se extendió la labor parlamentaria, que incluyó la redacción de leyes y decretos particulares de aplicación inmediata. Se organizaron comités de trabajo en los cuales se elaboraban los artículos constitucionales y las normas legales específicas, que luego eran discutidos en las sesiones generales del cuerpo legislativo.

Respecto del tema educativo, no hubo ningún comité específico creado para tal cuestión; de ello se ocuparon los comités de constitución, de finanzas, de alienación, y eclesiástico.

Por otro lado, fueron presentados a la asamblea numerosos proyectos y memorias elaborados por agrupaciones de distinto tipo y por particulares, donde se proponían diversas alternativas pedagógicas. Por ejemplo, se remitió un Plan de educación en nombre de los maestros públicos del Oratorio, escrito por Daunou; Major, profesor del colegio de Bar-le-Duc envió un proyecto sobre la instrucción pública. Todos estos escritos fueron reunidos en un compendio; Talleyrand abrevó en ellos para redactar su propuesta educativa, la cual no fue tratada por la constituyente, debido a que esta asamblea ya concluía sus sesiones.

La constitución de 1791 significó un cambio drástico en la distribución del poder político; se estableció una monarquía parlamentaria, en la cual la asamblea legislativa desempañaría un papel decisivo como representante de la nación, frente a un monarca que vio reducidas sus atribuciones tradicionales. Además su legitimidad no respondía más a una decisión divina, sino que obedecía al mandato concedido por el pueblo. En este renovado marco político comenzaría a funcionar un poder legislativo que asumiría numerosas responsabilidades, entre otras ocuparse de la educación.

El 14 de octubre de 1791 la asamblea legislativa estableció sus comités, entre los que figuraba el de instrucción pública. Cada uno de ellos se ocuparía de las problemáticas específicas de su área, presentando proyectos de ley ante la asamblea para su discusión y posterior aprobación. Pero, ¿cómo era la organización interna de estas comisiones parlamentarias? Cada una tenía veinticuatro miembros que duraban en su cargo seis meses; nombraba por votación un presidente, un vice y dos secretarios, por un período renovable de un mes. En su primera sesión, el comité de instrucción pública estableció que se reuniría tres veces por semana, a las dieciocho horas. En estas disposiciones puede advertirse el espíritu metódico de los hombres de la Revolución, que encuadran su accionar en minuciosas normas.

A diferencia de las instituciones políticas del *ancien Régime* –cerradas e inconexas entre ellas pero unidas por un único vínculo con el monarca-, las surgidas a partir de 1789 se caracterizan por establecer múltiples vínculos con la sociedad, creando una retroalimentación positiva (*feedback*) que lleva a la modificación del sistema político.

En el caso que nos ocupa, los comités de la asamblea legislativa actuaron como órganos receptivos de los reclamos de la opinión pública, que llegaron por esta vía –en algunas ocasiones- a convertirse en leyes o edictos particulares. El comité de instrucción pública representa un claro ejemplo de ello: recibía los numerosos escritos, que eran enviados a la asamblea, sobre la problemática educativa. En este sentido, podemos diferenciar dos clases de misivas: las que hacen reclamos puntuales –como pagos de sueldos, críticas sobre el estado edilicio de las escuelas-, y las que proponen programas de reforma del sistema

educativo. Un ejemplo de esta última es el caso de D'Archenholtz, antiguo capitán prusiano, que propuso una reforma de la instrucción pública tomando como referente la doctrina pedagógica de Basedow. Asimismo, algunas ciudades e instituciones culturales y educativas enviaron delegados al comité, donde presentaron las cuestiones que les interesaban. Citemos el destacable caso del escritor Beaumarchais que habló en dicho ámbito representando a los autores dramáticos, y solicitando se estableciera el derecho de autor gracias al cual se les pagaría por la representación de sus obras. (1)

Esta movilización de numerosos reclamos, consejos y propuestas dirigidos a la asamblea legislativa demuestran la existencia de una opinión pública madura –desde el punto de vista de la conciencia cívica- que no es resultado de una acción espontánea, sino fruto de un complejo proceso de formación del espacio público francés durante el siglo XVIII, como vimos al comienzo del presente trabajo.

Por otra parte, la asamblea se mostró receptiva de esta exteriorización colectiva, al crear un comité de peticiones que se encargaría de recibir los escritos para luego darles una vía institucional. Del mismo modo, el comité de instrucción pública instauró dos registros: uno para conservar la recopilación de sus deliberaciones, y el otro, para registrar todas las misivas enviadas. Pero su tarea no se redujo al mero almacenamiento: en su sexta sesión, determinó la creación de cuatro comisiones de trabajo, una de las cuales se dedicaría puntualmente a responder a las peticiones y presentar un análisis de las mejores memorias. A esta tarea se dedicarían seis miembros del comité, resultando así la comisión más numerosa de las establecidas.

Arbogast redactó un informe acerca de una petición presentada por una escuela de la localidad de Sorèze, para obtener la protección administrativa del departamento de Tarn. El comité lo adoptó como proyecto a ser presentado a la asamblea. El 29 de mayo de 1792 se votó un proyecto de decreto de Gausserand para pagar a los profesores de las escuelas y universidades que perdieron sus ingresos al eliminarse los diezmos. Se decreta que la tesorería nacional ponga a disposición del ministro del interior la suma de 200.000 libras. Este había sido un reclamo perentorio formulado por profesores y por directores de departamento. A partir de

estos ejemplos podemos observar la permeabilidad del comité a las ideas procedentes del ámbito social, y en algunos casos su cristalización institucional a través de las leyes, significando un proceso de retroalimentación positiva entre una institución política y la sociedad.

Sin embargo, los vasos comunicantes del comité no se reducen a lo referido anteriormente. La asamblea, en sus sesiones generales, tomaba decisiones que luego eran enviadas al comité respectivo para su estudio o instrumentación, según correspondiera. En la sesión del 10 de febrero de 1792 se decretó la realización de un homenaje a Montesquieu, encargándose al comité de instrucción pública que presentase una modalidad de ejecución.

Al mismo tiempo, hubo dos cuestiones abordadas que excedieron el ámbito de competencia de la comisión parlamentaria específica, por lo cual en algunas ocasiones se encararon trabajos conjuntamente con otros comités. Por ejemplo, el proyecto de decreto sobre la supresión de las congregaciones seculares fue elaborado en forma compartida por los comités de instrucción pública y de dominios.

De esta manera, la organización interna del poder legislativo revolucionario puede ser identificada como un conjunto de células que interactúan entre sí y con el todo, y que simultáneamente se vinculan con el medio exterior. Asimismo, a partir del establecimiento de la constitución de 1791, se consolidó una relación institucional más estrecha entre los poderes legislativo y ejecutivo. Los ministros del rey debían responder por sus acciones ante la asamblea; el mismo monarca vio limitados sus privilegios, teniendo que pedir autorización al parlamento para tomar numerosas decisiones de Estado. En la sesión del 18 de abril de 1792, se leyó una carta del rey que anunciaba el nombramiento del "gobernador" (tutor) de su hijo, buscando la aprobación de la asamblea. Esta envió la carta a los comités de instrucción pública y de legislación, para que se redactara una ley sobre la educación del delfín. En una sesión del primer comité mencionado, se determinó que el monarca debía presentar una lista de cinco gobernadores posibles, para que la asamblea eligiera uno. Este caso concreto nos muestra cómo, con la reforma constitucional de 1791 y la aparición de un fundamento ideológico nuevo, el poder político se trasladó de la monarquía al parlamento.

Por otro lado, no debemos menospreciar el papel desempeñado por los miembros del comité respecto de la dinámica de las ideas aquí analizadas. Como pudimos constatar previamente, se crearon en este ámbito cuatro comisiones de trabajo, que enfocaron las siguientes problemáticas: la primera, determinaba los establecimientos educativos existentes y los fondos empleados a este objeto hasta el momento; la segunda, hacía un reconocimiento de las bibliotecas y los monumentos; la tercera, debía establecer un sistema de instrucción pública; la cuarta, se ocupaba de los escritos presentados al comité. Con estas comisiones, se buscaba focalizar el trabajo de los diputados para lograr un mayor rendimiento. En la sesión del 11 de mayo de 1792, se formaron once secciones nuevas dentro del comité, dedicadas a temáticas más puntuales, como las fiestas nacionales, la educación del príncipe real, etc. Evidentemente, la complejidad y vastedad de la cuestión educativa llevó a que se acotaran más los grupos de tareas.

Lo destacable de la lectura de los procesos verbales del comité de instrucción pública de la asamblea legislativa, es que se puede comprobar allí el peso del factor personal en las actividades emprendidas por los diputados, el cual determina –en última instancia- la configuración ideológica de los proyectos presentados.

La personalidad que se distingue ampliamente del resto es, sin duda, Condorcet. En primer lugar, fue elegido presidente del comité y, cuando se formaron las comisiones, participó en aquélla que debía redactar un plan de educación nacional. En la sesión del 5 de noviembre de 1791 ofreció sus memorias sobre la instrucción pública, publicadas poco tiempo antes en la *Bibliothèque de l'homme public*; además, dio lectura a un plan de división en grados de la educación, junto con una síntesis de los principios generales que debería tener. Condorcet fue el principal responsable en la redacción del proyecto educativo, que fue discutido por el comité durante meses, hasta su presentación en la asamblea el 20 y 21 de abril de 1792. Debido a la difícil coyuntura política –la declaración de guerra de Austria- se pospuso el debate por tiempo indeterminado. En los meses subsiguientes hubo constantes pedidos para que se discutiera el proyecto de instrucción pública, pero concluyó la asamblea sus tareas sin que esto ocurriera.

En cuanto al vínculo entre la sociedad y el poder político, la prensa escrita desempeñó un papel trascendental en la conciencia cívica de la población. Este asunto, poco tratado por los historiadores, fue estudiado por Gary Kates en su libro *The Circle Social, the Girondins, and the French Revolution.* A principios de 1790 se formó una agrupación –denominada *Círculo social-* que reunía a algunos políticos parisinos miembros de la asamblea comunal, opuestos al gobierno pro-monárquico del alcalde Bailly y que propulsaban la instauración de una democracia representativa. Este grupo fundó varios periódicos, en los cuales se publicaban cartas enviadas por el pueblo como forma de conocer sus inquietudes. Los editores establecieron una serie de casetas –a las que llamaban *Bouches de fer-* en las que cualquier individuo podía depositar anónimamente un escrito con sus reclamos y propuestas. Para esta asociación de políticos, propagandistas e intelectuales, la prensa era una herramienta que contribuía a la educación del pueblo, objetivo fundamental a alcanzar. Por medio de publicaciones, *meetings* y declaraciones intentaron influir en la asamblea constituyente con el fin de que se establecieran principios democráticos de gobierno. Según Kates, estos intelectuales revolucionarios se diferenciaban de los *philosophes* de la Ilustración por querer convertirse en los educadores de las masas. El intelectual no debía ocuparse de instruir sólo a la elite, sino formar a la sociedad en su conjunto. Entre los integrantes del *Círculo social* podemos mencionar a Bonneville, Auger , Lequinio, Cerutti, Reynier y otros; algunos de ellos integraron la asamblea legislativa y la Convención. Esta pertenencia en común a una institución política y otra social, permitió el desplazamiento ideológico entre los dos ámbitos.

En este sentido, el grupo de políticos parisinos liderado por Brissot, junto a los girondinos y Condorcet, apoyaban también la instalación de una democracia representativa, en la que la instrucción pública permitiría crear una nación de ciudadanos libres y autónomos. Sus similitudes con los miembros del *Círculo social*, llevaron a que Brissot y Condorcet escribieran en sus periódicos, como forma de difundir sus ideas.

Pero el *non plus ultra* de la identificación entre lo político y lo social se dio el 18 de agosto de 1792, cuando la asamblea legislativa creó el *Bureau de l'esprit public*, organismo dependiente del ministerio del interior que se abocaría a la tarea de difusión de los principios patrióticos y nacionales; dentro de éste se

incluyó la División de Instrucción pública. Además el Bureau fue el encargado de subsidiar las publicaciones que promovieran el conocimiento de tales objetivos; en consecuencia, la imprenta del círculo social pudo incrementar masivamente la circulación de sus periódicos.

El surgimiento de un espacio público fue un proceso paulatino que abarcó todo el siglo XVIII. Cuando se desencadenó la Revolución francesa, los componentes básicos de este espacio ya se habían desarrollado. Sin embargo, la modificación abrupta del panorama político a partir de 1789, implicó un cambio cualitativo fundamental del ámbito público. Durante el *ancien Régime* -incluso en su última etapa-, el sistema político se caracterizó por el predominio de un poder absoluto discrecional y arbitrario, asentado sobre un aparato policial de delación y represión de las voces discordantes, que impedía la libre expresión de las ideas. Estas últimas circulaban, pero en forma subterránea y secreta. La Revolución permitió transparentar y sacar a la superficie un complejo y fructífero entramado de prácticas socio-culturales, que se vieron legitimadas en los hechos por su empatía respecto de la ideología revolucionaria. Las nuevas instituciones políticas fueron receptivas y proporcionaron una vía orgánica y legal a la expresión de la opinión pública.

Por último, el poder legislativo establecido a partir de la constitución de 1791 puede mencionarse como caso paradigmático de un ámbito institucional en el que circularon las ideas y se vieron transformadas en las diversas instancias administrativas por la intervención de los diputados.

En el ejemplo aquí desarrollado, Condorcet fue la figura preponderante en las tareas desempeñadas por el comité de instrucción pública de la asamblea legislativa, debido en parte a su prestigio como filósofo e intelectual de la Ilustración; además, su pensamiento quedó plasmado íntegramente en la *Relación y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública,* presentado ante la asamblea el 20 y 21 de abril de 1792.

REFERENCIAS

1- Sobre esta cuestión ver CHARTIER: *op. cit.* – p. 225.

2- POPPER, Karl: *op. cit.* – cap. IV.

3- El 13 de enero de 1791 se aprobó una ley que reconocía los derechos de autor.

2. Los debates parlamentarios en la Convención

Durante el período de actividad de la asamblea legislativa, se puede decir que la discusión de la temática educativa estuvo ausente de las sesiones parlamentarias, aunque la labor de los comités fue intensa. Tras la presentación del proyecto de Condorcet en abril de 1792 no se realizó ningún debate sobre el mismo, debido a que la asamblea se avocó a resolver otras problemáticas.

Con la instalación de la Convención, la educación fue tema de amplios y recurrentes debates que movilizaron todo tipo de argumentaciones al respecto. En las sesiones generales, se materializó una dinámica ideológica particular, que respondía a varios condicionantes.

En primer lugar, no existía una estructura de partidos políticos. Las similitudes ideológicas o la pertenencia regional eran motivos que llevaban a los diputados a agruparse de una determinada forma; pero esta configuración podía variar según la cuestión abordada en el recinto. La ausencia de partidos políticos institucionalizados, y por ende la inexistencia de la obediencia partidaria, llevaron a una situación en la cual las posiciones personales tuvieron preponderancia y, al mismo tiempo, condujeron a una confrontación

inorgánica. Esta característica –que marcó la existencia de todas las asambleas revolucionarias-, puede comprenderse a partir del acendrado espíritu anti-corporativo que poseían los revolucionarios, procedente del corpus ilustrado. Por ejemplo, la asamblea constituyente había establecido la prohibición del envío de las peticiones colectivas a la cámara, aceptando solamente las peticiones individuales. Toda agrupación organizada de individuos era vista como una corporación que presionaba a favor de intereses particulares, actuando en perjuicio del bienestar general. La sociedad nacional de artes y de ciencias propuesta por Condorcet en su plan educativo fue duramente cuestionada por considerársela un organismo colegiado que ocuparía el lugar de las academias del *Ancien Régime*. Sin embargo, en la Convención se conformaron definidas corrientes político-ideológicas que se nucleaban alrededor de ciertos líderes, y se desempeñaban en forma relativamente orgánica.

Por otro lado, para comprender en su real dimensión la dinámica de las ideas aquí tratada, es necesario mencionar una paradoja conceptual planteada por la Revolución: representación versus voluntad general. Este último concepto, creado por Rousseau, puede ser definido como el gobierno directo de la sociedad, sin intermediación política alguna. La mayoría de los revolucionarios apoyaron esta noción, pero en una nación con veinticinco millones de habitantes semejante idea era imposible de implementar. Por ello, la Revolución adoptó el régimen representativo, tomado del modelo inglés, aunque efectuándole importantes modificaciones. Estos cambios tuvieron su fuente de inspiración en los principios políticos de Rousseau: los revolucionarios buscaban adaptar el sistema de representación a la voluntad general roussoniana. Primeramente, se establecería una única cámara de representantes –que en el período monárquico se denominó asamblea legislativa y en el período republicano, Convención-, debido a la imposibilidad de fraccionar la voluntad general de la nación. Como el poder legislativo es el que posee la legitimidad popular, ejercerá el control del poder ejecutivo, que se convierte en subsidiario de aquél. En segundo término, se creó una serie de mecanismos institucionales para que la opinión pública actuara cono el contralor social del accionar de los diputados, impidiendo se tomaran decisiones que perjudicasen a la nación en su conjunto. En este sentido, la publicación de los debates parlamentarios se convirtió en una herramienta trascendental. El historiador francés Alphonse Aulard estudió esta cuestión en *Les orateurs de la Révolution*. (1) Allí establece

que a partir de la reunión de los Estados Generales en 1789, se comienzan a publicar las notas de estas sesiones. Rápidamente surge una serie de periódicos que editan los debates y los discursos pronunciados en la asamblea legislativa, teniendo una favorable repercusión en el público. En el recinto de sesiones, se les asigna un lugar específico a los escribas enviados por los periódicos, favoreciendo su tarea. Asimismo, el cuerpo legislativo posee una imprenta, en la que edita los discursos que considera relevantes. Esta difusión de la actividad parlamentaria permite un acercamiento de la institución política a la sociedad, por medio de la exteriorización de su funcionamiento interno. Además, en la cámara, el público ocupaba un espacio considerable en las gradas y galerías, demostrando en forma vociferante su aprobación o rechazo sobre las cuestiones debatidas.

De este modo, la concepción política de los revolucionarios –que implicaba la fusión del binomio representación-voluntad general-, coloca en un primer plano expositivo la actividad del poder legislativo, tomando una relevancia inusitada la práctica discursiva parlamentaria.

Al mismo tiempo, en las secciones de París existían unas aceitadas prácticas políticas que se focalizaban en las elecciones municipales y en las decisiones locales, con una activa participación de una franja de la población: los *sans-culottes*. Estos se agrupaban en las sociedades revolucionarias y propulsaban la colaboración de toda la población en la vida cívica de la patria. Como estableció Soboul en su obra dedicada a este grupo social (2), creían firmemente en la transparencia del obrar humano, y en la publicidad de todo acto de gobierno para explicitar las verdaderas intenciones de cada uno ante la sociedad. Los *sans-culottes* tuvieron un creciente predicamento a partir de la instauración de la República y de la Convención, donde ejercieron una enérgica intervención. Este hecho seguramente motivó, en parte, a que los diputados se esmeraran en la redacción de sus discursos y en su práctica oratoria. Por otro lado, en el período convencional, se definieron con claridad dos agrupaciones políticamente enfrentadas: los girondinos y los jacobinos. Esta confrontación ideológica se manifestó nítidamente en el plano discursivo. Según Furet, con la Revolución la legitimidad del poder pasa al pueblo, que es materializado en la opinión pública. Los representantes de las asambleas buscarán encarnar la voluntad popular a través del dominio de la palabra.

Esta competencia de discursos es la consecuencia lógica del predominio de lo público (la política) sobre lo privado (la sociedad) que describe Chartier, aunque este autor no suscribe la postulación esbozada por Furet. (3)

Con la abolición de la monarquía el 21 de septiembre de 1792, el impulso revolucionario se vio liberado de una traba institucional que impedía su total expresión. La Convención se convirtió, en los hechos, en un órgano bi-funcional: desempeñaba simultáneamente el poder legislativo y el poder ejecutivo. En su seno se realizaron numerosos debates, que reflejaron en muchos casos un fluido uso de la retórica.

Respecto de la cuestión educativa, fue centro de algunas de las contiendas discursivas más interesantes que se llevaron a cabo en las sesiones parlamentarias.* Por otra parte, la Convención –a diferencia de la asamblea legislativa- se avocó intensamente a la tarea de constituir un sistema educativo a nivel nacional.

El 2 de octubre de 1792 creó un comité de instrucción pública, que para noviembre tuvo redactado un proyecto de decreto basado fundamentalmente en el plan de Condorcet. En la sesión del 12 de diciembre fue aprobado el primer artículo, dedicado a la enseñanza inicial:

"Les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront INSTITUTEURS." (4)

Luego, tomó la palabra el diputado por Bouches-du-Rhône, Durand-Maillane. Este era un abogado galicano que participó en la redacción de la constitución civil del clero. Desde el punto de vista político, era un moderado y pertenecía al numeroso aunque fluctuante grupo parlamentario de la "llanura". En su alocución, referida al plan esbozado por el comité dijo que:

"Les Français sont égaux entre eux: la nation leur doit à tous la même instruction.
Le nouveau plan du Comité ne m'a paru qu'un moyen séduisant pour nous asservir tous à des hommes qui, liés entre eux par les relations nécessaires de leurs places, formeraient une corporation formidable dans la République.

* El debate transcripto a continuación es extraído del libro de HIPPEAU, ya citado, dedicado a los debates educativos durante la Convención. En Le Moniteur algunos discursos no son editados, y otros aparecen fragmentados. Estas razones nos llevaron a no utilizarlo como la fuente principal de la presente investigación.

Or, après avoir secoué le joug des tyrans, après avoir fait disparaître la domination sacerdotale et détruit jusqu'aux dernières traces de tous les corps moraux et politiques, il est bien étrange que, sous prétexte de sciences et de lumières, on propose à la nation de faire, à ses propres frais, un état particulier et permanent à une classe de citoyens. Et quels citoyens! Des hommes les plus capables de dominer l'opinion publique en la dirigeant! Car il y a une superstition pour ce qu'on appelle *savants*, comme il y en avait une pour les rois et pour les prêtres, -et d'ailleurs qu'attendre ici des ci-devant régents, élevés dans l'ancien régime et pétris des vieilles routines des collèges?" (5)

Durand-Maillane se manifiesta en contra de favorecer a la ciencia, para evitar la formación de una corporación científica que quiebre la igualdad existente entre los ciudadanos. Asimismo, realiza una crítica de los proyectos presentados por Talleyrand y Condorcet por considerarlos inconvenientes para la República. La preocupación de la nación debería centrarse en la escuela primaria, que imparte conocimientos comunes a todos; más allá de estos, cada individuo se proveerá libremente del saber que considere necesario. Sobre la cuestión religiosa asegura que:

"J'approuve fort la distinction ou la séparation de l'enseignement religieux et de l'enseignement civil; celui-ci n'a rien de commun avec l'autre, et c'est un trés-grand bien de prévenir ainsi l'abus énorme qui s'est fait jusqu'à présent de la double institution divine et humaine entre les mains des prêtres. Ceux-ci désormais n'emploieront leur ministère qu'à son divin objet, et par une morale qui, mieux qu'une autre, dispose l'esprit des enfants à se plier de bonne heure à l'égalité, à la soumission aux lois, et à tous les sacrifices, parmi lesquels il faut distinguer celui de l'amour-propre, le plus difficile de tous et souvent le plus nécessaire au bien de la patrie.

On ne parviendra jamais à détruire en France les autels de la religion, qui n'est pas fondée, comme on a osé le dire, sur l'erreur, mais qui est la vérité par excelence." (6)

El jurista galicano, coherente respecto de su participación en la constitución civil del clero, apoya la separación de la enseñanza laica y religiosa, pero realizando al mismo tiempo una firme defensa de los principios de la religión. Como pudimos observar, su estilo oratorio resulta insuficiente, caracterizándose por el predominio del uso de la primera y tercera personas del singular, con lo cual su retórica se torna descriptiva y encerrada en sí misma.

Por otro lado, el girondino Masuyer –diputado por Saône-et-Loire y antes juez de distrito de Louhans- consideró que primeramente se debía erradicar la pobreza para poder establecer las bases de una educación nacional. Del mismo modo, evaluó que los costos implicados en la instrucción primaria delineada por el proyecto del comité eran muy elevados para ser asumidos por el Estado.

En abierta oposición a los argumentos planteados por Durand-Maillane y Masuyer, el diputado jacobino y ex alcalde de Pérusson Jacob-Louis Dupont, efectuó el 14 de diciembre un encendido alegato a favor de la ciencia y en contra de la religión. En primer lugar, rechazó las expresiones vertidas por los mencionados diputados asegurando:

"Ce n'est pas sans une extrême surprise que j'ai vu deux orateurs se présenter à la tribune pour combattre l'article qui venait d'être décréte. Le premier, se déclarant le panégyriste de l'ignorance, mêlant à un très petit nombre de vérités un trop grand nombre d'erreurs a cherché à en répandre de si grossières, qu'il est impossible à tout citoyen impartial et tant soit peu sage, de garder plus longtemps le silence, et de ne pas indiquer du moins les plus saillantes, en attendant que ce discours , très peu politique, très peu philosophique, digne des siècles précédents, soit plus connu et qu'il puisse être réfuté dans toutes ses parties; le second s'appuyant sur une fausse base a énoncé un faux calcul; mais les erreurs avancées et le poison distillé par les préopinants, sont de nature à ne pas rester sans réponse et sans antidote, à moins que la Convention nationale ne consentit à rétrograder de deux siècles, à nous faire redevenir Barbares, Goths ou Vandales." (7)

Es para destacar que Dupont realiza una clara distinción –en cierta forma maniquea- entre un siglo XVIII ilustrado y los siglos anteriores considerados bárbaros y dominados por la ignorancia, encasillando en la mentalidad de estos últimos a los oradores aludidos; es la forma que utiliza para descalificar sus argumentos. Asimismo, involucra a la Convención en su diatriba, al inducirla a que evite retroceder en el tiempo, combatiendo las argumentaciones citadas. En este sentido –y demostrando un afiatado uso de la oratoria- representa la dicotomía ideológica en los opuestos metafóricos del veneno y el antídoto. Continuando con su alocución, Dupont critica la consideración de Rousseau que señala a las ciencias y a las artes como corruptoras de las costumbres y sostenedoras del trono, afirmando el papel esclarecedor jugado por los filósofos con el pueblo francés:

"...qu'est ce donc qui arma les braves Marseillais contre les rois et la royauté? Sont-ce les préjuges et l'ignorance du XIV siècle ou les lumières et la philosophie de la fin du XVIII siècle? (...)
...mais comparons, je vous en conjure, les moeurs de certains peuples de l'Asie, à cette époque, abrutis par l'ignorance et le despotisme et les moeurs de la masse du peuple français régénéré et éclairé par une série de philosophes dont, à la vérité, on se plait à dire autant de mal que l'on en disait dans le conseil des rois. En faveur de quel peuple sera l'avantage?" (8)

Y agrega que:

"Tout peuple plongé dans l'ignorance, où les sciences, les arts et les lettres ne sont pas cultivés, est condamné à être esclave, c'est-à-dire à n'avoir que des moeurs corrompues. Jamais un pareil peuple ne connaîtra le dogme sacré de l'insurrection, de la résistance à l'oppression, et quand il connaîtrait ce dogme sacré, vous ne le lui verriez jamais mettre en pratique. Mais tout peuple éclairé sera libre quand il le voudra le dis plus: les lumières amènent nécessairement la liberté, parce qu'elles font connaître les droits de chacun..." (9)

En este párrafo se percibe la influencia ejercida por algunas ideas ilustradas, como la noción que asimila ignorancia a esclavitud y conocimiento a libertad. Siguiendo esta línea de razonamiento, Dupont rechaza la separación de los saberes, considerándolos indivisibles y complementarios a la teoría y a la práctica científicas. Según su enfoque, la visión de Durand-Maillane es limitada y desconoce la naturaleza. Ahondando en esta dirección, el orador jacobino ironiza acerca de las tareas desempeñadas por su oponente en el pasado al afirmar que:

"Mais si les premières assertions de Durand Maillane sont fort étranges; si elles déshonorent en quelque sorte et notre siècle et notre Révolution et cette tribune, que dirai-je des principes religieux qu'il a avancés?... Durand Maillane ne parait avoir lu que dans les *in-folio* que Camus apporta à la tribune de l'Assemblée Constituante pour lui faire une Constitution civile du clergé. Il aurait dû lire plutôt dans le grand livre de la Nature, ouvert à tous les yeux et où tous les yeux doivent lire leur religion, si l'on veut délivrer l'espèce humaine de ces nombreux préjugés amoncelés depuis tant de siècles!" (10)

Dupont, parafraseando a Galileo –quien habla del libro de la Naturaleza y en su obra *Il sággiatore*, de 1623-, se muestra además un firme seguidor del materialismo ateo que expresan algunos de los *philosophes*, que califican a la religión como una fuente de errores y prejuicios. Una vez estigmatizado el personaje objeto de sus críticas, el orador se dirigió a los demás diputados formulándoles una pregunta retórica:

"Croyez-vous donc, citoyens législateurs, fonder et consolider la République avec des autels autres que ceux de la Patrie, avec des emblèmes et des signes religieux autres que ceux des arbres de la Liberté?
La nature et la raison, continue Jacob Dupont, voilà les droits de l'homme, voilà mes dieux!
Admirez la Nature, cultiver la Raison! et vous, législateurs, si vous voulez que le peuple français soit heureux, hâtez-vous de propager ces principes, de les faire enseigner dans vos-écoles primaires, à la place de ces principes fanatiques que Durand Maillane veut y substituer. " (11)

De este modo, apelando a una encendida retórica basada en argumentaciones maniqueas y utilizando un lenguaje inclusivo que convierte en partícipes de su discurso a los demás parlamentarios, Dupont es aplaudido en reiteradas ocasiones, como podemos constatar en *Le Moniteur*. En su exposición, también se encarga de refutar a Danton, quien había asegurado que en el momento de la muerte era necesario encomendarse con un cura:

"Et pour vous prouver que ce prêtre n'est pas toujours nécessaire à la dernière heure, contre l'avis de Danton, je lui montrerais Condorcet fermant les yeux de D'Alembert." (12)

El orador llega a un punto culminante de su discurso al plantear un desafío personal:

"Je l'avouerai de bonne foi à la Convention, je suis athée, mais je défie un seul individu parmi les vingt-cinq millions qui couvrent la surface de la France, de me faire un reproche fondé. Je ne sais si les chrétiens ou les catholiques dont Durand Maillane et d'autres philosophes de sa trempe parlent, pourraient se présenter à la face de la Nation avec la même confiance et oser faire le même défi! " (13)

Estas enérgicas frases fueron recibidas por los legisladores con evidentes signos de aprobación. Finalizando, Dupont puntualiza los aspectos que rechaza de la propuesta de Durand-Maillane al sostener que:

"Enfin le système de Durand Maillane, en circonscrivant dans des bornes très-étroites la matière de l'enseignement, en privant les pauvres d'instruction, en ne voulant pas que tous ses degrés soient gratuits, nuit à la perfectibilité de l'espèce humaine, aux progrès de la raison, au jet et à l'affranchissement des principes républicains, des vertus et des passions républicaines dans toute l'Europe." (14)

Su alocución concluyó con el aplauso mayoritario de la Convención y de la gente que ocupaba las tribunas. En este caso, es reconocible una práctica discursiva revolucionaria, que se caracteriza por la apelación a recursos emocionales y al manejo de principios antitéticos como fundamento de la posición defendida. En la época del *Ancien Régime*, los discursos presentados en los organismos parlamentarios eran de carácter académico, y se reducían a la descripción de la problemática tratada con un lenguaje neutro. Sin embargo, no todos los diputados que participaron en los debates legislativos del período revolucionario manejaron un estilo oratorio desenvuelto y aguerrido; por el contrario, muchos de ellos demostraron carecer del dominio de las estrategias retóricas, expresándose en un lenguaje frío e impersonal. Según Aulard, el filósofo y político Condorcet era extremadamente tímido ante la audiencia, por lo cual leía sus propuestas en forma rápida y con un tono monocorde, sin hacer ninguna inflexión remarcando alguna frase en particular. (14) A pesar de ello, puede decirse que a partir de la instalación de los gobiernos revolucionarios, se fue delineando una retórica con características propias, novedosas en algún aspecto respecto de las prácticas del pasado.

Apoyando el proyecto de decreto del comité, el 18 de diciembre presentó Lanthenas un *rapport* más completo. Este político y médico girondino, amigo del matrimonio Rolland, fue jefe de división en el ministerio del interior. En el comienzo de su alocución explicó que:

"La Convention nationale a montré le plus vif empressement pour organiser l'instruction publique, cette première dette de l'Etat envers tous les citoyens.

Le comité chargé de cette partie n'a pas voulu différer plus longtemps de répondre à une aussi juste impatience. Il a senti combien l'instruction du peuple importait, dans ce moment, à la République; et c'est l'organisation des *écoles primaires* qu'il vous propose, avant tout, de décreter.

Les autres branches de l'instruction publique se développeront après. Votre comité prend pour base du travail qu'il vous présentera incessamment, le plan offert à l'Assemblée législative, au nom de son Comité d'instruction publique." (16)

De esta forma, Lanthenas determina que la prioridad es establecer la organización de las escuelas primarias, tarea que debe cumplir la Convención. Pero, por otra parte, reconoce la importancia de desarrollar los otros grados de la educación, indispensables para obtener la prosperidad pública. Asimismo, señala que estos deben ser gratuitos para aquellos individuos talentosos carentes de recursos económicos. Aduce que al abarcar los grados superiores a un grupo más reducido, el costo de financiación será menor. Sobre el conocimiento en sí manifiesta que:

"Le peuple français alors s'éclairera de toutes les lumières accumulées par l'expérience des siècles; les esprits acquerront plus de rectitude, les coeurs seront rappelés à des goûts plus sains: l'humanité, si longtemps consternée sous le poids des chaînes de l'ignorance, renaîtra, pour ainsi dire, et la philosophie répandra sans obstacle ses inépuisables trésors." (17)

Este alegato a favor del progreso humano y del perfeccionamiento del saber, junto con su apoyo a una instrucción pública integral y gratuita, demuestran la plena concordancia de Lanthenas con el proyecto educativo redactado por Condorcet. Luego Lanthenas describe el contenido de las partes en que se divide el plan de organización de las escuelas primarias.

En primer lugar, se ocupa del programa de estudios, que tendrá dos puntales: el respeto hacia el alumno (eliminación de castigos físicos) y un método científico de enseñanza (análisis de ideas, experiencia de las cosas). En segundo término, se distribuirán las escuelas por todo el territorio, teniendo en cuenta los parámetros poblacional y de la distancia máxima posible respecto del hogar del niño. Por otro lado, se hará fuerte hincapié en la difusión de la lengua nacional, como forma de lograr la unidad de la República. En cuarto lugar, el comité se encargaría de aumentar los sueldos de los maestros, mientras que la inversión en los edificios escolares quedaría a cargo de la población. Por último, los maestros serán elegidos en cada departamento por los padres de familia, y las circunscripciones escolares serán delimitadas por una comisión de hombres notables.

Más allá del contenido específico del plan recién delineado, el estilo en que está plasmado corresponde más al de un escrito técnico que al de un discurso parlamentario. Lanthenas enumera las cuestiones tratadas de modo impersonal y sin hacer énfasis en ninguna de sus partes; tampoco invoca a los ciudadanos o a sus colegas de la Convención. Todos estos signos nos muestran que el citado político girondino no tenía asimilado un estilo oratorio particular, sino que se expresaba de la misma forma que en los textos escritos. Lanthenas pidió se debatiera el tema de la instrucción pública en general, frente a lo cual el pastor girondino Rabaut Saint-Etienne se opuso al evaluar que:

"Il y a ici une distinction à faire. La nation doit absolument la doctrine qui enseignera dans les écoles primaires les devoirs des citoyens . Ce qu'elle ne doit qu'indirectement, c'est l'enseignement des arts et des sciences, c'est la manière de perfectionner l'esprit humain pour améliorer les mœurs sans les quelles il ne peut exister de République. Faisons des hommes, faisons des citoyens; toute la France le demande. On ne nous demande pas des collèges, mais on nous demande des écoles primaires.
Je conclus qu'on discute séparément cet objet." (18)

A pesar de esto, y luego de un intercambio de opiniones, se trató la cuestión planteada por el primero.

El diputado girondino Ducos comienza su alocución identificando la necesidad de una instrucción pública como un reclamo popular:

"...de toutes les parties de la République, une voix unanime s'élève pour réclamer l'organisation de l'instruction publique, trop longtemps attendue; lorsque tous les citoyens semblent vous dénoncer l'ignorance et l'erreur comme les derniers tyrans qu'il reste à poursuivre et à bannir, ces vieilles reines du monde ont trouvé parmi vous des courtisans et des défenseurs." (19)

Después, el legislador refuta a quienes dijeron que Rousseau había escrito contra las ciencias y las artes; se refiere evidentemente a lo expresado por Durand-Maillane. Le interesaba rescatar la figura del filósofo ginebrino porque constituye un referente intelectual fundamental, que fue tomado por muchos de los diputados de la Revolución. En este sentido, Ducos define a la ignorancia como el dominio del error y la superstición, resultando mayor su peligrosidad que la falta de conocimientos. Esta argumentación fue uno de los *Leit-motive* del pensamiento ilustrado; en su lucha contra la tradición religiosa. El político francés menciona como ejemplo el mal uso de la retórica, que se caracteriza por la falsedad en el decir y la oscuridad de las razones expuestas; para no verse envuelto por estos oradores, la solución es instruir al pueblo:

"Citoyens, le peuple sera vraiment libre quand il jugera ses orateurs avec indépendance. Donnez-lui des lumières, et ceux qui se déclarent aujourd'hui ses patrons et ses tuteurs songeront plutôt à le servir et non plus

à le diriger. Les usurpations de la tribune et de la chaire cesseront quand, au lieu d'hommes qui croient, les parleurs rencontreront partout des hommes qui raisonnent." (20)

En Ducos, la instrucción es la herramienta primordial para obtener la regeneración de la población, entendida como un cambio de las costumbres imperantes:

"C'est à elle qu'il appartient de rectifier les notions erronées que l'habitude de l'oppression et même celle de la résistance auraient pu nous donner; c'est à elle à adoucir nos mœurs, à prévenir leur férocité, à semer dans nos âmes ces principes d'humanité, de bienveillance universelle, charme et lien de la Sociéte, et sur lesquels reposeront désormais les gouvernements populaires: c'est à elle enfin qu'il appartient de créer une génération nouvelle, qui sera digne de nos efforts et des lois que nous préparons, et qui, véritablement libre, ne nous regardera que comme des affranchis." (21)

El maestro de la escuela primaria será la pieza clave en esta cruzada renovadora, al tener la función de formar a las nuevas generaciones en los principios de la Revolución. Esta visión motiva sus críticas al plan del comité que, según él, propone se le asigne un beneficio económico mayor a los profesores de los grados superiores. Asimismo, con una irónica pero contundente frase, rechaza –sin mencionarlo- el comentario vertido por su colega Masuyer acerca de las dificultades financieras para afrontar los gastos educativos:

"Ceux qui voudraient marchander les vertus et les talents des maîtres de morale et d'art social que la nation vous demande, ceux qui payant 130 millions aux prêtres pour enseigner au peuple des erreurs, regretteraient d'en consacrer 15 pour lui enseigner des vérités, ceux-là doivent économiser à la nation la dépense des écoles primaires. Ils auront à meilleur marché les Frères de la charité, vulgairement dits *Ignorantins*." (22)

El legislador francés solicita se iguale la remuneración de maestros y profesores. Para lograr el objetivo de transformar los hábitos establecidos y convertirlos en algo nuevo, considera necesario instituir la obligatoriedad de la escuela primaria. (23) Pero en el discurso que estamos analizando, Ducos plantea simultáneamente que es indispensable recurrir a la violencia para poder regenerar al pueblo corrompido:

"Le temps des Révolutions, il faut proclamer hautement cette vérité, n'est pas celui de la liberté véritable. Trop souvent, elle emprunte les armes du despotisme pour le renverser et ne règne par ses propres douceurs qu'après s'être établie par la violence. Quelquefois même, elle est contrainte à couvrir d'un voile sanglant la statue de la Justice et de l'Humanité. Le salut du peuple l'ordonne et son bonheur console de ce, dures nécessités.

Mais, citoyens, cette contradiction apparente entre les principes de liberté et la marche révolutionnaire, cet esprit d'inquiétude et de sévérité, de vexation même, indispensable dans l'état de guerre entre des oppresseurs et des opprimés, n'est-il point propre à faire naître des idées fausses et des sentiments nuisibles dans une République?" (24)

Este "mal necesario" constituirá una condición intrínseca de la lógica revolucionaria, que aplica una metodología pragmática para cumplir sus metas. Al mismo tiempo, el avance inexorable y radicalizante de la revolución destruiría en su camino a muchos hombres meritorios que colaboraron con ella, pero que no se adecuaron a la nueva situación generada. Dentro de este desarrollo, aparece como imperativo formar una nueva clase dirigente en el menor tiempo posible. En síntesis, Ducos introduce dos estrategias básicas para conseguir la regeneración de la nación francesa: una a corto plazo (la violencia) y otra a largo plazo (la educación), ambas proporcionadas por la Revolución. Por otro lado, como se pudo percibir, el diputado girondino hizo uso de una encendida retórica, en la que predominaron frases enfáticas y el constante llamado al pueblo y a sus colegas legisladores a participar en la construcción de la nueva sociedad.

El médico y diputado Petit –también girondino- toma la palabra a continuación, alterando el eje de discusión hasta allí planteado. En primer lugar, evalúa al proyecto del comité como demasiado circunscripto en su visión sobre la instrucción pública. Basándose en Rousseau, el político francés contempla al hombre desde una perspectiva más amplia, tomándolo en su totalidad. Haciendo uso del lenguaje utópico del filósofo ginebrino, exclama que:

"Il est encore une institution qui doit préparer l'instruction publique; je veux parler de l'abolition de la mendicité dans tout le territoire français. Il est temps que sous un gouvernement équitable, personne ne souffre, que celui qui l'a mérité; il est temps que la charité, trop souvent insolente, fasse place à la justice distributive; il est temps de forcer les riches à être les frères de pauvres, et d'ôter à ceux-ci le désespoir de la misère absolue et tous les vices et tous les crimes qu'elle enfante. Qu'avec des bras et le courage de travailler, je trouve partout de l'honneur et du pain. Que lorsque mes membres me refusent le travail, je trouve dans un lieu quelconque la bienfaisance de mes frères. " (25)

La desigualdad económica provocaría que las familias humildes debieran enviar a sus hijos a trabajar, no pudiendo en consecuencia concurrir a la escuela. Por ello, la condición *sine qua non* para el establecimiento de un sistema educativo eficaz era eliminar la pobreza. En este sentido, Petit desarrolla una reforma económica centrada en la creación de una especie de impuesto a la riqueza, que funcionaría como mecanismo redistribuidor del ingreso. Y concluye su exposición sosteniendo que:

"Quand, par cette mesure perfectionnée, nous aurons donné du pain, de l'ouvrage à ceux qui en demandent, alors, ils seront attentifs aux grandes leçons qu'ils doivent recevoir et donner.
Je demande que, préalablement à l'institution des écoles primaires, nous nous occupions de détruire la mendicité." (26)

Leclerc, diputado perteneciente a la llanura, se refirió a la obligación que correspondería al individuo desde que nace de procurarse conocimientos. Sin embargo, considera que dejándolo en libertad se guiará por las pasiones, conduciéndolo a cometer los mismos errores del pasado respecto de la educación. Por eso se pregunta:

"Que faut-il donc pour régénérer nos mœurs? *Une éducation commune*. On n'y parviendra point sans ce moyen.
Il faut décréter que nul ne sera dispensé d'envoyer ses enfants aux écoles du citoyen." (27)

Desde un enfoque distinto, el diputado jacobino Lequinio planteó la necesidad de modificar la escala de valores de la sociedad respecto de las diversas ocupaciones. Puntualmente afirmó que:

"Citoyens, jusqu'ici, chez toutes les nations, les deux opérations les plus utiles à l'espèce humaine, et les deux hommes qui travaillent le plus directement à son bonheur, sont restés dans un état de mépris général, qui prouve bien l'injustice et l'insouciance des peuples.
Je veux parler du laboureur, du simple paysan, et du maître d'école, c'est-à-dire des premiers nourriciers de l'âme et du corps. Eh bien! réparez cette injustice générale: il manque à la Révolution française de faire une révolution aussi dans le système affreux de l'ancienne politique, qui semblait avoir attaché l'honneur aux différentes professions précisément en raison de leur inutilité. Qu'une direction nouvelle porte l'estime publique et la reconnaissance nationale aux individus en raison de l'utilité de leur travail : c'est le principe que la saine philosophie peut seule consacrer." (28)

El legislador mencionado expresa, de este modo, una de las ideas más consustanciadas con el pensamiento ilustrado: la consideración de la utilidad como uno de los principios que deben regir el desarrollo humano.

Este debate se vio interrumpido por Marat, quien en forma irónica dijo:

"Quelque brillants que soient les discours que l'on nous débite sur cette matière, dit-il, ils doivent céder la place à des intérêts plus urgents. Vous ressemblez à un général qui s'amuserait à planter, déplanter des arbres pour nourrir de leurs fruits des soldats qui mourraient de faim. Je demande que l'Assemblée ordonne l'impression de ces discours pour s'occuper d'objets plus importants et qu'elle entende le rapport de l'affaire de Réthel." (29)

La proposición fue aprobada, y se decidió retomar el debate sobre la educación dos días después. (30)

Las sesiones legislativas del 12, 14 y 18 de diciembre de 1792 aquí descriptas –centradas en la discusión del proyecto pedagógico de Lanthenas-, son sólo un ejemplo de las numerosas jornadas que dedicó la Convención al tratamiento de la cuestión educativa. Sin embargo, representan un interesante muestrario que

nos permite adentrarnos en la práctica parlamentaria revolucionaria, y al mismo tiempo detenernos en algunas características que determinan la dinámica de las ideas allí condensadas.

En primer lugar, es remarcable la personalización discursiva de los oradores, quienes en ningún momento hicieron la menor referencia de pertenecer a alguna agrupación política. En sus discursos primó la mención individual, tanto de ellos mismos como de otros diputados a los que hacían blanco de sus críticas. El comité de instrucción pública fue la única entidad colectiva aludida, aunque solamente para referirse al proyecto educativo que había elaborado. Este individualismo retórico –que era la viva expresión de la concepción anti-corporativa predominante en la época-, se vio reflejado también en los posicionamientos políticos dentro de la Convención.

Los debates anteriormente analizados, se efectuaron en una flamante asamblea –creada el 21 de septiembre de 1792 –en la cual el impulso vital y el predominio espiritual residían en los girondinos, quienes se hallaban enfrentados a los jacobinos. Esta situación se iría modificando rápidamente en perjuicio de los primeros, quienes fueron proscriptos en junio de 1793. Semejante acontecimiento nos llevaría a creer en la existencia de profundas diferencias ideológicas entre ambos grupos políticos; sin embargo, la realidad era distinta. Una prueba de ello la encontramos en las sesiones aquí estudiadas. Todos los oradores manifestaron su disconformidad con el proyecto presentado por el girondino Lanthenas, dirigiendo sus críticas a diversos aspectos del plan. Si realizamos una clasificación por identidades políticas, descubrimos que la mayoría son girondinos (Masuyer, Rabaut Saint-Etienne, Ducos, Petit), en desmedro de los jacobinos (Dupont y Lequinio) y de los integrantes de la llanura (Durand-Maillane y Leclerc).

Una de las críticas más duras formulada al proyecto redactado por Lanthenas es la efectuada por el diputado Petit, quien propuso una reforma económica para erradicar la pobreza como condición indispensable a fin de establecer un sistema de instrucción pública generalizado. Esta idea fue retomada luego por el jacobino Le Peletier, quien redactó un plan de instrucción pública, al cual nos referimos

previamente. Esto debe servirnos para tener en cuenta el polimorfismo ideológico de las agrupaciones parlamentarias que integraron la Convención.

Por otro lado, en la retórica desplegada por la mayoría de los oradores que participaron en estos debates, se puede advertir una frecuente invocación del pueblo, colocándolo como el destinatario primordial de las acciones prometidas. El empleo de tal recurso oratorio responde a una necesidad de legitimar sus propuestas, recurriendo al fundamento político del poder revolucionario: la voluntad general simbolizada en el pueblo. Este *feedback* de índole teórico entre el poder legislativo y la sociedad se corresponde con la dialéctica revolucionaria representación –voluntad general, ya descripta previamente.

Una última particularidad que resulta interesante destacar dentro de la dinámica ideológica de la Revolución, es la relación que establecen los hombres de este período con el pasado, y especialmente respecto del mundo intelectual. En las sesiones parlamentarias antes señaladas los tribunos reconocen a la filosofía de las Luces como la fuerza generadora de la Revolución. En este sentido, Rousseau es el autor que toman de paradigma en la discusión acerca de la educación. Pero no nos engañemos: la referencia no es ingenua, tiene un sentido implícito. Aunque resulte contradictorio, los hombres que quisieron instaurar una sociedad fundada en nuevos valores, necesitaron una base ideológica legitimadora de sus postulados teóricos y de su accionar, que inevitablemente debía ser tomado de una etapa histórica previa. Podemos citar el caso de Ducos, quien buscó reivindicar la figura del filósofo ginebrino, al que otro legislador había señalado como detractor de las ciencias y de las artes. Sobre esto afirma el primero:

"Si dans un siècle éclairé et dans une assemblée qui doit l'être, de telles questions pouvaient étre traitées avec des citations et résolues par des autorités, je pourrais m'armer de la doctrine de J.-J. Rousseau lui-même pour prouver l'antique alliance de l'ignorance et de l'esclavage." (31)

Sin embargo, Rousseau descreía del progreso y consideraba a las instituciones como un peso que debía cargar el individuo; las ciudades le resultaban un ámbito nocivo que transmitían costumbres perjudiciales a los seres humanos. Asimismo, fomentaba en los niños que se conectaran con la naturaleza, en detrimento de la lectura de libros o la adquisición de conocimientos teóricos.

Estas apreciaciones nos permiten advertir la adaptación efectuada por Ducos respecto del pensamiento roussoniano, al tomar algunas de sus ideas y relegar otras por no convenir a sus propósitos. Del mismo modo, podemos concluir afirmando que el arte de la oratoria adquirió durante el período revolucionario una nueva preponderancia, debido al lugar central que le cupo al discurso político como factor determinante de la legitimidad democrática.

REFERENCIAS

1- Ver AULARD, A.: *Les orateurs de l'Assemblée Constituante* – París – Cornely – 1905 y *Les Orateurs de la Legislative et de la Convention* – París – Cornely – 1906.

2- SOBOUL, Albert: *Los sans-culottes. Movimiento popular y gobierno revolucionario.* Madrid – Alianza – 1987.

3- Chartier le critica que considere a las sociedades del siglo XVIII como el origen de la nueva legitimidad política, evaluando este planteo como determinista.

4- HIPPEAU, C.: *L'intruction publique en France pendant la Révolution. Débats législatifs.* París – Didier – 1883 – p. 2.

5- *Idem* – p. 3.

6- *Idem* – p. 4.

7- *Idem* – p. 6.

8- *Idem* – p. 7.

9- *Idem* – p. 8.

10- *Idem* – p. 9.

11- *Idem.*

12- *Idem* – p. 10.

13- *Idem* – p. 11.

14- *Idem.*

15- AULARD, A.: *Les orateurs de la Législative... op. cit.* - Tome premier.

16- HIPPEAU, C. *L'instruction publique en France pendant la Révolution. Discours et rapports.* París – Didier – 1881 – Rapport de Lanthenas – p. 289.

17- *Idem* – p. 291.

18- HIPPEAU, C. *L'instruction publique... Débats législatifs – op. cit.* – p. 13.

19- *Idem* – p. 14.

20- *Idem* – p. 15.

21- *Idem* – p. 17.

22- *Idem* – p. 20.

23- "Je pense que tous les enfants nés dans la République, quel que soit l'état ou la fortune de leur père, doivent être astreints, pour parvenir dans la suite aux emplois publics, à suivre pendant un certain espace de temps les écoles primaires.
Cet assujettissement, va-t-on s'écrier, contrarierait trop durement nos mœurs et nos usages! Je réponds que c'est à cause de cela que je le propose. Les mœurs d'un peuple corrompu ne se régénèrent point par de légers adoucissements, mais par de vigoureuses et brusques institutions. Il faut opter ouvertement entre l'éducation domestique et la liberté; car, citoyens, tant que par une instruction commune vous n'aurez pas rapproché le pauvre du riche, le faible du puissant..."

Idem – p. 21.

24- *Idem* – p. 17.

25- *Idem* – p. 24.

26- *Idem* – p. 27.

27- *Idem* – p. 28.

28- Citado en JULIA, Dominique: *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution.* París – Belin – 1981– p. 140.

29- HIPPEAU, C.: *L'intruction publique... Débats législatifs. -op. cit.* – p. 28.

30- El 20 de diciembre de 1792 el diputado Romme expondría un plan de instrucción pública.

31- HIPPEAU, C.: *L'intruction publique... Débats législatifs.- op. cit.* – p. 14.

3. Las instituciones educativas

3.1. Experiencia jacobina

Con la expulsión y posterior ejecución de los principales líderes de los girondinos en mayo y junio de 1793, los jacobinos adquirieron el control político de la Convención. El debate más relevante de este período fue el que se suscitó en torno del proyecto para la instrucción pública redactado por Le Peletier, que se desarrolló entre el 29 de julio y el 1° de agosto del citado año. Dicho plan, a pesar de recibir el fuerte respaldo de Robespierre, fue recibido en forma dispar por los diputados. Muchos de ellos -entre los que se hallaban los jacobinos Grégoire y Fourcroy y el integrante de la llanura Thibeaudeau- le criticaron el costo implicado en la obligatoriedad escolar y la enajenación del niño respecto del hogar familiar al ingresar en el internado. Sin embargo, la mayoría de los legisladores coincidieron en defender los principios del plan que sostenían la necesidad de que el Estado se hiciera cargo de la educación, e infundiera en los individuos la noción de patriotismo. La cláusula de la obligatoriedad fue cercenada, y de este modo se votó la adopción del proyecto Le Peletier; no obstante, nunca fue llevado a la práctica.

Algunos meses después, la Convención aprobó un decreto sobre la organización de la instrucción pública presentado por el diputado Bouquier, en el cual se establecía una enseñanza primaria libre y al mismo tiempo controlada y sostenida por el Estado. El ciudadano que deseara fundar un establecimiento educativo podía hacerlo –incluso los religiosos-, con el único requisito de poseer un certificado de buenas costumbres. Esta ley estuvo vigente durante todo el período jacobino, y significó un retroceso de la responsabilidad estatal en el ámbito educativo. La enseñanza primaria quedó librada a su propia suerte, al no establecer el Estado ninguna norma referente a la formación pedagógica de los maestros, el contenido de los programas de estudio, la distribución geográfica de las escuelas, etc.

Respecto de las creaciones institucionales de este período, la primera en concretarse fueron los cursos revolucionarios, establecidos por un decreto del Comité de Salud pública el 2 de febrero de 1794. Su

finalidad era impartir conocimientos prácticos en la fabricación de pólvora, refinación del salitre y la confección de cañones. Los cursos se efectuaron entre febrero y marzo del citado año, teniendo una duración total de tres semanas. Barère, inspirador de esta propuesta, buscó aplicar el "método revolucionario", consistente en una educación acelerada con fines patrióticos. En este sentido, el trasfondo de tal sistema era la necesidad imperiosa que tenía la Revolución de producir armas y preparar artesanos que pudieran hacerse cargo de ello. Los cursos revolucionarios resultaron exitosos, formando alrededor de mil especialistas.

El mismo Barère propuso el 11 de marzo la fundación de un establecimiento educativo para formar a ingenieros civiles y militares, y la Convención votó su creación bajo el nombre de *École centrale des travaux publics*. Su implementación ocurrió durante el período termidoriano.

Por último, debemos mencionar el emprendimiento institucional más ambicioso encarado por los revolucionarios en la época de predominio jacobino: la *École de Mars*. El proyecto –elaborado por Barère- fue aprobado por la Convención el 1° de junio de 1794. Esta escuela militar se ubicó en la planicie de Sablons, cerca de París. Cada distrito debía seleccionar, entre los jóvenes más robustos e inteligentes, a seis que tuvieran entre dieciséis y dieciocho años, los que serían enviados al establecimiento educativo. Barère hace hincapié en elegir ciudadanos pobres campesinos y *sans-culottes*. Los alumnos –unos tres mil en total- serían alimentados, vestidos y armados a costa del Estado. En lo concerniente al programa de estudios, estaría compuesto por materias teóricas y prácticas, incluyendo entre otras los principios del arte de la guerra, administración militar, ejercicios de maniobras de infantería, caballería y artillería. Entre ellas ocupaba un lugar trascendente la educación moral de los jóvenes, que serían formados en la fraternidad, disciplina, austeridad y amor a la patria. Esta escuela militar hizo realidad, en algunos aspectos, el plan de instrucción pública elaborado por Le Peletier. Allí se dio una educación común e igualitaria a un conjunto de individuos que comían los mismos alimentos y compartían la misma mesa, usaban idénticos uniformes y se formaban sobre la base de costumbres austeras, en un marco de disciplina generalizada. Asimismo, Barère expresó que los niños pertenecían a la república y se debían a la defensa de la patria: cada individuo era un potencial soldado. La concepción sobre el mando se vio transformada respecto del régimen anterior: los oficiales

accedían a su cargo por capacidad y no por derechos adquiridos, su rango no los hacía superiores a sus subordinados, y los puestos jerárquicos eran rotativos. De este modo se intentaba introducir nociones igualitarias en la estructura militar. La *École de Mars* abrió sus puertas a fines de junio de 1794, un mes antes de la caída del gobierno jacobino. El 23 de octubre de dicho año, el diputado Guyton-Morveau presentó un informe en la Convención en nombre del Comité de Salud pública, en el cual describía lo que había observado en una visita realizada a la escuela aludida. Allí contempló un simulacro de combate, la formación de los cadetes y su entrenamiento. El comisionado se mostró satisfecho con la instrucción recibida por los alumnos y con las habilidades adquiridas por ellos. Sin embargo, se decidió cerrar la *École de Mars* y enviar a los cadetes de vuelta a sus hogares. Evidentemente, los termidorianos vieron a este establecimiento como demasiado identificado con el gobierno anterior, por lo cual tomaron esa decisión.

Por todo lo señalado, el período de influencia jacobina –que abarcó desde el 2 de junio de 1793 hasta el 27 de julio de 1794- marca el comienzo de las realizaciones institucionales revolucionarias en el ámbito educativo. Las características intrínsecas y la motivación de estos emprendimientos fueron condicionadas por la coyuntura histórica. Los graves problemas financieros que aquejaban a Francia impidieron la instauración de una instrucción primaria organizada y solventada por el Estado, la cual implicaba fuertes desembolsos de dinero. Por eso prevaleció la idea que consideraba perjudicial crear organismos que restringieran la libertad de enseñanza. Por otro lado, la situación militar compelía a formar nuevos cuadros de oficiales en reemplazo de la oficialidad monárquica, y a la obtención de armamento y pertrechos de guerra. Con este último objetivo es que se crearon los cursos revolucionarios, los cuales duraron apenas un mes. El éxito obtenido inspiró a Barère para constituir la *École de Mars*, que obtuvo la aprobación generalizada de la Convención.

De este modo, los condicionantes políticos y económicos llevaron a la adaptación de algunas ideas predominantes y al cambio de las prioridades pedagógicas existentes. Además, la concepción del tiempo manejada por los revolucionarios es cualitativamente distinta de la pensada en épocas pasadas. (1)

3.2. Experiencia termidoriana.

A partir de la caída de Robespierre el 9 Thermidor del año II (27 de julio de 1794), comienza una nueva etapa política, caracterizada en el plano educativo por la creación de numerosas instituciones, algunas de las cuales perduraron en el tiempo.

En marzo de 1794 Barère había presentado –como ya vimos- un proyecto para crear una *École centrale des travaux publics*; su propuesta fue aprobada, y sobre esa base se conformó un comité encargado de su implementación. El 24 de septiembre del mismo año Fourcroy presentó a la Convención los resultados de la tarea emprendida; cuatro días más tarde se aprobó el decreto que organizaba la escuela. Pero ¿cuáles fueron las motivaciones que llevaron a la creación del mencionado establecimiento? El país requería un plantel de ingenieros que se ocuparan de la construcción de fortificaciones militares para la defensa del territorio frente a la amenaza de las potencias extranjeras. Esto fue planteado tanto por Barère como por Fourcroy en sus respectivos proyectos. La *École centrale des travaux publics* unificaría la ingeniería civil y militar, separada hasta la fecha en diversos establecimientos, proveyendo al Estado de los técnicos necesarios para realizar todo tipo de trabajos públicos (construcción de puentes, caminos y fortificaciones, trabajo en las minas, confección de mapas, etc.). Para ingresar a dicha escuela, era necesario aprobar un examen, y tener entre dieciséis y dieciocho años de edad. Se establecía un máximo de cuatrocientos alumnos, los cuales serían subsidiados por el Estado. El curso completo duraría tres años, teniendo una formación basada en conocimientos de matemática, física y química. Se abrirían laboratorios para que los alumnos realizaran experimentos, como forma de evitar una enseñanza meramente teórica. Pero, por otra parte, la necesidad acuciante de técnicos que experimentaba el gobierno, lo llevó a aplicar el "método revolucionario" implementado en la *École de Mars*, consistente en una educación acelerada e intensiva. Se pasó de tres años a tres meses la duración del ciclo lectivo; además se permitió un ingreso simultáneo a los tres cursos en que estaba dividida la instrucción. Asimismo, las otras escuelas existentes que iban a ser eliminadas, permanecerían abiertas por un período transitorio. El 1° de septiembre de 1795 la Convención confirmó lo establecido por la ley Fourcroy y pasó a denominar al establecimiento como *École polytechnique*.

Finalmente, el 22 de octubre de ese año a través de una nueva ley presentada por Fourcroy, se crearon las escuelas especiales, cuyo objetivo era impartir una enseñanza especializada y completa de las carreras requeridas por el Estado para formar a sus cuadros técnicos. Para ingresar a algunas de ellas, era indispensable haber estudiado previamente en la *École polytechnique*, como en los casos de la escuela de ingenieros militares, la de artillería, la de minas y la de geógrafos. De este modo, aquella se convirtió en un ciclo escolar más general y preliminar respecto de los nuevos establecimientos.

En segundo lugar, en octubre de 1794 se creó –a instancias de Grégoire- el *Conservatoire des arts et métiers*, como reservorio de maquinarias y herramientas de los diferentes oficios. El fin de esta institución era mostrar a los ciudadanos la utilidad de las artes mecánicas y la necesidad del progreso de las ciencias. La concepción del museo, archivo o conservatorio a partir del enfoque revolucionario le asignaba un claro sentido pedagógico, considerándolo un ámbito propicio para la formación intelectual del individuo. Debemos recordar que durante el transcurso de 1793 se fundaron el *Museo de Historia natural* y el *Museo central de arte*, ubicado en el palacio del Louvre. Al mismo tiempo, el arte fue utilizado como un instrumento propagandístico de la Revolución, convirtiéndose el pintor Louis David en su principal difusor artístico.

Otra realización institucional relevante de este período fue la fundación de la *École normale*, a partir de la aprobación del proyecto de Lakanal el 30 de octubre de 1794. Su tarea primordial era formar a los futuros maestros, enseñándoles la metodología pedagógica necesaria para poder impartir el saber a sus alumnos. Esta idea en realidad ya había sido planteada por Barère en su proyecto para la creación de la *École de Mars,* y estuvo presente en la mente de los revolucionarios desde siempre. En la versión de Lakanal, podrían ingresar a tal escuela los individuos mayores de veintiún años que tuvieran una instrucción adquirida, y demostraran tener hábitos puros y una conducta patriótica. La duración del curso, aplicando el "método revolucionario", sería de cuatro meses. Una vez concluida la instrucción en la escuela de París, volverían los alumnos a sus distritos respectivos, y abrirían allí establecimientos educativos para difundir los conocimientos aprendidos. En los hechos, la *École normale* de París abrió sus puertas el 20 de enero de 1795, teniendo en su plantel de

profesores a ilustres personajes como Laplace y Lagrange en matemática, Monge en geometría descriptiva, Volney en historia, Bernardin de Saint-Pierre en moral. En cada clase el profesor exponía sus ideas, que eran anotadas por un copista y luego entregadas para su publicación. El alumno, habiendo leído las notas publicadas, concurría a la clase siguiente, en la cual se entablaba un debate entre discípulos y maestro. Sin embargo, surgieron críticas hacia la enseñanza allí impartida, tanto de la comunidad escolar como de los diputados de la Convención. El mayor defecto de la *École normale* fue que los profesores, en lugar de enseñar los métodos específicos de la pedagogía, se dedicaron a exponer los contenidos de las materias en sí mismos. Ante resultados poco satisfactorios, la Convención votó su desmantelamiento para el 19 de marzo de 1795, cumpliendo en esa fecha cuatro meses de funcionamiento.

Algunos meses antes de este acontecimiento, en noviembre de 1794, fue aprobado un decreto sobre las escuelas primarias presentado por Lakanal, en reemplazo de la ley Bouquier. Previamente, se había efectuado un encendido debate entre los termidorianos y los últimos representantes jacobinos; los primeros apoyaron la libertad de enseñanza, que fue establecida, mientras los segundos buscaban que el Estado controlara el ejercicio de la docencia y el establecimiento de las escuelas. De esta forma, la educación primaria continuaba siendo relegada por los miembros de la Convención.

Como contrapartida, el 25 de febrero de 1795 se aprobó el proyecto formulado por Lakanal sobre la organización de las escuelas centrales. Se determinó que se establecería una escuela cada trescientos mil habitantes, y se suprimirían todos los colegios existentes. En esta nueva institución pedagógica se suministraría una formación integral, incluyendo materias como matemática, física y química experimentales, historia natural, economía política y legislación, higiene, lenguas antiguas, lenguas vivas, arte y dibujo, entre otras. La escuela central tuvo de principal referente al instituto de Condorcet; como éste, tendría en sus instalaciones una biblioteca, gabinetes de historia natural y física experimental y una colección de máquinas. Además, una vez al mes se brindaría una conferencia pública acerca de los conocimientos que resultan útiles para la sociedad. Por otro lado, el sueldo de los profesores sería proporcional a la cantidad de población existente en la localidad donde se enseñase; los alumnos abonarían una suma a la escuela, que también

recibiría dinero del Estado para su mantenimiento. Respecto de la organización interna del establecimiento educativo, los alumnos –quienes ingresarían a partir de los doce años de edad- podrían elegir libremente las materias que desearan cursar, al no existir un currículum escolar fijo. Esta resolución trajo algunos problemas: al elegir el estudiante numerosas materias de un área temática en particular, adquiría una educación desequilibrada. Del mismo modo, la escuela central representó –debido a la amplitud y profundidad de los conocimientos impartidos- un salto cualitativo muy grande, respecto de la escuela primaria. En este sentido, los profesores a cargo de esta educación tuvieron un nivel desparejo, por las exigencias curriculares nuevas que sobrellevaron, teniendo en muchos casos una pobre formación. A pesar de estas dificultades, las escuelas centrales funcionaron normalmente en todo el territorio nacional hasta 1801, fecha en la que se impuso un nuevo plan de instrucción pública, en el cual fueron reemplazadas por las escuelas secundarias.

Por último, el 25 de octubre de 1795 –el día anterior a terminar sus sesiones- la Convención aprobó el decreto sobre la organización de la instrucción pública elaborado por Daunou. En esta ley, se determinó que los departamentos asumieran las responsabilidades concernientes al ámbito educativo (elección y destitución de los maestros), ocupándose el Estado únicamente de proveer a los maestros primarios de su vivienda y lugar de enseñanza. Estos recibirían de sus alumnos una retribución anual, que sería establecida por cada departamento. Se podría exceptuar hasta un 25% de los estudiantes de cada escuela del mencionado pago, por causa de indigencia. Asimismo, se concedía una libertad absoluta para establecer en forma particular establecimientos educativos (2). Esta resolución se halla inserta en la constitución del año III, instaurada el 22 de agosto de 1795. En lo referente a las escuelas centrales, éstas son preservadas, aunque se modifica su número –una por departamento- y se eliminan algunas de las materias impartidas -artes y oficios, agricultura y comercio, higiene, análisis de las sensaciones y de las ideas. En cuanto a las escuelas especiales, se crean algunas nuevas, como las de astronomía, geometría, historia natural, medicina, arte veterinario, economía rural, ciencias políticas y otras. Se establece, además, un Instituto nacional de ciencias y artes, que es una réplica del proyecto de sociedad nacional propuesto por Condorcet unos años antes. La ley Daunou fue la

última disposición educativa de la Convención, que cedió su lugar al Directorio, pero tuvo vigencia hasta 1801.

Según el enfoque de análisis que adoptemos, podemos hallar continuidades o disrupciones entre el período jacobino y el termidoriano del gobierno revolucionario, en lo referente a la cuestión educativa.

Un acercamiento político nos permite observar que, con la caída de Robespierre, aparece un discurso que identifica en bloque a todas las resoluciones del régimen jacobino como "terroristas", por ser fruto de una dictadura: Esta concepción, sostenida por los termidorianos, fue la que llevó al cierre de la *École de Mars* y al reemplazo de la ley Bouquier. Se consideró que existía un modelo de educación jacobina dirigista y anti-intelectual, que intentaba "barbarizar" a la sociedad francesa. En este sentido, la última oportunidad en que se enfrentaron termidorianos y jacobinos fue en el debate previo a la sanción de la ley Lakanal sobre educación primaria, ocurrido en noviembre de 1794. Allí los montañeses que habían sobrevivido al 27 de julio, plantearon la necesidad de que el Estado se hiciera cargo de la educación; sin embargo, su propuesta fue derrotada.

Desde un punto de vista de las realizaciones concretas logradas por los protagonistas de la Revolución –aplicando el "principio de racionalidad" y el "individualismo metodológico" popperiano-, la situación es sensiblemente distinta a lo expresado en los discursos políticos. En primer lugar, el proyecto de instrucción pública elaborado por Le Peletier –considerado por muchos el paradigma educativo jacobino- encontró actitudes disímiles dentro de la misma agrupación política a la que éste pertenecía, teniendo únicamente el respaldo incondicional de Robespierre. En los hechos, el plan aprobado había sufrido algunas amputaciones importantes, como por ejemplo la eliminación de la cláusula acerca de la obligatoriedad de la escuela primaria. La Convención reconoció su imposibilidad para ponerlo en práctica, debido a lo costoso que resultaba. Poco después se aprobó una ley sobre la instrucción pública formulada por Bouquier –ésta sí fue aplicada- que aceptaba la libertad de enseñanza. Aquí puede establecerse una línea de continuidad entre el período jacobino y el termidoriano: en ambas etapas la educación primaria es liberada de todo vínculo estatal

y se deja que la sociedad intervenga en su conformación. Por otra parte, las instituciones pedagógicas creadas responden, en general, a ideas similares. El ejemplo más claro es el proceso que llevó a la fundación de la *École polytechnique:* sobre la base de un proyecto de Barère (período jacobino) se creó esta institución durante la etapa termidoriana. La mayor parte de las concreciones institucionales de la Revolución correspondieron a la enseñanza superior. El "método revolucionario", basado en una instrucción acelerada, fue una herramienta pedagógica ideada *ad-hoc* para satisfacer los acuciantes requerimientos surgidos de la coyuntura política y militar. La suerte de muchos de estos emprendimientos se vio sujeta a la fluctuante situación política que enfrentaba el país. La relativa estabilización ocurrida a partir de Termidor permitió que se estableciera un mayor número de instituciones educativas respecto del período precedente.

REFERENCIAS

1- Barère comenzó su presentación del proyecto para establecer la *École de Mars* refiriéndose a la necesidad de concretar emprendimientos institucionales, en reemplazo de las instituciones erradicadas pertenecientes al *Ancien Régime*. Le resulta preocupante la inoperancia en el área educativa, que puede tener graves consecuencias. Sobre esto expresa:

"Ainsi, depuis le 14 juillet 1789 jusqu'au moment où l'ordre constitutionnel sera établi, il est des mesures urgentes à prendre, un gouvernement révolutionnaire à organiser, une éducation prompte à etablir. Tout doit se ressentir de l'impulsion donnée á tous les esprits, et du mouvement imprimé à tous les travaux.

Alors toutes les institutions anciennes sont brisées et anéanties; les établissements nouveaux ne sont bons qu'autant qu'ils participent à la rapidité de la révolution et prennent le caractère impétueux que lui appartient.

Il s'agit bien moins de raisonner que de faire; l'activité révolutionnaire est la première qualité civique, et l'exécution prompte est le mérite le plus nécessaire du gouvernement.

Si l'on ne saisit à propos les diverses époques de la révolution, l'occasion de faire le bien de la république est perdu,ou le bien se fait sans fruit. Les institutions provisoires ne sont qu'un mal de plus, et les travaux pénibles de citoyens n'obtiennent aucun résultat.

C'est ce qui est arrivé pour l'education publique. Il y a quatre ans que les législateurs tourmentent leur génie pour fonder une éducation nationale, pour ouvrir des écoles primaires, pour instituer différents degrés d'instruction, pour raviver les sciences et les lettres, pour encourager les arts et pour élever en républicains la nombreuse génération qui s'élève.

Qu'ont-ils obtenu? qu'ont-ils établi? Rien encore. Les colléges, qui transvasaient le depotisme et les opinions fanatiques dans l'àme des jeunes citoyens que l'habitude, l'égoisme et l'iusouciance des parents leur livrait, sont heureusement fermés; mais aucun établissement n'a remplacé encore l'objet de ces maisons publiques.

Cependant un vide nombreux menace la république dans les fonctions civiles et militaires. Le retard occasionné dans l'éducation publique par les secousses et la durée de la révolution se fera fortement sentir dans quelques années, et nous sommes forcés d'apercevoir de loin une lacune considérable dans les besoins de la république pour tous les emplois."

LE MONITEUR (réimpression): París – Henri Plon – 1858 – Tome XX – p. 622.

2- En el *rapport* que preceda a su proyecto de ley, Daunou manifiesta un rechazo total hacia las disposiciones dirigistas del gobierno de Robespierre, y afirma que:

"Nous n'avons laissé que Robespierre, qui vous a aussi entretenus d'instruction publique, et qui, jusque dans ce travail, a trouvé le secret d'imprimer le sceau de sa tyrannie stupide, par la disposition barbare qui arrachait l'enfant des bras de son père, qui faisait une dure servitude du bienfait de l'éducation, et qui menaçait de la prison, de la mort, les parents qui auraient pu et voulu remplir eux-mêmes le plus doux devoir de la nature, la plus sainte fonction de la paternité.

Pour nous, nous avons cru devoir rechercher d'abord quelles étaient les limites naturelles de la loi dont nous aurons à vous présenter le projet et nous avons aperçu ces limites dans les droits individuels que la constitution nous ordonnait de respecter.

Nous nous sommes dit: liberté d'éducation domestique, liberté des établissements particuliers d'instruction. Nous avons ajouté; liberté des méthodes instructives;..."

HIPPEAU, C.: *L'instruction publique... Discours et rapports – op. cit.* – Rapport de Daunou – p. 478.

V. CONCLUSIONES

El establecimiento del régimen absolutista en la Francia del siglo XVII implicó la pérdida de influencia de los estamentos políticos tradicionales, en particular de la nobleza. La centralización del poder trajo como consecuencia la extinción paulatina de las funciones autónomas de las instituciones políticas existentes, significando un corte abrupto de las relaciones entre la nobleza y el poder central. A comienzos del siglo XVIII, con el retraimiento del ceremonial real y la reducción de la corte, se rompieron los anales de comunicación entre la figura del rey y la sociedad. La monarquía quedó en una situación de virtual aislamiento semiológico respecto del resto de la nación. Por último, el proceso de secularización de los comportamientos colectivos, unido a la crisis coyuntural ocurrida durante el reinado de Luis XVI, le hicieron perder legitimidad a la monarquía.

Simultáneamente, se fue conformando durante el citado siglo un campo literario autónomo, que contribuyó al surgimiento de un mercado de bienes culturales, y a la aparición de un nuevo actor social: la opinión pública. Esta se fue configurando en estrecho vínculo con nuevos ámbitos de sociabilidad (los salones, los cafés), y con renovados órganos difusores de ideas (periódicos, panfletos). El distanciamiento social del poder real y el debilitamiento político de la nobleza, que poseían desde siempre el monopolio cultural, contribuyeron para posibilitar la emergencia de una cultura independiente respecto de las resoluciones oficiales.

La imbricación producida entre este nuevo actor social –la opinión pública- y las nuevas instituciones sociales, llevó a la implantación de una práctica intelectual novedosa: el libre debate de las ideas, teniendo por único fundamento a la razón. La legitimidad de la crítica y el derecho de saber y de juzgar se afirmó al mismo tiempo que la monarquía perdía consenso social. Los *philosophes* se convirtieron en los guías espirituales de la nación, como resultado de la difusión de las obras ilustradas y de la necesidad social de ocupar un espacio político vacío.

Por otro lado, la situación económica floreciente benefició particularmente a la burguesía, que se volcó a participar en el nuevo espacio público. El surgimiento del debate y de la crítica como herramientas intelectuales válidas posibilitó la aparición de una nueva cultura política, que se nutrió ideológicamente de los valores difundidos a través del corpus ilustrado. Sin embargo, aquélla existía en forma latente, al no tener canales institucionales de expresión (partidos políticos). Sobre la dinámica de las ideas –plasmadas en las obras de la Ilustración-, se dio una aceleración creciente en su difusión, a través de las instituciones socio-culturales que contribuyeron a crear fluidas prácticas de reflexión y de discusión.

Las ideas en sí mismas, surgidas del pensamiento de los *philosophes*, evidencian numerosas diferencias entre ellas. Respecto de la temática educativa, pueden hallarse divergencias pronunciadas en la visión de los autores acerca de ciertos tópicos en particular. El materialismo organicista de La Mettrie, el idealismo utópico de Rousseau o el racionalismo científico de d'Alembert demuestran que el iluminismo es un heterogéneo conjunto de desarrollos intelectuales variados, como pudo observarse en el presente trabajo. Además de la corriente filosófica principal, es necesario rescatar la labor de un grupo de parlamentarios y administradores reales, que plantearon una serie de críticas al sistema educativo imperante, pero que además propusieron un modelo alternativo. Aunque los textos producidos por ellos no tuvieron una difusión generalizada, documentan las inquietudes manifestadas por ciertos sectores dirigentes frente a la realidad vivida. En este grupo podemos incluir a relevantes figuras como La Chalotais, Malesherbes, Turgot y otros.

Retomando el análisis de las ideas ilustradas del siglo XVIII, podemos establecer –a pesar de lo expresado precedentemente- que en el corpus de obras literarias referido existe un hilo conductor que las engloba: su adscripción a la filosofía empírica. La firme creencia en que la única fuente del conocimiento son los sentidos, a partir de los cuales se configura la reflexión, une a personalidades tan disímiles como La Mettrie, Rousseau o La Chalotais.

Ahora bien, la conformación de un espacio público en Francia a mediados del siglo XVIII permitió el nacimiento de nuevas prácticas sociales que favorecían la libre circulación de las ideas. Sin embargo, este

espacio público pre-revolucionario se enfrentó a fuertes limitaciones desde su origen. Semejante ámbito de intercambio ideológico fue visto –y con razón- por la monarquía como un peligro potencial para su hegemonía política. La red de lecturas que surgió, junto con las obras difundidas, llevaron a una modificación de la sensibilidad colectiva, corroyendo los cimientos del consenso social otorgado a la figura del rey, tal como determinó Robert Darnton. Ante esto, el poder real tomó una serie de medidas – prohibición de obras, encarcelamiento de escritores, etc. –buscando desarticular el nuevo enclave cultural; la debilidad intrínseca que atravesaba el poder central le impidió actuar en forma efectiva. El debate teórico ilustrado se desarrolló, debido a estas condiciones adversas, furtivamente y en parte constreñido por la ilegalidad de sus prácticas. Asimismo, es necesario remarcar que los participantes en el naciente espacio público y quienes requerían los bienes culturales ofrecidos, pertenecían a los sectores privilegiados de la sociedad, incluyendo a los nobles ilustrados y a la alta burguesía. Esta composición social restringida dificultó una difusión masiva de las ideas en otros ámbitos. En síntesis, durante el período mencionado se dio un virtual empate de suma cero entre el poder central y el nuevo ámbito público, existiendo una situación de aislamiento comunicacional del Estado respecto de la sociedad.

La coyuntura revolucionaria abrió un nuevo panorama que modificó múltiples variables. En primer lugar, se incorporaron al contexto existente dos tópicos: una institución (las asambleas legislativas) y un actor social (los políticos revolucionarios). Ambos se hallaban consustanciados y se los puede considerar como formando parte de un mismo conjunto. Tomando de referente a Chartier, consideramos a la institución como un agente transformador de las ideas; al mismo tiempo, su accionar estará determinado por las personas que la compongan, aplicando el individualismo metodológico popperiano.

En el presente caso, los líderes revolucionarios tuvieron una participación determinante en la conformación de un renovado espacio político. El origen social, la educación recibida y la formación intelectual son factores coadyuvantes respecto de la orientación ideológica asumida por los participantes en los hechos. Sin embargo, el factor determinante que llevó a la constitución de una conciencia política residió en un acontecimiento puntual e inmediato: la convocatoria a los Estados Generales en 1788. A partir de allí

se fue delimitando una ideología revolucionaria, que asimiló elementos anteriores, pero que fundamentalmente se delineó en las experiencias vividas cotidianamente. No existían antecedentes de las prácticas políticas implementadas en esa ocasión, y se instauraron instituciones que nunca habían existido en Francia, como la asamblea legislativa.

Siguiendo el enfoque analítico hasta aquí desarrollado, la principal transformación se dio a través de la reconstrucción de los vínculos comunicacionales entre el Estado y la sociedad, pero en una forma inédita hasta entonces. Los fundamentos de este proceso socio-político se encuentran en la ideología revolucionaria.

La Revolución estableció una particular relación con el corpus literario-filosófico del siglo XVIII, que no puede ser identificado como una mera vinculación causal. Respecto del tema educativo, haciendo un estudio comparativo entre las obras ilustradas y los discursos pedagógicos pronunciados en las asambleas revolucionarias, podemos constatar que hay una adaptación libre de las teorías esbozadas por los *philosophes*, realizando un recorte temático de algunos aspectos. El autor que aparece mencionado mayor cantidad de veces es Rousseau; sin embargo, muchos de quienes lo citan como paradigma a seguir, se alejan del espíritu de su pensamiento al proponer proyectos de legislación sobre la educación. Por ejemplo, la defensa de una educación doméstica –en contraposición a los colegios, considerados lugares de perdición- esbozada por Rousseau no es avalada por casi ningún revolucionario. Resulta evidente que en el horizonte teórico de los *philosophes* no se hallaba la revolución como vía para la transformación de la sociedad. Sus propuestas buscaban flexibilizar al régimen existente, no establecer uno nuevo. Sin embargo, los hombres de la Revolución se mostraron como los herederos directos del legado ideológico de la Ilustración.

¿Cuál es el "principio de racionalidad" de esta apología?

Sin duda, la búsqueda de una legitimación ideológica del discurso revolucionario, asumiendo como origen de sus ideas a la Ilustración. En el campo pedagógico, fueron asimilados determinados autores, relegándose a otros. En realidad, quienes plantearon un proyecto más acorde al espíritu revolucionario fueron el grupo de

parlamentarios y administradores del reino, que quisieron establecer un sistema educativo nacional organizado desde el Estado con el objetivo de formar ciudadanos defensores de la nación. A pesar de esto, casi no son citados por los hombres de la Revolución. En los discursos pronunciados en las asambleas, al mismo tiempo que caracterizan al régimen educativo anterior como oscurantista, rescatan el aporte progresista y esclarecedor de los *philosophes*.

Sin contrariar lo manifestado, se puede asegurar cierta línea de continuidad entre la Ilustración y la Revolución, aunque en un sentido más global. La filosofía empírica profesada por los intelectuales iluministas, al valorar como origen del conocimiento a los estímulos externos captados a través de los sentidos, colocaba en un sitial de honor a la educación. Los revolucionarios, en forma similar, le concedieron a esta última un lugar de privilegio en su concepción social, pero con un sentido distinto. La educación era pensada por ellos como una herramienta política para formar a los ciudadanos en sincronía con los postulados de la Revolución. Esto no se contradice con su sincera creencia en la formación del hombre como el medio de lograr su autonomía de toda fuerza arbitraria. El Estado, creado a partir del contrato social, buscaría obtener el bienestar general de la sociedad; para conseguirlo, cada individuo debía ajustarse a ciertas limitaciones. La funcionalidad de la educación al proyecto político de 1789 puede hallarse en dos líneas argumentales desarrolladas por los diputados de las asambleas revolucionarias: el establecimiento de una formación cívica y las fiestas nacionales. Estas últimas son un elemento novedoso en el siglo XVIII, y no figuran en el panorama ideológico de los pensadores ilustrados. Su objeto era reforzar la conciencia ciudadana de los individuos, teniendo por basamento los conocimientos adquiridos en la instrucción pública.

Formando parte de la ideología revolucionaria, surgió una nueva manera de enfocar la política fundada en la identificación del Estado con la sociedad. Siguiendo el concepto roussoniano de contrato social, sociedad y Estado representan las dos caras de una misma noción: el pueblo. Los hombres de la Revolución creían en la necesidad de vincular a la primera con el segundo, que no era más que un desprendimiento del pueblo; la vía de contacto sería a través de la política. De este modo, la institución que se transformó en la poseedora del mayor grado de legitimidad fue la asamblea legislativa, en razón de ser la representante directa de los

intereses del pueblo; el poder ejecutivo fue considerado como un mero órgano ejecutor de las decisiones del anterior. En esta nueva institución legislativa el aspecto semiológico, cristalizado en el discurso parlamentario, adquirió una gran relevancia, convirtiéndose en la herramienta clave de la competencia entre los políticos por obtener la supremacía dada por el aval popular.

En consecuencia, como confirmación de los postulados revolucionarios recién presentados, se estableció una serie de mecanismos institucionales inéditos para permitir un contacto fluído y directo con la sociedad. En primer lugar, la asamblea dictaminó que sus sesiones fueran públicas, y al mismo tiempo creó un comité de peticiones para que la población hiciese llegar a él sus inquietudes y propuestas. De esta forma, el órgano legislativo se vio influido por el pueblo, al mismo tiempo que éste adquiría una conciencia cívica al participar en tales experiencias. En este sentido, los comités parlamentarios actuaron como ámbitos de circulación y transformación de las ideas. En el caso que nos ocupa, el comité de instrucción pública se mostró receptivo a las propuestas dirigidas por la población, adoptando muchas de ellas y presentándolas como proyectos de ley. Asimismo, pudimos observar el protagonismo desempeñando por los miembros de dicho organismo en la configuración de las ideas pedagógicas, lo cual demuestra el dinamismo transformador de las instituciones tal cual sostiene Chartier, además de la historia generada por los individuos según la tesis popperiana.

Por otra parte, las instituciones culturales surgidas a fines del *Ancien Régime* tuvieron su participación en este proceso de interrelación ideológica. La prensa se convirtió en un agente propagador de las ideas ilustradas, respaldada por el nuevo régimen político, que había instituido la libertad de expresión. Algunos integrantes del poder legislativo contribuyeron publicando artículos o incluso dirigiendo periódicos. La misma asamblea poseía una imprenta en la cual imprimía los discursos pronunciados en su recinto. El *Círculo social* –en el que había dirigentes revolucionarios-, representó un emprendimiento intelectual que actuó por medio de diversos métodos -mitines, petitorios, publicaciones- para presionar al poder político y lograr el establecimiento de un sistema educativo democratizador y progresista. Igualmente, generó a través de estas prácticas socio-políticas un incremento en la participación popular. Las sociedades literarias, las antiguas academias y otras instituciones culturales, difundieron también ideas del corpus ilustrado que se

adaptaban a los nuevos tiempos, como la revalorización de las tareas productivas, la importancia de la ciencia y de los conocimientos prácticos. De esta manera, surgieron y se transformaron en la sociedad una serie de nucleamientos culturales que transmitieron y modificaron determinadas ideas pedagógicas.

Ello fue posible por la conformación de un espacio público revolucionario. Pero, ¿en qué se diferenciaba del ámbito generado a mediados del mismo siglo?

Primeramente, el nuevo régimen político ubicó su legitimidad en la voluntad del pueblo, y no en la voluntad divina. Semejante principio llevó a una validación del espacio público como un ámbito de entrecruzamiento comunicacional. Las prácticas políticas se hicieron explícitas, saliendo a la superficie simultáneamente prácticas culturales que antes se ocultaban. De este modo, se produjo un *feedback* positivo entre el Estado y la sociedad, inexistente en el período anterior a 1789. Por otro lado, la aplicación de los postulados revolucionarios a través de las nuevas instituciones, permitió una mayor difusión social de las ideas, que se reflejó en una activación política de algunos sectores de la población. También consecuencia de ello, el concepto de "opinión pública" fue gradualmente reemplazado por la noción de "pueblo" en lo concerniente al discurso político articulado por los hombres de la Revolución.

Para finalizar, si queremos aplicar la lógica de las situaciones esbozada por Popper, debemos establecer cuáles fueron los resultados concretos obtenidos por los hombres de la Revolución en el campo educativo, confrontándolos con sus intenciones originales.

Como podemos advertir en la presente investigación, muchas de las propuestas pedagógicas plasmadas en los discursos legislativos no se concretaron, mientras otras perdieron su espíritu original al ser reformadas. Algunas de las que fueron aplicadas fracasaron, como la *École normale*. Las instituciones educativas que tuvieron mayor éxito durante este período –en cuanto al aprendizaje- se corresponden con las que aplicaron el "método revolucionario" de enseñanza acelerada: los cursos de refinación del salitre y producción de pólvora y los cursos de la *École polytechnique*.

Tales resultados desiguales, que reflejan un fracaso en la aplicación respecto de las pretensiones iniciales, son producto de un contexto desfavorable. En primer lugar, la situación económica era caótica; la escasez de fondos impidió asignar el dinero necesario para encarar la instalación de un sistema educativo completo financiado por el Estado. En segundo lugar, la amenaza militar externa absorbió gran parte de las energías y de los recursos revolucionarios, al poner en peligro la continuidad del nuevo régimen en su totalidad. En tercer lugar, la experiencia política surgida en 1789 era inédita, por lo cual los hombres de la Revolución debieron improvisar y experimentar en el momento las medidas a ejecutar. Asimismo, la inexistencia de partidos políticos llevó al predominio de las posiciones personales, que obstaculizaron el establecimiento de un plan orgánico de instrucción pública al plantearse numerosos conflictos entre los diputados. En un sentido más general, los logros educativos pueden constatarse –debido a las características intrínsecas del proceso intelectivo- solamente luego de transcurrido el tiempo. La experiencia revolucionaria duró un breve período, lo que nos hace relativizar el argumento a favor de su fracaso.

Desde el punto de vista de las repercusiones ideológicas, la Revolución instaló en la sociedad francesa el tema de la educación como un factor clave para la formación de los ciudadanos y la unión nacional. Los gobiernos posteriores tuvieron en cuenta, en mayor o menor medida, este legado.

Por último, aplicando la concepción de Alphonse Dupront seguida por Chartier –según la cual Ilustración y Revolución forman parte de un proceso mayor- podemos expresar que las ideas pedagógicas ilustradas y revolucionarias hunden sus raíces en un movimiento filosófico originado en la Inglaterra de fines del siglo XVII: el empirismo. Esta génesis nos permite apreciar los efectos de larga duración en el plano de las ideas, que sin embargo se ven profundamente modificadas y adaptadas por el marco socio-cultural en el cual se imbrican, conviviendo e integrándose con las nacientes manifestaciones ideológicas.

APENDICE I

-D. Qu'est-ce que l'homme?

R. Un animal, dit-on, raisonnable, mais certainement sensible, faible, et propre à se multiplier.

D. En qualité de sensible, que doit faire l'homme?

R. Fuir la douleur, chercher le plaisir. C'est à cette recherche, c'est à cette suite constante qu'on donne le nom d'amour de soi.

D. En qualité d'animal faible, que doit-il faire encore?

R. Se réunir à d'autres hommes, soit pour se défendre contre les animaux plus forts que lui, soit pour s'assurer une subsistance

que les bêtes lui disputent, soit enfin pour surprendre celles qui lui servent de nourriture. De là toutes les conventions relatives à la chasse et à la pêche.

D. En qualité d'animal propre à se reproduire, qu'arrive-t-il à l'homme?

R. Que les moyens de la subsistance diminuent à mesure que son espèce se multiplie.

-D. A quoi s'étendent les conventions de la propriété?

R. A celles de ma personne, de mes pensées, de ma vie, de ma liberté, de mes biens.

D. Les conventions de la propriété une fois établies, qu'en résulte-t-il?

R. Des peines contre ceux qui les violent, c'est- à-dire contre les voleurs, les meurtriers, les fanatiques et les tyrans. Abolit-on ces peines? alors toute convention entre les hommes est nulle. Qu'un d'eux puisse impunément attenter à la propriété des autres: de ce moment, les hommes rentrent en état de guerre. Toute société entre eux est dissoute. Ils doivent se fuir, comme ils fuient les lions et les tigres.

-D. La pensée doit-elle être comprise au nombre des propriétés, et qu'entend-on alors par ce mot?

R. Le droit, par example, de rendre à Dieu le culte que je crois lui devoir être plus agréable. Quiconque me dépouille de ce droit viole ma propriété; et quel que soit son rang, il est punissable.

D. Est-il des cas où le prince puisse s'opposer à l'établissement d'une religion nouvelle?

R. Oui: lorsqu'elle est intolérante.

D. Qui l'y autorise alors?

R. La sûreté publique. Il sait que cette religion, devenue la dominante, deviendra persécutrice. Or, le prince, chargé du bonheur de ses sujets, doit s'opposer aux progrès d'une telle religion.

D. Mais pourquoi citer la justice comme le germe de toutes les vertus?

R. C'est que du moment où, pour assurer leur bonheur, les hommes se rassemblent en société, il est de la justice que chacun, par sa douceur, son humanité et ses vertus, contribue autant qu'il est en lui à la félicité de cette même société.

D. Je suppose les lois d'une nation dictées par l'équité; quels moyens de les faire observer, et d'allumer dans les âmes l'amour de la patrie?

R. Ces moyens sont les peines infligées aux crimes, et les récompenses décernées aux vertus.

D. Quelles son les récompenses de la vertu?

R. Les titres, les honneurs, l'estime publique et tous les plaisirs dont cette estime est représentative.

D. Quelles sont les peines du crime?

R. Quelquefois la mort; souvent la honte, compagne du mépris.

D. Le mépris est-il une peine?

R. Oui, du moins dans les pays libres et bien administrés. Dans un tel pays, le supplice du mépris public est cruel et redouté. Il suffit pour contenir les Grands dans le devoir. La crainte du mépris les rend justes, actifs laborieux.

-D. Est-il quelquefois permis d'enfreindre les lois?

R. Non, si ce n'est dans les positions rares, où il s'agit du salut de la patrie.

D. Qui donne alors le droit de les violer?

R. L'intérêt général qui ne reconnaît qu'une loi unique et inviolable:

Salus Populi suprema Lex esto.

D. Toutes les lois doivent-elles se taire devant celle-ci?

R. Oui: que des Turcs armés marchent à Vienne, le législateur, pour les affamer, peut violer un moment le droit de propriété, faucher la récolte de ses compatriotes et brûler leurs greniers s'ils sont près de l'ennemi.

D. Les lois sont-elles si sacrées qu'on ne puisse jamais les réformer?

R. On le doit, lorsqu'elles sont contraires au bonheur du plus grand nombre.

D. Mais toute proposition de réforme n'est-elle pas souvent regardée dans un citoyen comme une témérité punissable?

R. J'en conviens. Cepedant, si l'homme doit la vérité à l'homme; si la connaissance de la vérité est toujours utile; si tout intéressé

a droit de proposer ce qu'il croit être avantageux à la compagnie; tout citoyen, par la même raison, a le droit de proposer à sa nation ce qu'il croit pouvoir contriubuer à la félicité générale.

D. Cependant, il est des pays où l'on proscrit la liberté de la presse, et jusqu' à celle de penser.

R. Oui: parce qu'on imagine pouvoir plus facilement voler l'aveugle que le clairvoyant, et duper un peuple éclairé. Dans toute grande nation, il est toujours des intéressés à la misère publique. Ceux-là seuls nient aux citoyens le droit d'avertir ses compatriotes des malheurs auxquels souvent une mauvaise loi les expose.

D. Pourquoi n'est-il point de méchants de cette espèce dans les sociétés encore petites et naissantes? pourquoi les lois y sont-elles presque toujours justes et sages?

R. C'est que les lois s'y font du consentement, et, par conséquent, pour l'utilité de tous. C'est que les citoyens, encore peu nombreux, ne peuvent y former des associations particulières contre l'association générale, ni détacher encore leur intérêt de l'intérêt public.

D. Pourquoi les lois sont-elles alors si religieusement observées?

R. C'est qu'alors nul citoyen n'est plus fort que les lois; c'est que son bonheur est attaché à leur observation, et son malheur à leur infraction.

HELVÉTIUS : *De l'homme* – París – Mercure de France – 1909 – p. 257.

BIBLIOGRAFIA

Fuentes documentales

CONDILLAC, Etienne Bonnot de: *Essai sur l'origine des connaissances humaines* – París – Colin – 1924. [1746].

DIDEROT, D. – D'ALEMBERT J. (dir): *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* – Briasson, David, Le Breton, Durand – París – Tome III (1753), Tome V (1755).

GAZETTE NATIONALE ou LE MONITEUR UNIVERSEL: (Mai 1789 – Novembre (1799) – París – Henri Plon – 1858 (Réimpression).

GUILLAUME, James (ed.): *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de l'Assemblée législative* – París – Imprimerie nationale – 1889.

HELVÉTIUS, Claude- Adrien: *De l'esprit – De l'homme* – París – Mercure de France – 1909. [1758, 1772]

HIPPEAU, Célestin: *L'instruction publique en France pendant la Révolution. Débats législatives* – París – Didier – 1883.
-*L'instruction publique en France pendant la Révolution. Discours et rapports de Mirabeau, Talleyrand-Périgord, Condorcet, Lanthenas, Romme, Le Peletier-Saint-Fargeau, Calès, Lakanal, Daunou et Fourcroy* – París – Didier – 1881.

LA CHALOTAIS, Louis-René de Caradeuc de: "Saggio di Educazione nazionale", en *Grande Antología Filosófica*, Sciacca, M. F. (dir.): Il pensiero moderno – vol. XVI – Catalfamo, G.: "Il pensiero pedagogico nei secoli XVII e XVIII – Milano – Marzorati – 1968. [1763]

LA METTRIE, Julien Offroy de: *El hombre máquina* – Buenos Aires – EUDEBA – 1963. [1748]

LOCKE, John: *Algunos pensamientos sobre la educación* – Madrid – Ediciones de la Lectura – 1884.

ROBESPIERRE, Maximiliano: Discursos e informes en la Convención – Madrid – Ciencia Nueva – 1968.

ROUSSEAU, Jean-Jacques: *Emilio* – Madrid – EDAF – 1985. [1762]

Bibliografía general

AULARD, Alphonse: "L'éducation scolaire des hommes de la Révolution", en *Etudes et leçons sur la Révolution française* – 4ª série – París – Alcan – 1908. [1902]
-*Les Orateurs de l'Assemblée Constituante* – París – Cornely – 1905. [1882]
-*Les Orateurs de la Legislative et de la Convention* – París – Cornely – 1906.[1885]

BACZKO, Bronislaw: *Los imaginarios sociales* – Buenos Aires – Nueva Visión – 1991. [1984]
-*Une éducation pour la démocratie – Textes et projets de l'époque révolutionnaire* – París – Garnier - 1982.

BADINTET, Elizabeth y Robert: *Condorcet. Un intellectuel en politique.*– París – Fayard – 1990. [1988]

BAKER, Keith: *Condorcet. Raison et politique* - Hermann– 1988. [1975]
-*Inventing the French Revolution. Essays on French Political Culture in the Eighteenth Century* – Cambridge – Cambridge University Press – 1996. [1990]

BERTALANFFY, Ludwig von y otros: *Tendencias en la Teoría General de los Sistemas* – Madrid – Alianza 1984. [1972]

BOURDIEU, Pierre – PASSERON, Jean-Claude: *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* – México – Fontamara – 1995. [1970]

BOWEN, James: *Historia de la educación occidental* – Tomo III: El Occidente moderno, Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX – Barcelona – Herder – 1985.

CASSIRER, Ernst: *Filosofía de la Ilustración* – Madrid – Fondo de Cultura Económica – 1993. [1932]

COMPAYRE, Gabriel: *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizieme siècle* – París – Hachette – 1911. [1881]
-*Historia de la pedagogía* – Braine-le-comte – Librería de la vda. de Ch. BOURET – 1920.

CHAMPION, Edme: *J. - J. Rousseau et la Révolution française* – Paris – Colin – 1909.

CHARTIER, Roger: *Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII. Los orígenes culturales de la Revolución francesa* – Barcelona – Gedisa – 1995. [1991]
-*Sociedad y escritura en la edad moderna* – México – Instituto Mora – 1995.

DARNTON, Robert: "A historia social das idéias" en *O beijo de Lamourette* – São Paulo – Companhia das letras – 1990. [1971]

DEVOTO, Fernando: *Entre Taine y Braudel. Itinerarios de la historiografía contemporánea* – Buenos Aires- Biblos – 1992.

DIFRIERI, Horacio: *Teoría General de los Sistemas* – Cuadernos de Geografía n° 14 – Buenos Aires – Fac. de Filosofía y Letras (UBA) – 1983.

DUMESNIL, Georges: *La pédagogie révolutionnaire* – París – Delagrave – 1883.

ELIAS, Norbert: *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* – Buenos Aires – Fondo de Cultura Económica – 1993. [1977]

FARGE, Arlette: *Dire et mal dire. L'opinion publique au XVIII siècle* – París – Editions du Seuil – 1992.

FURET, François: *Pensar la Revolución francesa* – Barcelona – Petrel – 1980. [1978]

GOMBRICH, Ernst: *Tras la historia de la cultura* – Barcelona – Ariel – 1977.

GOODWIN, A. (dir.): *Historia del mundo moderno* – VIII. Las revoluciones de América y Francia 1763-93 Barcelona – Ramón Sopena – 1978.

GROETHUYSEN, Bernhard: *Filosofía de la Revolución francesa* – México – Fondo de Cultura Económica- 1993. [1956]

-*La formación de la conciencia burguesa en Francia durante el siglo XVIII* – México – Fondo de Cultura Económica – 1985. [1927]

HABERMAS, Jürgen: *Historia y crítica de la opinión pública* – Barcelona – Gustavo Gili – 1986. [1962]

HARTOG, François: "Rom und Griechenland", en *Nationale Grenzen und internationaler Austausch* – Sonderdruk aus Communicatio, Band 10 – p.175 – 199 – Tübingen – Max Niemeyer Verlag – 1995. [s/f]

HAZARD, Paul: *El pensamiento europeo en el siglo XVIII* – Madrid – Alianza – 1991. [1946]

HOURCADE, Eduardo y otros: *Luz y contraluz de una historia antropológica* – Buenos Aires – Biblos – 1995.

JULIA, Dominique: *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution* – París – Belin – 1981.

KATES, Gary: *The Circle Social, the Girondins, and the French Revolution* – Princeton – Princeton University Press – 1985.

KINTZLER, Catherine: *Condorcet: l'instruction publique et la naissance du citoyen* – París – Folio – 1988.

KOHN, Hans: *El nacionalismo. Su significado y su historia* – Buenos Aires – Paidós – 1966. [s/f]
-*Historia del nacionalismo* – Buenos Aires – Fondo de Cultura Económica – 1949. [1944]

LOOMIS, Stanley: *París bajo el terror* – Barcelona – Juventud – 1968. [1964]

MARROU, Henri: Historia de la educación en la antigüedad – Buenos Aires – EUDEBA – 1970 [París – 1948]

MATHIEZ, Albert: *Rome et le clergé française sous la Constituante* – París – Colin – 1911.

MICHELET, Jules: *Historia de la Revolución francesa* – Buenos Aires – Areópago – 1960. [1847 – 1853]

MORNET, Daniel: *La pensée française au XVIII siècle* – París – Colin – 1951. [1926]
-*Les origines intellectuelles de la Révolution française 1715-1787* – París – Colin – 1933.

NISBET, Robert: *Historia de la idea de progreso* – Barcelona – Gedisa – 1991. [1980]

OZOUF, Mona: La fête révolutionnaire 1789-1799 – París – Gallimard – 1989. [1976]
-*L'homme régénéré. Essais sur la Révolution française* – París – Gallimard – 1989.

POPPER, Karl: *La miseria del historicismo* – Buenos Aires- Alianza – 1992. [1944]

ROBINET, Jean François: *Condorcet, su vida y su obra* – Buenos Aires – Américalee – 1945. [s/f]
-*Le mouvement religieux a Paris pendant la Révolution 1789-1801* – París – Maison Quantin – 1896.

ROCHE, Daniel: *Les Républicains des Lettres. Gens de culture et Lumières au XVIII siècle* – París – Fayard 1988.

RUDÉ, George: *La Révolución francesa* – Buenos Aires – Javier Vergara – 1989.

SOBOUL, Albert: *Los sans-culottes. Movimiento popular y gobierno revolucionario* – Madrid – Alianza – 1987. [1964]

TOCQUEVILLE, Alexis de: *El Antiguo Régimen y la revolución* – Madrid – Alianza – 1989. [1856]

VENTURI, Franco: *Los orígenes de la Enciclopedia* – Barcelona – Crítica – 1980. [1946]

VIAL, Francisque: *Condorcet et l'éducation démocratique* – Delaplane – 1913. [1903]

VOVELLE, Michel: *La mentalidad revolucionaria* – Barcelona – Crítica – 1989. [1985]

WEINBERG, Gregorio: "Condorcet y la instrucción pública" – LA NACION: 16-07-89 – Sección 4ª - p. 1.