

DIALECTICA EDUCACION/DEMOCRACIA: REFLEXIONES HISTORICAS (1762-1806)

M^a Nieves GOMEZ GARCIA

Hay conceptos que guardan entre sí la relación antinómica de los contrarios. Tales pudieran ser los tantas veces opuestos, autoridad/libertad, naturaleza/cultura, individualidad/sociabilidad... Analizando cada uno de ellos es fácil, incluso, fabricar síntesis que, aunque a veces parezcan término medio no dejarán de representar la siempre buscada superación de los conceptos extremos. Es decir, hay claridad en la relación planteada y a su vez tal relación posibilita desde la dialéctica el enunciado de un nuevo concepto sintético.

En el caso de los términos educación y democracia, la situación varía. No se trata, es evidente, de dos conceptos antinómicos pero a su vez tampoco son siempre coadyuvantes o confluyentes. ¿Qué relación hay, pues, entre ellos?.

Desde la pura especulación y acudiendo al significado etimológico como criterio analizador, democracia es gobierno del pueblo, y educación, alimentar, ayudar a crecer; no puede entenderse que un pueblo se gobierne si no está constituido por hombres bien alimentados en su doble sentido, material y espiritual. No es posible, así, la democracia si no se da el hecho de la educación, pues ¿cómo pueden gobernarse hombres que no han alcanzado su propia plenitud como tales?. De la misma forma es difícil entender que pueda darse educación sin democracia pues en otro cualquier sistema político, el desarrollo, el crecimiento de los hombres no tiene en ellos mismos su fin sino que los hombres son mediadores y no protagonistas. Con lo que se falsea el concepto enunciado. Así, desde la lógica más tradicional, educación y democracia aparecen como conceptos tan íntimamente ligados que no pueden darse el uno sin el otro, pudiendo establecer entre ellos una relación de proporcionalidad directa.

Sólo que los enunciados lógicos cumplen la esencia de los conceptos sin que sea posible variar su contenido. Se piensan cómo deberían ser si cumplen sus notas específicas. En cambio, la realización, el ejercicio de los mismos no sigue siempre las leyes lógicas, con lo que la separación teoría/praxis parece llamada a cumplirse inexorablemente a menos que se encuentren las causas que impiden la síntesis entre pensamiento y acción. Esa situación es la que se da cuando relacionamos educación y democracia. Desde la pura teorización existe entre estos conceptos una relación claramente reforzadora pero no ocurre así cuando analizamos el hecho real de la democracia. Pues no hay posibilidad de enunciar una ley según la cual, mejorando la democracia, mejore la educación, y mejorando la educación, mejore la democracia. Sencillamente porque aunque democracia parece un término unívoco, no siempre se usa unívocamente y en cuanto al término educación su significado de «crecimiento integral de los hombres»

está mediatizado por las más variadas interpretaciones en torno al sentido, manera o contenidos referidos a ese crecimiento.

Ahora bien, si partimos del presupuesto:

«la educación a que nos referimos es la que hace posible la participación activa de los hombres en el gobierno y administración de sus vidas y haciendas».

podemos analizar los motivos por los cuales sistemas políticos democráticos engendran modos de educación represores, o, formas de educación aparentemente impulsoras del crecimiento integral de los hombres son propias de sistemas dictatoriales. Y más aún, podremos conocer las causas por las que la democracia desarrolla, a veces, unos modos de educación que bien pudieran ser entendidos como falseadores del verdadero sentido de la misma, promocionando la opinión contra la ciencia, la banalidad contra la reflexión, la ignorancia, en definitiva, contra la sabiduría. Cuestiones de tan vital importancia que su olvido transforma en puro mecanicismo nuestro hacer tanto en educación como en democracia.

¿Qué hacer para evitar tales situaciones?. ¿Cómo conseguir el supuesto enunciado, haciendo posible la participación de los hombres, de todos los hombres en el gobierno y administración de las cosas, sin que las mediaciones sobrevaloren derechos sobre deberes o la demagogia se apodere de las conciencias, haciendo posible la alienación?.

Estos y otros interrogantes no son fáciles de contestar, evidentemente. Pero un modo de hacerlo, bien pudiera ser el estudio y análisis del proceso seguido en la relación de los conceptos educación y democracia. Buscando en el conocimiento de la historia respuestas asimilables a los problemas planteados en los momentos actuales, no como «maestra de la vida», pues el propio concepto de vida hace imposible ese enunciado, pero sí como recopiladora de datos referidos a aquellos momentos del pasado en que se inicia el proceso de democratización de la sociedad europea; y ello deriva en un modo diferente de entender la educación. Así, reflexionando sobre la historia, en este caso de la educación y de la democracia, pudiéramos encontrar la causa de lo que ha producido el envilecimiento de la educación democrática. O, por lo menos, conociendo el proceso, explicar de qué modo pudiera llevarse a cabo una relación democracia/educación, en que la propia dialéctica facilitara la realización plena de ambos conceptos.

Los orígenes de tal proceso dialéctico, educación/democracia, creemos tienen lugar en un período muy significativo que bien pudiera limitarse por dos fechas claves: 1762-1806. Rousseau publica sus dos libros fundamentales, el *Contrato Social* y el *Emilio*, devolviendo a los hombres el clásico concepto ateniense, y Napoleón, al fundar la Universidad Imperial, instaura un sistema de gobierno educativo, en que la centralización y no la democratización, es la medida. Entre una y otra fecha, una serie de acontecimientos tan extraordinarios que, nos atreveríamos a decir, determinan un modo de concebir la democracia y la educación, ajeno a veces, a la esencia de esos conceptos.

Ciertamente, ese proceso, referido a Europa, no se reduce al período señalado, porque, incluso, tal proceso está aún por concluir pero sin duda que en esos años está el germen del mundo actual y al igual que la infancia de los hombres determina en gran medida su madurez, la democratización de Europa no tiene realmente en Grecia su infancia, sino en los difíciles años que anteceden y siguen a la Revolución Francesa y serán los acontecimientos de este período los que marquen la posterior evolución de la historia europea. Pues hablándose de libertad, igualdad y fraternidad se configuraba un nuevo concepto de hombre al que correspondía un nuevo concepto de educación. No se hacían concesiones al respecto y pensadores y políticos revolucionarios parecían tener claro que el Antiguo Régimen estamental tenía que dar paso a un nuevo período de la historia en que todos los hombres podrían participar como protagonistas de su vida.

Educación y democracia se complementarían en la consecución de unos nuevos modos de vida. Pero ¿ocurrió realmente así?. ¿El nuevo concepto de educación fue asumido y defendido por los defensores del Nuevo Régimen?. ¿No hubo, en realidad, un gran desajuste entre los conceptos políticos, propiamente dichos, y los conceptos educativos?. Y ¿no sería ésta, precisamente, la causa del, también desajuste entre los conceptos de democracia y educación que se extiende a la época actual?.

Sólo un análisis exhaustivo del período elegido podría contestar las preguntas planteadas; pero como base fundamental del mismo y primer paso de nuestro trabajo, hemos escogido a una serie de autores representativos de la época, tanto del pensamiento educativo propiamente dicho como del político-educativo, considerando que en estos momentos la influencia de las ideas «revolucionarias» y «contrarrevolucionarias» está determinada en gran medida por los hombres que las engendran. Así, los textos elegidos irán, ellos mismos, demostrando si hubo ya desde los orígenes del gran cambio, una malversación del concepto de educación con lo que la posible conjunción con el concepto de democracia y su realización, se verían claramente viciados. O se pretendió conseguir instaurar un sistema democrático que no estaba fundamentado en el concepto de educación pertinente, con lo que las consecuencias serían las mismas.

Es cierto que los autores pre-revolucionarios, artífices en gran medida de la Revolución, hablaron de educación para todos, como un derecho del individuo, de igualdad e incluso de obligatoriedad y gratuidad, pero también lo es el hecho de que no aparezcan o de que lo hagan de una manera apenas formalizada, las obligaciones que comportaba este nueva conciencia social. Había más preocupación por unos contenidos a los que se quería aligerar de dogmatismos religiosos que por el carácter científico de los mismos, buscando en la alfabetización de los hombres el fin primordial, sin analizar en qué consistía esa alfabetización; por otra parte, postura justificable, si se considera que en ese tiempo la ignorancia era la medida de la mayor parte de la sociedad europea. Nació así la educación nueva, violentada por la necesidad y por lo mismo con un cierto desequilibrio que confundía, desde el principio, ciencia con opinión, saber con transcripción y símbolos, arrastrada por el utopismo de unos y el fanatismo de otros. Es esta nuestra tesis. No pensamos que a la educación promocionada por los autores a considerar: Rousseau., Pestalozzi, Froebel, Condorcet, Lepelletier,... e igualmente Napoleón, a pesar, incluso, de todas sus buenas intenciones, le fuera posible emparejarse con la democracia, reforzándose mutuamente, porque no había en esos autores una preocupación similar por ambos conceptos como reforzadores entre sí. Y ni siquiera, a veces, se plantearon que tal posibilidad era necesaria.

Rousseau inicia el desajuste escribiendo una serie de libros en los que fácilmente encontraremos las contradicciones más expresivas en torno a nuestro problema. Es bien sabido que la democracia es concebida como un bien inalcanzable «si hubiera un pueblo de dioses se gobernaría democráticamente. Un gobierno tan perfecto no conviene a los hombres»¹; pero a su vez todo el Contrato Social, es una apología de la «voluntad general», difícilmente lograda si no es en una forma de convivencia democrática. Sin que en esta obra Rousseau se preocupe apenas de la educación como si fuera posible que los hombres cumplan los principios políticos por la evidencia de los mismos. En cambio en el Emilio, la obra pedagógica por excelencia, al preocuparse de la educación desde una perspectiva excesivamente sesgada se constituye como dialéctica negativa respecto a su época, sin trazar, tampoco aquí, un línea de unión con la política. Es verdad que intuye genialmente hasta qué punto un hombre, cada hombre, tiene un proceso de maduración que hace imposible una ley genérica para todas las edades del

¹ ROUSSEAU, J.J. (1973): *El Contrato Social*. Traducción de Consuelo Berger. P. 71. Madrid, Aguilar.

hombre, que cada estadio de su crecimiento tiene sus propias características; pero esta apreciación, revolucionaria para la época, no la utiliza Rousseau haciendo necesarios unos contenidos de conocimiento que hagan desarrollar paulatinamente, en el hombre, un modo de ser esencialmente democrático. Más aún, si la educación es concebida como logro de conocimientos, según la teoría más común de su época, él no hace otra cosa que insistir en las dificultades de que la ciencia, la verdadera ciencia, pueda extenderse a todos, sin negarnos, sin embargo, la necesidad del contrato social que se apoyará en la elección democrática.

«La ciencia no es, no podría ser nunca cosa de masas, sino de las limitadísimas minorías; menos aún, de unos cuantos individuos geniales. Por ello el instinto de hacer de ella patrimonio común de los muchedumbres no puede conducir sino a una radical falsificación, y, en definitiva, a una perversión de las almas vulgares, que, en posesión de unos míseros conocimientos fragmentarios, creerán ya saberlo todo, incurriendo en las mayores necesidades y desvarios»². Esta versión del pensamiento roussoniano toca claramente el punto neurálgico de sus contradicciones, haciendo posible la visión de un enemigo de la democracia, si solo nos apoyamos, frivolisando también nosotros, en una parte de su pensamiento y no en su totalidad. Porque Rousseau está tanto en lo que defiende como en lo que trata de evitar. Como cuando hablando de la sabiduría y la ignorancia sobrevalora esta última³.

Por ello no ha de extrañarnos que, influyendo decisivamente en los autores de la Revolución, va a tener la enemiga de muchos de ellos, en especial de uno de los más inteligentes e influyentes: Voltaire. Y es que en Rousseau se explica mejor que en ningún otro autor la condición de igualdad y al mismo tiempo de desvalimiento de los hombres con lo que la primera sufrirá menoscabo a tenor de la segunda. La búsqueda de protección hará menos iguales a los hombres. Por ello tanto la educación como la democracia son considerados como dos bienes difíciles por no decir inalcanzables e incluso autónomos, sin relación.

¿Tendríamos aquí en la lista de autores elegidos al primer «culpable» de nuestra situación actual?. Injusto sería contestar afirmativamente, pero es cierto que, leyendo sus obras fundamentales y analizando como han sido utilizadas sus ideas, hemos de aceptar que el Rousseau que prevalece es el más facilón, el que mejor llega al «corazón del hombre», el que rescata la condición de infancia, perdida su identidad, confundida con la edad adulta. Pareciendo no interesar el Rousseau que hablando de la instrucción dice que «más lejos de la sabiduría está un niño mal instruido que otro que no ha recibido ninguna instrucción»⁴ o aquel texto tan expresivo:

«la fuente de nuestras pasiones, el origen y el principio de todas las demás, la única que nace con el hombre y no le abandona mientras vive, es el amor de sí mismo, que es una pasión primitiva, innata, anterior a toda otra, y de la que todas las demás sólo son, en un sentido modificaciones»⁵.

Pues entiende Rousseau que a partir de este sentimiento desarrollará el niño su relación con los otros, «pero a medida que ensancha sus relaciones, necesidades y dependencias activas o pasivas, se despierta el sentimiento de su sujeción a los demás y produce el de las obligaciones y las preferencias. Entonces se vuelve dominante, celoso, embus-

² Ibidem; Introducción de Rodríguez Huéscar. P. XVI.

³ ROUSSEAU, J.J. (1978): *Emilio*. Pp. 100-106. Madrid, E.D.A.F.

⁴ Ibidem, P. 105.

⁵ Ibidem, P. 230.

tero, rencoroso»⁶. No es olvido de Rousseau que indica claramente las consecuencias de una educación desajustada. Solo que quisiéramos fuera más explícito para resolver los problemas que plantea y en vano buscamos recetas. Y la educación negativa llega a transformarse en una mera abstracción si no calamos su significado en profundidad. Pues al decirnos que «La debilidad del hombre es lo que hace que sea un ser sociable»⁷, de nuevo sustentará la convivencia humana, en nuestro caso la democrática, en un pilar endeble y frágil. Para el gran filósofo de la educación «nuestros primeros deberes se refieren a nosotros y nuestros primitivos sentimientos se concentran en nosotros mismos... Así, el primer sentimiento de la justicia no nos viene de la que debemos, sino de la que nos es debida»⁸.

Habrà pues que desarrollar una nueva naturaleza en el hombre a partir de tales presupuestos pues con la que posee no parece fácil defender otra cosa que un contrato social en donde los deberes y los derechos estén regulados por la ley. Transformando la democracia en una mera formalización de lo que deberían ser principios esenciales. Pero ¿eso es realmente lo que Rousseau defiende?. ¿Hacer un hombre nuevo? o ¿someter a la ley al que existe, concertando sus relaciones?. Lo primero lo intenta en el *Emilio*. Lo segundo en el *Contrato*. Cuando ya en su *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, claramente había tomado posiciones. *Emilio* y *Contrato* parecen pues, dos medidas extremas difíciles de conciliar y más aún, con una peligrosa posibilidad de ser usadas indistintamente. Con lo que educación y democracia se verán cada vez más lejanas una de la otra, y la influencia de Rousseau, tan decisiva por otra parte, no hará otra cosa que ahondar la distancia.

Pero Rousseau bien preveía todo esto y en cierta manera toda las contradicciones de su obra no hacen sino expresar las contradicciones de su pensamiento que intenta síntesis difíciles sin poder concluir las. Sencillamente porque él mismo se niega tal posibilidad «Todo es perfecto cuando sale» de las manos del autor de las cosas...». La frase por antonomasia es algo más que eso; es realmente la negación a priori de la intencionalidad moral. Pues «en el estado civil hay una igualdad de derecho que es ilusoria y vacía, porque los medios destinados para mantenerla sirven en realidad para destruirla, y la fuerza pública con que cuenta el fuerte para oprimir al débil rompe la especie de equilibrio que la naturaleza puso entre ellos»⁹.

•Contemporáneos de Rousseau, enfrentados a veces con sus doctrinas, los enciclopedistas, preparan el nuevo régimen con un concepto de educación-instrucción decididamente revolucionario. En sus escritos político-pedagógicos, dedican muchas páginas a hablar de obligatoriedad, universalidad e incluso gratuidad de la enseñanza primaria. Son, a veces, defensores de teorías contrapuestas pero parten de una línea común: el concepto de educación definido en la Enciclopedia según el cual «los niños que vienen al mundo formarán en su día, la sociedad en la que tendrán que vivir: su educación es, pues, el objeto más interesante, primero para ellos mismos, puesto que la educación debe conformarles de tal manera que sean útiles a la sociedad, de la cual consiguen su estimación y encuentran en ellas su felicidad; segundo para sus familias, a las que habrán de mantener y honrar; tercero para el propio Estado, que ha de recoger los frutos de la buena educación que reciban los ciudadanos que la integran»¹⁰. Todo lo que los enciclopedistas defienden en el artículo mencionado representa el nuevo modo de entender la

⁶ Ibidem, P. 231.

⁷ Ibidem, P. 240.

⁸ Ibidem, P. 92.

⁹ Ibidem, P. 118.

¹⁰ VARIOS (1979): Artículo «Educación» de la ENCICLOPEDIA. En *Historia de la Educación*. Tomo I. P. 40. Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

educación a la que se considera un instrumento político, haciéndola deudora del Estado, pero no todos los políticos de la Revolución se mantuvieron fieles a esa línea y quizás en Condorcet encontramos una cierta posibilidad para el análisis que estamos pretendiendo realizar pues, aunque democracia y educación tengan un sentido diferente, era ya una conquista que el diputado de la Asamblea Legislativa, en sus *Escritos Pedagógicos*, considerara la educación tan necesaria para un sistema democrático, que «una constitución verdaderamente libre, en la que todas las clases de la sociedad gocen de los mismos derechos, no puede subsistir si la ignorancia de una parte de los ciudadanos no les permite conocer la naturaleza y los límites, los obliga a decidirse sobre lo que no conocen y a escoger cuando no puedan juzgar; tal constitución se obstruiría por sí misma después de algunas tempestades y degeneraría en una de estas formas de gobierno que puedan conservar la paz en medio de un pueblo ignorante y corrompido»¹¹. Es quizás de los textos escogidos el más significativo y al mismo tiempo el que nos vuelve al punto de origen: cómo conseguir que sea el saber y no la ignorancia el que se adueñe de los hombres. Para Condorcet, inmerso en el espíritu liberal, un gobierno democrático era sin duda un gobierno de los mejores, solo que su fe en el poder de la educación parece, a veces, alejarle de su carácter de realidad concreta y por lo mismo menos simple de lo enunciado. No cae Condorcet en contradicciones porque camina con afirmaciones rotundas. La instrucción pública, él prefiere este término al de educación, debe «asegurar a cada uno su bienestar, que conozca y defienda los derechos y que entienda y eleve sus deberes»¹².

Pero no pareció fácil sin embargo, llevar a feliz término sus ideas y en plena Convención, Lepelletier intenta servir a la República defendiendo su «Plan de Educación Nacional». Los deseos, llenos de grandeza, de Condorcet dan paso a unos planes más concretos, más precisos, viables en definitiva. Y en el más «revolucionario» de los políticos de la educación y por lo mismo el menos liberal, apenas encontramos posibilidad para enlazar nuestros conceptos. Educación y Democracia se alejan de nuevo, pues aunque se busque una educación igual para todos, el poder del Estado debe ser tal que los ciudadanos habrán de sacrificarse en bien del mismo. Ciertamente se mantiene la relación entre educación y finalidad política pero el concepto de democracia, indisolublemente unido a libertad, no encuentra lugar en esta concepción.

En los artículos generales de su «Plan»¹³, desde el primero hasta el último, Lepelletier expresa su convicción en un modo de educación nacional absolutamente determinado por la República, con lo que se nos hace aún más difícil establecer la buscada conexión entre los conceptos claves. Al mismo tiempo que nos acerca al filósofo ginebrino y su contradictorio escepticismo. Así, pasado el momento álgido de la Revolución, se piensa en un poder estatal fuerte y absorbente, como único capaz de instruir y educar al pueblo. Y de nuevo volvemos al principio, a nuestros interrogantes, pues difícilmente con un modo de educación así concebido se puede iniciar un proceso político configurador de un modo de ser democrático. Y suenan falsas las ideas de libertad, igualdad y fraternidad pues se desemboca, en realidad, en un modo de educación estatal que aún buscando el bien del pueblo, del ciudadano, si se quiere, establecía las bases de ese bien y decidía sobre la libertad de los beneficiados.

¹¹ CONDORCET, J.A. (1922): *Escritos pedagógicos*. Pp. 40-41. Traducción de Domingo Barnés. Madrid, Calpe.

¹² *Ibidem*, P. 127.

¹³ GOMEZ RODRIGUEZ DE CASTRO, F.: *Plan d'Éducation de Michel Lepelletier, présenté à la Convention par Maximilien Robespierre, au nom de la Commission d'Instruction Publique: imprimé par ordre de la Convention Nationale*. Traducción por Federico Gómez Rodríguez de Castro en *Génesis de los Sistemas educativos contemporáneos*. Madrid, UNED, 1988. Pp. 45-49.

No se podía negar, desde luego, que en relación con los años anteriores a la Revolución la educación, la instrucción, adquirieran un sentido diferente y hasta se podía hablar de una gran preocupación por la educación popular. Sólo que esa preocupación no encontraba paralelo en la búsqueda de una participación activa de todos los ciudadanos en la vida política.

Rousseau, Condorcet, Lepelletier, son, en realidad, sólo una muestra del pensamiento filosófico-educativo y político- educativo, de la Europa de finales del Siglo XVIII. Habría que hacer un recorrido mucho más extenso para llegar a conclusiones fiables. Pero son representativos de un modo de pensar que influye, sobre todo en nuestro país, con un larga lista de seguidores en donde, sobre todo, Jovellanos, va a tener el magisterio, por otra parte doble, político y educativo. Pero en su obra tampoco encontramos demasiadas posibilidades en relación con nuestro tema.

Su concepto de instrucción, asimilable a educación, no está pensado para y por la democracia, aún cuando se hable de universalidad u obligatoriedad. Cuestión esta que no sería alarmante, pues no deja de ser Jovellanos hijo de su tiempo, si no fuese porque la política educativa española del Siglo XIX está marcada por la influencia del asturiano. Y su preocupación, ciertamente, se refiere más a los contenidos y su utilidad, que a desarrollar un modo de educación capaz de lograr una sociedad de hombres con los mismos derechos y deberes. Desde luego no renuncia a la defensa de la instrucción pública «primer origen de la prosperidad de un Estado»¹⁴ y quizás sin hablar de democracia está enunciando sus fundamentos con lo que, influyendo sobremanera su obra en la forma de concebir la sociedad y la educación de la misma, tenemos, claramente, un punto de referencia. La dialéctica educación/bien público está implícita cuando se pregunta «¿No es la instrucción la que enseña a los hombres sus deberes y la que le inclina a cumplirlos?», pues «con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se aruina en un estado...»¹⁵. Solo que el bien público era aún asunto de los mejores, los que por sangre o saber tenían el derecho de gobernar la instrucción. Y difícilmente podía aceptarse el pensamiento rousseauiano del *Contrato Social* en que la igualdad de los hombres para decidir sobre su vida era una condición necesaria.

Si a conclusiones pudiéramos llegar, en este primer rastreo, sin atentar contra la fiabilidad, la primera sería afirmar que los momentos revolucionarios propiciaron, a pesar de sus ideólogos, un sistema educativo centralizado, al mismo tiempo que se pretendía, en una mezcla difícil, la defensa de la igualdad y la libertad. Efectivamente la democracia incipiente nace paralela al fortalecimiento del Estado, con lo que será común desarrollar un modo de convivencia fácil para las situaciones extremas: El Estado es culpable de todo o el Estado es responsable de todo. Así mismo, el ciudadano tiene todos los derechos; o el ciudadano tiene todos los deberes.

Sería hasta frívolo culpar a los «ilustrados» del desarrollo de esa mentalidad. Múltiples factores coadyuvan. Observándose que después del período más radical de la Revolución se sigue la necesidad de centralizar el poder, por otra parte monopolizado y, por lo mismo, con cierto viso de estatalización, en ese mismo período, por un grupo determinado. Culminando la personalización del poder cuando Napoleón se nombra emperador, desarrollando un modo de gobierno y un modo de entender la educación que tendrá gran influencia, sobre todo en España, dándonos, su obra, una nueva posibilidad de estudiar nuestro binomio. Pues pasados los fragores de la revolución, de nuevo un hombre dirige a los hombres y organiza la educación francesa rechazando cualquier influen-

¹⁴ JOVELLANOS, M.G.: «Memoria sobre Educación Pública». En *Historia de la Educación*. o.c. P. 217.

¹⁵ *Ibidem*, P. 218.

cia revolucionaria o liberal, dando paso a la ley de 1806 y asumiendo el estado la responsabilidad de la educación¹⁶. Fiel a una de sus frases más célebres: «en tanto no se enseñe ya desde la infancia si hay que ser republicano o monárquico, católico o irreligioso, el Estado no formará una Nación», publicará sucesivos decretos regulando la centralización administrativa y haciendo de la instrucción pública un asunto de Estado, exclusivamente. Así, de nuevo, cumplir deberes decididos por el Estado formará parte del concepto de educación. Las normas, aunque buenas, eran impuestas, con lo que los hombres crecían ajenos a su bien, al no participar activamente en su propio proceso político-educativo. *Con lo que el concepto de deber se identificaba cada vez más con estado centralizador. Y la libertad se relacionaba casi exclusivamente con derechos.* Así la educación decidida desde el estado engendró deberes y la pensada desde la democracia se resolvió como una educación libre de los mismos o por lo menos mucho más rica en derechos. Produciéndose ese envilecimiento de los conceptos radicales: libertad, derecho, deber, educación, democracia,...

Nuestro segundo rastreo nos lleva a considerar y planter las preguntas iniciales, a los pensadores propiamente educativos de la época, que a su vez ejercieron su acción como educadores activos, creadores de teorías educativas que influyeron decisivamente, determinando los modos de concebir la enseñanza. Destacando, sin duda, Pestalozzi por ser, quizás, el maestro por excelencia en el período considerado; por otra parte, defensor ardiente de la Revolución, en los comienzos de ésta, aunque más tarde temeroso de los acontecimientos trágicos de los años noventa. Influenciado sobremanera por Rousseau, al igual que con el ginebrino, nos ha sido muy difícil entablar relación directa entre su concepto de educación y un sistema de convivencia democrático.

Aparentemente el concepto de educación integral¹⁷, punto clave de la obra pestalozziana, contribuye a desarrollar un modo de conducta favorable a un posible sistema democrático, pues la personalidad del educando es considerada como una unidad, buscándose desarrollar lo mejor de cada hombre individual y socialmente. Pero ¿cómo hacer posible para todos los hombres esa educación integral?, porque el gran pedagogo es tan realista, pese a la opinión de algunos de sus biógrafos, que se dedica a unos fines concretos, con unos alumnos concretos, haciendo difícil la extensión de sus métodos a leyes generales. E incluso defiende, frente a Rousseau, que es la inocencia y no la bondad natural lo que caracteriza al hombre salido de las manos de Dios. Pretendiendo, sobre todo, salvar a los hombres, en los discípulos que acoge, de la indignidad, como principal fin de su acción educativa. Alumnos pobres y marginados le permiten esos planteamientos.

Pero ocurre que con esa fe en la inocencia humana, consigue convencerse y convencernos de que es posible, partiendo de ella, lograr un hombre íntegro, gracias a la educación: «Un hombre no llega a ser hombre sino por medio de la educación». Voluntarismo impregnado de moralidad, pero al mismo tiempo clarividencia al considerar la doble dimensión humana: «Seamos hombres para llegar a ser ciudadanos», que no es otra cosa que el propio binomio educación/sociedad civil.

Predomina en Pestalozzi, a nuestro parecer, el idealismo. Y sobre todo una mayor preocupación por la educación en sí, de cada hombre, con independencia, en cierta forma, del sistema político, aún siendo un apasionado de los principios revolucionarios. El interés por la situación política no le lleva a formular un modo de educación esencial-

¹⁶ GOMEZ RODRIGUEZ DE CASTRO y otros: o.c. Pp. 87-102.

¹⁷ PESTALOZZI, J.H. (1980): *Carta sobre educación de los niños*. Porrúa, México. *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. México, Porrúa.

mente unido a la propia dimensión política del hombre, a la que confunde con la dimensión social. Por lo que no es de extrañar que aún siendo su pensamiento pedagógico el que, enlazando con Rousseau, determinó la educación europea del siglo XIX, no hubiera correspondencia entre sus principios y el efecto que los mismos ejercieron en el modo de relacionar nuestros conceptos claves. El hombre concebido casi exclusivamente como ser social determina, si no se profundiza en el aspecto político de esa dimensión, unas relaciones de paternalismo cuando se insiste en que con la educación exclusivamente puede cambiarse la sociedad. Por lo mismo que la sobrevaloración de su carácter de «zoóm politikón», independiente de una educación integral, propicia la estatalización, o la peligrosa, a nuestro parecer, «democracia sin deberes».

Es bien cierto que nuestro análisis de las obras del maestro de Zurich ha considerado las ideas fundamentales, haciéndose necesario un estudio más exhaustivo, pero también lo es que coincidimos con aquellos autores que ven a Pestalozzi más como maestro de acción directa que como elaborador de una teoría político-educativa, sin que podamos negarle, claro está, que en lo concerniente a lo que pudiéramos llamar teoría educativo-moral, sí fue un creador.

Así, su obra como pedagogo también adolece de parcialidad y por lo mismo no podemos tomarla como el inicio de una correcta utilización de los conceptos estudiados, educación y democracia; siendo imposible establecer relación entre los mismos, que siguen su propio proceso de desarrollo independientes, en cierta manera, uno de otro. Pues a pesar de que Pestalozzi tenga muy claro que en las «charcas de la miseria, el hombre no puede llegar a ser hombre», no deja de caer en, el ya denunciado voluntarismo, al apoyar el cambio de la sociedad en una educación donde la fe y el amor sean la base fundamental. Quizás debería ser así pero ciertamente la historia nos muestra ejemplos que niegan tal afirmación. Por lo que, aún aceptando y defendiendo toda su teoría relativa al concepto y finalidad de la educación, no podemos aceptar que la desigualdad social se termine única y exclusivamente con una «educación integral». O por lo menos admitir que por ser difícil de lograr lo primero, precisamente en esa sociedad, será poco menos que imposible conseguir lo segundo. Necesitando añadir, paradójicamente, el término «política» al concepto pestalozziano.

Froebel nace en el período considerado, con lo que el uso de su obra podría parecer incorrecto. Sin embargo así como Rousseau y los pensadores revolucionarios representan el desarrollo de unas ideas anteriores, en Froebel, maestro en Iverdeún en 1805, admirador ferviente de Pestalozzi, encontraremos la posibilidad de estudiar los problemas planteados con la perspectiva que da ser el autor considerado, protagonista de la época y a su vez heredero de la misma. Teniendo en cuenta, además, que su influencia es de la misma importancia por no decir mayor que la de su maestro.

Analizada su obra más significativa, a nuestro parecer, *Educación del hombre*¹⁸, la primera dificultad que nos encontramos es que aparentemente no tiene nada que ver con el concepto de democracia. Forma parte Froebel de la corriente del idealismo además, que desde la Estética de Schelling pretende encontrar la explicación de los problemas del hombre. Por lo que su teoría pedagógica está escrita de tal manera que parece hasta impropio hablar de la dimensión política del hombre, por cuanto la propia conquista de la autoconciencia, punto clave de esta teoría, lleva implícita tal dimensión. Dios forma unidad con la naturaleza y el fin del hombre no es otro que encontrarse a sí mismo en su identidad con Dios ¿Dónde la educación?. ¿Dónde la democracia?.

¹⁸ FROEBEL, J.F. (1913): *La educación del hombre*. Traducción de Luis de ZULUETA. Madrid, Daniel Jorro ed.

Sin duda el primero de los conceptos está muy claro en su obra: será la acción del educador sobre el educando con el fin de conseguir que este último adquiera la conciencia de su íntima divinidad, de su «halo divino», de su posibilidad de acción sobre sí mismo y los demás, sin violentar su propio ser, su potencialidad, pero al mismo tiempo consciente de que la vida universal «se funda necesariamente sobre la Unidad que todo lo invade... Dios». Porque es el hombre un ser en devenir que hace de lo infinito y eterno el motor de su perfeccionamiento.

Froebel, ciertamente, le da un gran valor a la educación, al igual que Pestalozzi. Diríamos que incluso más que su maestro, pues, así como el primero la considera condición «sine qua no», Froebel entenderá que sólo por medio de la educación el hombre se encontrará con el Absoluto desarrollando aquellas facultades que realizándose en el *trabajo*, son mediadoras entre Dios y la Naturaleza. ¿Dónde, pues la democracia, como expresión si se quiere, de la dimensión política?

Con cierta dosis de buena voluntad podríamos decir que en la nota de «positiva» que la educación tiene en Froebel cabría integrar su también carácter de «política», por cuanto, para nuestro autor el pleno desenvolvimiento de la vida está apoyado en el devenir humano como proceso uniforme. Es decir, si el hombre es educado como entiende Froebel se sentirá parte de una comunidad cuya finalidad, sin duda, es lo Absoluto, haciendo de su vida con los otros un medio de desenvolver su divinidad interior. Desarrollo individual, autodesarrollo, para concluir en la autonciencia de la «humanidad», conquistada desde la educación de cada hombre.

Y si la democracia, tal como la concibe Rousseau, es el sistema político propio de los dioses, cabría pensar que el concepto de educación froebeliano nos conduce a esa posibilidad. Aún sin necesidad de que el término aparezca en su obra. Hagamos dioses y convivirán con el mejor de los sistemas políticos, el democrático, quisiéramos escu-char. Pero Froebel no dice eso, y podemos nosotros, empujados por nuestros deseos, oscurecer o incluso falsear su pensamiento. Porque además el Froebel que prevalece no es el que hace del *trabajo* el modo divino de actuación del hombre, sino el del juego, los jardines de infancia, los métodos de enseñar a los niños, el que impregna de religiosidad todo el hacer del hombre pero sin que medie ningún sistema político determinado.

Nos quedamos, también en este autor, sin poder determinar hasta qué punto la relación educación-democracia en lugar de salir reforzada por su influencia, siguió dando paso a caminos diferentes para ambos conceptos. Como si apenas tuvieran que ver el uno con el otro. Aún barajándose otros conceptos tan esenciales como libertad, progreso e incluso concibiéndose la escuela como medio y lugar del proceso de autodesarrollo del niño.

Sin duda concluimos insatisfechos, pues a medida que hemos ido calibrando obras y autores hemos sentido la necesidad de buscar más, profundizar más, culpables quizás de hacer afirmaciones no suficientemente fundamentadas. Atrapados también nosotros en ese modo, a veces banal, de hacer ciencia. Pero al mismo tiempo estimulados por estas reflexiones, que no otra cosa son, a seguir inquiriendo el pasado para poder comprender el presente. Sin aceptar como definitiva una situación que entendemos puede ser superada. Pues ¿quién puede definirse como defensor de la democracia si no es dueño de su libertad? y ¿quién puede aprender a ser libre si no es con la libertad de quienes le rodean?. No hubo tal posibilidad para los autores considerados. Hablaron de libertad desarrollando su existencia junto a hombres sin ella, siéndoles por tanto muy difícil elaborar una teoría político- educativa o educativo-política, reforzadora de la relación entre ambos términos. Deberes y derechos crecieron separados, agitados por las circunstancias, porque la intención moral suplía a la propia conciencia de cada hombre.

En 1806 se inicia para la educación una nueva manera de concebir su gobierno y su administración, y un poco más tarde la Europa de la Santa Alianza pretendería detener el proceso de la historia. Educación y Democracia volvían a alejarse, pero ¿habían estado alguna vez juntas?, ¿no sería que la relación entre ambos conceptos no había pasado de ser una mera formulación?

Quizás sea necesario esperar a una investigación exhaustiva sobre el desarrollo de estos conceptos a lo largo de todo el siglo XIX y aún del siglo XX. O quizás, con planteamientos aún más radicales, se pueda afirmar que educación y democracia no podrán ser enteramente comprendidas hasta ser mutuamente realizadas.