

## ENSAYOS SOBRE EDUCACIÓN

Émile Durkheim

### Naturaleza y método de la pedagogía

Se han confundido con frecuencia las dos palabras *educación* y *pedagogía*, que piden, sin embargo, la más escrupulosa distinción.

La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y los maestros. Esta acción es de todos los instantes, y es general. No hay período, en la vida social; no hay, por decirlo así, ningún momento en el día en que las generaciones jóvenes no estén en contacto con sus mayores, y en que, por consiguiente, no reciban de éstos el influjo educador. Porque este influjo no se hace sentir solamente en los instantes, muy cortos, en que los padres o los maestros comunican conscientemente, y por medio de una enseñanza propiamente dicha, los resultados de su experiencia a aquellos que vienen detrás de ellos. Hay una educación inconsciente que no cesa jamás. Con nuestro ejemplo, con las palabras que pronunciamos, con los actos que realizamos, se moldea de una manera continua el alma de nuestros niños.

Con la pedagogía, las cosas pasan muy diversamente. Esta consiste, no en acciones, sino en teorías. Estas teorías son maneras de concebir la educación, no maneras de practicarla. En ocasiones, distínguese de las prácticas al uso, a tal punto que hasta se oponen a ellas. La pedagogía de Rabelais, la de Rousseau o la de Pestalozzi, están en oposición con la educación de su tiempo. Así, la educación no es más que la materia de la pedagogía. Esta consiste en una cierta manera de considerar las cosas de la educación.

Es lo que hace que la pedagogía, al menos en el pasado, sea intermitente, mientras que la educación es continua. Hay pueblos que no han tenido pedagogía propiamente dicha; es también cierto que ésta sólo aparece en una época relativamente avanzada de la historia. No se la encuentra en Grecia hasta después de la época de Pericles, con Platón, Jenofonte, Aristóteles. Apenas sí ha existido en Roma. En las sociedades cristianas, sólo en el siglo XVI produce obras importantes; y el vuelo que tomó entonces se afloja en el siglo siguiente, para sólo recuperar todo su vigor en el curso del siglo XVIII. Es porque el hombre no reflexiona siempre, sino sólo cuando hay necesidad de reflexionar, y porque las condiciones de la reflexión no se presentan siempre y en todas partes.

Admitido esto, tenemos que buscar cuáles son los caracteres de la reflexión pedagógica y de sus productos. ¿Hemos de ver en ello doctrinas propiamente científicas, y debe decirse de la pedagogía que es una ciencia, la ciencia de la educación? ¿O conviene darle otro nombre, y cuál? La naturaleza del método pedagógico será entendida muy diversamente, según la respuesta que se dé a esta cuestión.

I. Que las cosas de la educación, consideradas desde cierto punto de vista, puedan ser el objeto de una disciplina que presente todos los caracteres de las otras disciplinas científicas, es, en primer término, algo fácil de demostrar.

En efecto, para que pueda llamarse *ciencia* a un conjunto de estudios, se necesita, y es suficiente, que éstos presenten los caracteres siguientes:

1.- Hace falta que versen sobre hechos adquiridos, realizados, ofrecidos a la observación. En efecto, una ciencia se define por su asunto; supone, por consiguiente, que este asunto existe, que se le puede indicar con el dedo, de algún modo, señalando el sitio que ocupa en el conjunto de la realidad;

2.- Hace falta que estos hechos presenten entre sí la suficiente homogeneidad para que se les pueda clasificar en una misma categoría. Si fueran irreductibles los unos frente a los otros, habría no una ciencia, sino tantas ciencias diferentes como especies distintas de cosas que estudiar. Ocurre con frecuencia a las ciencias que están a punto de nacer y constituirse, el abarcar con cierta confusión una pluralidad de asuntos diferentes; es el caso, por ejemplo, de la geografía, de la antropología, etc. Pero esto nunca es más que una fase transitoria en el desarrollo de las ciencias;

3.- En fin: estos hechos los estudia la ciencia para conocerlos, y sólo para conocerlos, de una manera absolutamente desinteresada. Nos servimos adrede de esta palabra, un poco general y vaga, de conocer, sin precisar de otro modo en qué pueda consistir el conocimiento llamado *científico*. Poco importa, en efecto, que el sabio se aplique a constituir tipos, más bien que a descubrir leyes, que se limite a describir o, más bien, que trate de explicar. La ciencia empieza desde que el saber, cualquiera que sea, se busca por el saber mismo. Indudablemente, el sabio sabe que sus descubrimientos serán probablemente susceptibles de ser utilizados. Hasta puede ocurrir que él dirija de preferencia sus investigaciones a uno u otro punto porque presienta que serán así más provechosos, que permitirán dar satisfacción a necesidades urgentes. Pero desde que se entrega a la investigación científica, se desinteresa de las consecuencias prácticas. Dice lo que es, o, más bien, he ahí lo que sería la ciencia de la educación.

Pero del esbozo mismo que acabamos de trazar se desprende con evidencia que las llamadas *teorías pedagógicas* son especulaciones de un orden completamente distinto. En efecto, ni persiguen el mismo objeto, ni emplean los mismos métodos. Su objetivo no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino determinar lo que debe ser. No están orientadas ni hacia el presente ni hacia el pasado, sino hacia el porvenir. No se proponen expresar fielmente ciertas realidades dadas, sino establecer principios de conducta. No nos dicen: *he ahí lo que existe y cuál es su porqué*, sino *he aquí lo que hay que hacer*. Los teóricos de la educación no hablan generalmente de las prácticas tradicionales del presente y del pasado sino con un desdén casi sistemático. Señalan principalmente sus imperfecciones. Casi todos los grandes pedagogos, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Pestalozzi, son espíritus revolucionarios, rebeldes contra las costumbres de sus contemporáneos. No mencionan los sistemas antiguos o existentes más que para condenarlos, para declarar que no tienen fundamento en la naturaleza. De todo ello hacen, más o menos, completamente tabla rasa, y tratan de construir en su lugar algo completamente nuevo.

Si a todas las razones que se han dado en apoyo de esta concepción hace falta añadir otras nuevas, basta darse cuenta de la fuerza imperativa con que estas prácticas se nos imponen. Es fútil creer que educamos a nuestros hijos como queremos. Estamos obligados a seguir las reglas que rigen en el medio social en que vivimos. La opinión nos las impone; y la opinión es una fuerza moral cuyo poder coercitivo no es menor que el de las fuerzas físicas. Costumbres a las que ella presta su autoridad están, por lo mismo, exentas, en un alto grado, de la acción de los individuos. Podemos oponernos a ello, pero en este caso las fuerzas morales contra las que así nos rebelamos, reaccionan contra nosotros y es difícil que, con motivo de su superioridad, no seamos vencidos. Así podemos rebelarnos contra las fuerzas materiales de que dependemos; podemos intentar vivir diversamente de lo que implica la naturaleza de nuestro medio físico; pero entonces la muerte o la enfermedad son la sanción de nuestra rebeldía. Del mismo modo estamos sumergidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no podemos modificar a nuestro gusto, y sobre ideas y sentimientos de este género es sobre lo que se apoyan las prácticas educativas, Estas son, pues, cosas distintas de

nosotros, puesto que nos resisten: realidades que tienen por sí mismas una naturaleza definida, adquirida, que se nos impone; por consiguiente, puede ser oportuno observarla, tratar de conocerla con el solo fin de conocerla.

Por otro lado, todas las prácticas educativas, sean cuales fueren, cualquiera que sea la diferencia existente entre ellas, tienen de común un carácter esencial: resultan todas de la acción ejercida por una generación sobre la generación siguiente, en vista de adaptar ésta al medio social en que está llamada a vivir. Son, pues, en su totalidad, modalidades diversas de esa relación fundamental. Por consiguiente, son hechos de una misma especie, pertenecen a una misma categoría lógica; pueden, pues, servir de objeto a una sola y misma ciencia, que sería la ciencia de la educación.

No es imposible indicar desde este momento, con el solo fin de precisar las ideas, algunos de los principales problemas de que esta ciencia tendría que tratar.

Las prácticas educativas no son hechos aislados unos de otros, sino que, para una cierta sociedad, se dan unidas en un mismo sistema, cuyas partes concurren, todas ellas, a un mismo fin: es el sistema de educación propio de ese país y de ese tiempo. Cada pueblo tiene el suyo, como tiene su sistema moral, religioso, económico, etc. Pero, por otra parte, pueblos de la misma especie, es decir, pueblos que se parecen por caracteres esenciales de su constitución, deben practicar sistemas de educación comparables entre sí. Las semejanzas que presenta su organización general deben necesariamente ocasionar otras, de igual importancia, en la organización educativa. Por tanto, se puede con seguridad, por comparación, poniendo de relieve las semejanzas y eliminando las diferencias, constituir tipos genéricos de educación que correspondan a las diferentes especies de sociedades. Por ejemplo; bajo el régimen de la tribu, la educación tiene por característica esencial el ser difusa; se la da indistintamente a todos los miembros del clan. No hay maestros determinados, ni vigilantes especiales encargados de la formación de la juventud; son todos los individuos mayores, es el conjunto de las generaciones anteriores quienes desempeñan este papel. Ocurre todo lo más que, para ciertas enseñanzas, particularmente fundamentales, algunos de esos individuos son más especialmente designados.

En otras sociedades, más adelantadas, esta difusión deja de existir, o, por lo menos, se atenúa. La educación se concentra en manos de funcionarios especiales. En la India, en Egipto, son los sacerdotes los encargados de esta función. La educación es un atributo del poder sacerdotal.

Ahora bien, esta primera característica diferencial trae consigo otras. Cuando la vida religiosa, en lugar de seguir, por su parte, completamente difusa, como lo es en un principio, se crea un órgano especial encargado de dirigirla y administrarla; es decir, cuando se forma una clase o casta sacerdotal, lo que hay de propiamente especulativo e intelectual en la religión toma un desarrollo hasta entonces desconocido. En estos medios sacerdotal es donde aparecieron los primeros prodromos, las formas primarias y rudimentarias de la ciencia: astronomía, matemáticas, cosmología. Es un hecho que Comte había notado hacia mucho tiempo, y que se explica fácilmente.

Es muy natural que una organización que tiene por efecto concentrar en un grupo restringido todo lo que a la sazón existe de vida especulativa, estimule y desarrolle esta última. Por consecuencia, la educación ya no se limita, como al principio, a recomendar ciertas prácticas al niño, a instruirle en ciertas maneras de acción. Hay desde ese momento materia para una cierta instrucción. El sacerdote enseña los elementos de esas ciencias que están en vía de formación. Sólo que esta instrucción, estos conocimientos especulativos no son enseñados por ellos mismos, sino con motivo de las relaciones que tienen con las creencias religiosas; tienen un carácter sagrado, están llenos de elementos

propriadamente religiosos, porque se formaron en el seno mismo de la religión y son inseparables de ella.

En otros países, como en las ciudades griegas y latinas, la educación queda dividida, siguiendo una proporción, variable según las ciudades, entre el Estado y la familia. Nada de casta sacerdotal. Es el Estado el que se sobrepone a la vida religiosa. Por consiguiente, como éste no tiene necesidades especulativas, como está principalmente orientado hacia la acción y la práctica, es fuera de él y, por tanto, fuera también de la religión, donde la ciencia tiene su origen cuando su necesidad se hace sentir. Los filósofos, los sabios de Grecia, son personas particulares y laicas. La misma ciencia tiene allí muy pronto una tendencia antirreligiosa. Resulta, desde el punto de vista que nos interesa, que la instrucción, desde que aparece, tiene a su vez, un carácter laico y privado. El *grammateus* de Atenas es un simple ciudadano, sin relaciones oficiales y sin carácter religioso.

Es inútil multiplicar estos ejemplos, que no tienen más que un simple interés de ilustración. Ellos bastan para mostrar cómo, comparando sociedades de la misma especie, se podrían constituir tipos de educación, lo mismo que se constituyen tipos de familia, de Estado o de religión. Además, esta clasificación no agotaría los problemas científicos que pueden ponerse sobre el asunto de la educación; no hace más que suministrar los elementos necesarios para la solución de otro, más importante.

Una vez establecidos los tipos, habría que explicarlos, es decir, tratar de qué condiciones dependen las propiedades características de cada uno de ellos y cómo se derivaron los unos de los otros. Así se obtendrían las leyes que dominan la evolución de los sistemas de educación. Podría verse entonces no sólo en qué sentido la educación se desarrolló, sino cuáles son las causas que determinaron ese desarrollo, y lo explican. Cuestión, en verdad, absolutamente teórica; pero cuya solución, que puede entreverse sin dificultad, sería fecunda en aplicaciones prácticas.

He aquí ya un vasto campo de estudios abierto a la especulación científica. Y, sin embargo, hay todavía otros problemas que podrían abordarse con el mismo espíritu. Todo lo que acabamos de decir se refiere al pasado; semejantes investigaciones tendrían como resultado hacernos comprender de qué manera se constituyeron nuestras instituciones pedagógicas. Pero también pueden considerarse desde otro punto de vista. Una vez formadas, éstas funcionan, y podría investigarse de qué manera funcionan, es decir, qué resultados producen y cuáles son las condiciones que hacen variar estos resultados. Para esto haría falta una buena estadística escolar. Hay en cada escuela una disciplina, un sistema de castigos y de recompensas. ¡Qué interesante será saber, no sólo sobre la base de impresiones empíricas, sino por observaciones metódicas, de qué manera funciona este sistema en las diferentes escuelas de una misma localidad, en las diferentes regiones, en los diferentes momentos del año, en los diferentes momentos del día; cuáles son las faltas escolares más frecuentes; cómo sería su proporción en el conjunto del territorio o según los países; cómo depende de la edad del niño, del estado de la familia, etcétera.

Todas las cuestiones que se plantean a propósito de las faltas del adulto pueden proponerse aquí con no menor utilidad. Hay una criminología del niño, como hay una criminología del hombre hecho. Y la disciplina no es la única institución educativa que podría estudiarse por este método. No hay ningún método pedagógico cuyos efectos no pudieran medirse del mismo modo, suponiendo, entiéndase bien, que se haya formado el instrumento necesario para semejante estudio, es decir, una buena estadística.

II. He aquí, pues, dos grupos de problemas cuyo carácter puramente científico no puede negarse. Los unos son relativos a la génesis; los otros, al funcionamiento de los sistemas de educación. En todas

estas investigaciones se trata simplemente o de describir cosas presentes o pasadas, o de investigar sus causas, o de determinar sus efectos. Constituyen una ciencia; he ahí lo que es, averigua lo que son las cosas, y ahí se queda. No se preocupa de saber si las verdades que descubre serán agradables o desconcertantes, si es bueno que las relaciones que establece permanezcan lo que son, o si sería mejor que fueran de otra manera. Su función es expresar la realidad, no juzgarla.

Con este supuesto, no hay razón para que la educación no venga a ser objeto de una investigación que satisfaga a todas estas condiciones y que por consecuencia, presente todos los caracteres de una ciencia.

En efecto, la educación usada en una determinada sociedad y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de hacer, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad que los otros hechos sociales. No son, como se ha creído durante mucho tiempo, combinaciones más o menos arbitrarias y artificiales, que no deben su existencia sino al influjo caprichoso, de voluntades siempre contingentes. Constituyen, por el contrario, verdaderas instituciones sociales. No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga, en un momento dado, un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone, lo mismo que es imposible a un organismo vivo tener otros órganos y otras funciones, hace falta que distingamos, con cuidado, dos clases de especulaciones bastante diferentes. La pedagogía es cosa distinta de la ciencia de la educación. Pero entonces, ¿qué es? Para hacer una elección fundamentada no basta con que sepamos lo que ella no es; hace falta indicar en qué consiste.

¿Diremos que es un arte? La conclusión parece imponerse; porque, por lo común, no se ve ningún intermediario entre estos dos extremos, y se da el nombre de arte hasta el punto de hacer entrar en él cosas muy diferentes.

En efecto, se llama igualmente *arte* a la experiencia práctica adquirida por el maestro en contacto con los niños y en el ejercicio de su profesión. Ahora bien, esta experiencia es manifiestamente cosa muy distinta de las teorías del pedagogo. Un hecho de observación corriente hace muy sensible esta diferencia. Se puede ser un perfecto educador y ser, sin embargo, completamente incapaz para las especulaciones de la pedagogía. El maestro hábil sabe hacer lo que se debe hacer, sin poder siempre decir las razones que justifican los procedimientos que emplea; inversamente, el pedagogo puede carecer de toda habilidad práctica; no habríamos confiado una clase ni a Rousseau ni a Montaigne. Incluso de Pestalozzi, que, sin embargo, era hombre del oficio, puede decirse que no debía poseer sino muy incompletamente el arte del educador, como lo prueban sus repetidos fracasos. La misma confusión se encuentra en otras esferas. Se llama *arte* a la habilidad del estadista, experto en el manejo de los asuntos públicos. Pero también se dice que los escritos de Platón, de Aristóteles, de Rousseau, son *tratados de arte político*; y es cierto que no puede verse en ellos obras verdaderamente científicas, puesto que tienen por objeto no estudiar lo real, sino construir un ideal. Y, sin embargo, hay un abismo entre las operaciones del espíritu que sobrentiende un libro como el Contrato Social, y las que supone la administración del Estado. Rousseau hubiese sido probablemente tan mal ministro como mal educador. Así es también cómo los mejores teóricos de las cosas médicas no son, ni mucho menos, los mejores clínicos.

Importa, pues, no designar con una misma palabra dos formas de actividad tan diferentes. Hace falta, tengámoslo por seguro, reservar el nombre de *arte* a todo lo que es práctica pura sin teoría. Así como, todo el mundo se entiende cuando se habla del arte del soldado, del arte del abogado, del arte del maestro.

Un arte es un sistema de maneras de hacer que están ajustadas a fines especiales y que son producto, ya de una experiencia tradicional comunicada por la educación, ya de la experiencia personal del individuo. No se las puede adquirir más que poniéndose en relación con las cosas sobre las que debe ejercerse la acción y actuando uno mismo. Sin duda puede el arte ser esclarecido por la reflexión; pero la reflexión no es un elemento esencial suyo, ya que puede existir sin ella. Hasta no existe un solo arte donde todo sea reflexivo.

Pero entre el arte así definido y la ciencia propiamente dicha, hay lugar para una actitud mental intermedia. En lugar de actuar sobre las cosas o sobre los seres siguiendo determinadas maneras, se reflexiona sobre los procedimientos de acción, que se emplean así; con vistas, no a conocerlos y a explicarlos, sino a apreciar lo que valen; si son lo que deben ser; si no será útil modificarlos, y en qué manera, hasta sustituirlos totalmente por procedimientos nuevos. Estas reflexiones toman la forma de teorías; son combinaciones de ideas, no combinaciones de actos, y, por lo mismo, se acercan a la ciencia. Pero las ideas, que están combinadas así, tienen por objeto, no expresar la naturaleza de las cosas dadas, sino dirigir la acción. No son movimiento, pero están muy cercanos al movimiento, que ellas tienen por función orientar. Si no son acciones, son, por lo menos, programas de acción y, por lo mismo, se acercan al arte. Tales son las teorías médicas, políticas, estratégicas, etc.

Para expresar el carácter mismo de esta clase de especulaciones proponemos que se les llame *teorías prácticas*. La pedagogía es una teoría práctica de este género. No estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellas, con objeto de facilitar a la actividad del educador ideas que le dirijan.

III. Pero la pedagogía así entendida está expuesta a una objeción, cuya gravedad no puede disimularse. Indudablemente, se dice, una teoría práctica es siempre posible y legítima cuando puede apoyarse sobre una ciencia constituida e indiscutible, de la cual no es más que la aplicación. En este caso, en efecto, las nociones teóricas de donde se deducen las consecuencias prácticas tienen un valor científico que se comunica a las conclusiones sacadas. Así, la química aplicada es una teoría práctica que no es más que el desarrollo activo de las teorías de la química pura. Pero una teoría práctica no vale más que lo que valen las ciencias de donde saca sus nociones fundamentales. Ahora bien, ¿sobre qué ciencias puede apoyarse la pedagogía? Debería haber primero la ciencia de la educación. Porque, para saber lo que debe ser la educación, haría falta, antes que nada, saber cuál es su naturaleza, cuáles son las diferentes condiciones de que depende, las leyes según las cuales ha evolucionado en la historia. Pero la ciencia de la educación no existe más que en estado de proyecto. Quedan, de una parte, las otras ramas de la sociología, que podrían ayudar a la pedagogía a fijar el objeto de la educación con la orientación general de los métodos; de otra parte, la psicología, cuyas enseñanzas podrían ser muy útiles para la determinación, detalladamente, de los procedimientos pedagógicos. Pero la sociología es una ciencia que está naciendo; sólo cuenta un número reducido de proposiciones establecidas, si es que las hay. La misma psicología, aunque se haya constituido más pronto que las ciencias sociales, es objeto de toda clase de controversias; no hay cuestiones psicológicas sobre las que no se sostengan todavía las tesis más opuestas. Por lo tanto, ¿qué pueden valer unas conclusiones prácticas que se apoyan en datos científicos, a la vez tan inseguros y tan incompletos? ¿Qué puede valer una especulación pedagógica que carece de todas las bases, o cuyas bases, cuando no faltan por completo, carecen de tal punto de solidez?

El hecho que se invoca así para negar todo crédito a la pedagogía es, en sí mismo, indiscutible. Es cierto que la ciencia de la educación está enteramente por hacer, que la sociología y la psicología están todavía muy poco adelantadas. Por tanto, si nos fuese permitido esperar, sería prudente y metódico tener paciencia hasta que estas ciencias hubiesen hecho progresos y pudiesen utilizarse con más seguridad. Pero es que, precisamente, no nos está permitido tener paciencia. No tenemos libertad

para plantearnos el problema o aplazarlo; nos está planteado, o, más bien, nos es impuesto por las cosas mismas, por los hechos, por la necesidad de vivir. La cuestión no está completa. Nos embarcamos y tenemos que seguir. Sobre muchos puntos, nuestro sistema tradicional de educación no está ya en armonía con nuestras ideas y nuestras necesidades. Sólo nos queda, pues, elegir entre los dos partidos siguientes: o tratar de mantener, a pesar de todo, las prácticas que nos legó el pasado, aunque ya no correspondan a las exigencias de la situación, o emprender resueltamente el restablecer la perturbada armonía, buscando cuáles son las modificaciones necesarias.

De estos dos partidos, el primero es irrealizable y no puede dar resultado. Nada tan vano como esas tentativas para dar una vida artificial y una autoridad de apariencias a instituciones envejecidas y desacreditadas. El fracaso es inevitable. No se pueden ahogar las ideas que esas instituciones contradicen; no se pueden acallar las necesidades que ellas perjudican. Las fuerzas contra las que así se pretende luchar no pueden menos de quedar vencedoras.

No hay, pues, más recurso que el de poner valientemente manos a la obra, buscar los cambios que se imponen y realizarlos. Pero, ¿cómo descubrirlos, si no mediante la reflexión? Solo la conciencia reflexiva puede suplir las lagunas de la tradición, cuando ésta llega a faltar. Y, ¿qué es la pedagogía, sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con el fin de regularizar su desarrollo? Indudablemente no tenemos a mano todos los elementos que serían deseables para resolver el problema; pero ello no es una razón para que no tratemos de resolverlo, ya que se le tiene que resolver. Lo único, pues, que tenemos que hacer es hacerlo todo lo mejor posible, reunir la mayor cantidad posible de hechos instructivos, interpretarlos con todo el método que podamos poner en ello, con objeto de reducir al mínimo las probabilidades de error. Tal es la función del pedagogo. Nada tan vano y tan estéril como ese puritanismo científico que, bajo el pretexto de que la ciencia no está hecha, aconseja la abstención y recomienda a los hombres que asistan como testigos indiferentes, o por lo menos resignados, a la marcha de los acontecimientos. Al lado del sofisma de ignorancia, hay el sofisma de ciencia, que no es menos peligroso. Sin duda, actuando en estas condiciones se corren riesgos. Pero la acción está siempre expuesta a riesgos; la ciencia, por muy adelantada que esté, no podría suprimirlos. Todo lo que nos pueden pedir es que pongamos cuanto tengamos de ciencia, por imperfecta que sea, y todo cuanto tenemos de conciencia, para prevenir esos riesgos en lo que de nosotros dependa, Y es precisamente en esto en lo que consiste la función de la pedagogía.

Pero la pedagogía no será sólo útil en estos períodos críticos en que hace falta, con toda urgencia, poner un sistema escolar en armonía con las necesidades del tiempo; hoy día, por lo menos, se ha hecho un auxiliar constantemente indispensable de la educación.

Es que, en efecto, si el arte del educador está formado, antes que por nada, por instintos y por hábitos que se hicieron casi instintivos, es, sin embargo, necesario que la inteligencia no se desentienda de todo ello. La reflexión no podría reemplazar a este arte; pero este arte no podrá pasar sin la reflexión, por lo menos a partir del momento en que los pueblos alcanzaron un cierto grado de civilización.

En efecto, desde que la personalidad individual se hizo elemento esencial de la cultura intelectual y moral de la humanidad, el educador debe tener en cuenta el germen de la individualidad existente en cada niño. Debe buscar por todos los medios posibles favorecer su desarrollo. En lugar de aplicar a los dos una manera invariable, la misma reglamentación impersonal y uniforme, deberá, por el contrario, variar, diversificar los métodos según los temperamentos y la estructura de cada inteligencia. Mas para poder acomodar con discernimiento las prácticas educativas a la variedad de los casos particulares, hace falta saber a lo que tienden aquéllas, cuáles son las razones de los

diferentes procesos que las constituyen, los efectos que producen en las diferentes circunstancias; hace falta, en una palabra, haberlas sometido a la reflexión pedagógica.

Una educación empírica, maquinal, no puede dejar de ser opresiva y niveladora. Por otro lado, según se avanza en la historia, la evolución social se hace más rápida; una época no se parece a la precedente; cada tiempo tiene su fisonomía. Sin cesar surgen necesidades nuevas, ideas nuevas; para poder responder a los cambios incesantes que sobrevienen así en las opiniones y en las costumbres, hace falta que la educación misma cambie, y, por consiguiente, que se mantenga en un estado de maleabilidad que permita el cambio.

Ahora bien, el único medio de impedir que la educación caiga bajo el yugo de la costumbre y degenera en automatismo maquinal e inmutable, es el de tenerla siempre despierta, mediante la reflexión. Cuando el educador se da cuenta de los métodos que emplea, de su objeto y de su razón de ser, está capacitado para juzgarlos, y, por lo tanto, propenso a modificarlos, si llega a convencerse de que el objeto que se pretende, ya no es el mismo, o que los medios que tienen que emplearse han de ser diferentes. La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es el obstáculo para los progresos necesarios.

Por esto es por lo que decíamos al empezar, cómo si es verdad que la pedagogía no aparece en la historia más que de una manera intermitente, hay que agregar, no obstante, que tiende cada vez más a transformarse en una función continua de la vida social. La Edad Media no tenía necesidad de la pedagogía. Era aquella una época de conformismo, en la que toda la gente pensaba y sentía de la misma manera, en la que todos los espíritus estaban como vaciados en el mismo molde, en que las disidencias individuales eran raras, y además proscritas. Así, la educación era impersonal; el maestro, en las escuelas medievales, se dirigía colectivamente a todos sus alumnos, sin tener la idea de acomodar su acción a la naturaleza de cada uno. Al mismo tiempo, la inmutabilidad de las creencias fundamentales se oponía a que el sistema educativo evolucionase con gran rapidez.

Por estas dos razones tenía menos necesidad de ser guiado por el pensamiento pedagógico. Pero con el Renacimiento todo cambia: las personalidades individuales se separan de la masa social, donde se encontraban hasta entonces absorbidas y confundidas, los espíritus se diversifican; al mismo tiempo, el desarrollo histórico se acelera; una nueva civilización se constituye. Para responder a todos estos cambios, la reflexión pedagógica se despierta, y, aunque no siempre haya brillado con el mismo resplandor, no volverá ya, sin embargo, a apagarse por completo.

IV: Mas para que la reflexión pedagógica pueda producir los efectos útiles que hay derecho a esperar de ella, hace falta que se encuentre sometida a una cultura apropiada.

1° Hemos visto que la pedagogía no es la educación, y que no podría sustituirla. Su función no es sustituir a la práctica, sino guiarla, esclarecerla, ayudarla, si es preciso, a llenar las lagunas que en ella se produzcan, a remediar las insuficiencias que en ella se manifiesten. Al pedagogo no le toca, por tanto, construir íntegramente un sistema de enseñanza, como si antes de él no hubiese existido tal cosa; sino que es preciso, por el contrario, que se aplique, sobre todo, a conocer y a comprender el sistema de su tiempo; sólo con esta condición estará capacitado para servirse de él con discernimiento y juzgar lo que en él puede haber de defectuoso.

Mas para poder comprenderlo, no basta considerarlo tal como es hoy día, porque este sistema de educación es un producto de la historia, que sólo la historia puede explicar. Es una verdadera institución social. Ni siquiera existe otra en la que venga toda la historia del país a repercutir tan integralmente. Las escuelas francesas traducen, expresan el espíritu francés. No se puede, pues,



entender nada de lo que son, del objeto que persiguen, si no se sabe lo que constituye nuestro espíritu nacional, cuáles son sus diversos elementos, cuáles los que dependen de causas permanentes y profundas; los que, por el contrario son debidos a la acción de factores más o menos accidentales o pasajeros: cuestiones todas que sólo el análisis histórico puede resolver. Se discute con frecuencia para saber qué lugar debe corresponder a la escuela primaria en el conjunto de nuestra organización escolar y en la vida general de la sociedad. Pero el problema es insoluble si se ignora cómo se formó nuestra organización escolar, de dónde proceden sus caracteres distintivos, lo que determinó, en el pasado, el lugar que en ella se hizo a la escuela elemental, cuáles son las causas que han favorecido o impedido su desarrollo, etc.

Así, la historia de la enseñanza, al menos, de la enseñanza nacional, es la primera de las propedéuticas para una cultura pedagógica. Naturalmente, si es de pedagogía primaria de lo que se trata, es la historia de la enseñanza primaria la que se ha de conocer con preferencia. Mas, por la razón que acabamos de indicar, no se la podría separar completamente del sistema escolar más vasto, del cual no es más que una parte.

2° Pero este sistema escolar no está hecho solamente de prácticas establecidas, de métodos consagrados por el uso, herencia del pasado. En él se encuentran, además, tendencias hacia el porvenir, aspiraciones hacia un ideal nuevo, más o menos claramente entrevisto. Importa conocer bien estas aspiraciones, para poder apreciar qué lugar conviene destinarles en la realidad escolar. Ahora bien, éstas se hallan expresadas en las doctrinas pedagógicas; la historia de estas doctrinas debe, pues, completar la de la enseñanza.

Podría creerse, es cierto, que, para llenar su fin útil, esta historia no necesita remontarse hasta muy lejos en el pasado, y puede, sin inconveniente, ser muy corta. ¿No basta conocer las teorías entre las cuales se dividen los espíritus de los contemporáneos? Todas las demás, las de los siglos anteriores, han caducado y no tienen hoy día, al parecer, más que un interés de erudición.

Pero este modernismo no puede, según creemos, hacer otra cosa que empobrecer una de las principales fuentes de que debe alimentarse la reflexión pedagógica.

En efecto: las doctrinas más recientes no han nacido ayer; son el resultado de las que las precedieron, sin las cuales, por consiguiente, no pueden ser comprendidas; y así, paso a paso, para descubrir las causas determinantes de una corriente pedagógica de alguna importancia, hace falta, en general, andar mucho para atrás. Hasta es con esta condición como podemos tener alguna seguridad de que los nuevos puntos de vista que más apasionan los espíritus, no son brillantes improvisaciones, destinadas a caer rápidamente en el olvido. Por ejemplo: para poder comprender la tendencia actual a la enseñanza por las cosas, a lo que puede llamarse *el realismo pedagógico*, no hemos de limitarnos a ver cómo ella aparece expresada por tal o cual contemporáneo; hay que remontar hasta el momento en que nace esa tendencia, es decir, a mediados del siglo XVIII, en Francia, y hacia fines del XVII, en ciertos países protestantes. Por el solo hecho de que se la considera así unida a sus primeros orígenes, la pedagogía realista se presentará bajo un aspecto absolutamente distinto; nos daremos mejor cuenta de que ella depende de causas profundas, impersonales, que actúan en todos los pueblos de Europa. Y, al mismo tiempo, estaremos en mejores condiciones para descubrir cuáles sean esas causas y, por consiguiente, para juzgar del verdadero alcance de este movimiento. Mas, por otro lado, esta corriente pedagógica se constituyó en oposición a una corriente contraria, la de la enseñanza humanista y libresca. No podrá, pues, apreciarse debidamente la primera, si no es a condición de conocer también la segunda; y así, nos vemos obligados a remontarnos todavía mucho más lejos en la historia.

Esta historia de la pedagogía, para dar todos sus frutos, no debe separarse tampoco de la historia de la enseñanza. Aunque las hayamos distinguido en la exposición, son, en realidad, solidarias la una de la otra. Porque en cada momento del tiempo, las doctrinas dependen del estado de la enseñanza que ellas reflejan, aun cuando reaccionan contra él; y, por otro lado, en la medida en que ejercen una acción eficaz, contribuyen a determinarlo.

La cultura pedagógica debe, pues, tener una base ampliamente histórica. Sólo con esta condición podrá la pedagogía esquivar la censura que muchas veces se le ha dirigido con gran desprestigio de su reputación. Demasiados pedagogos, y entre ellos los más ilustres, han pretendido construir sus sistemas haciendo abstracción de todo lo existente antes de ellos. El tratamiento al cual Ponocrates somete a Gargantúa antes de iniciarle en los métodos nuevos es, en este punto, significativo: le limpia el cerebro *avec élébore d'Anticyre*, con objeto de hacerle olvidar *tout ce qu'il avoit appris souz ses anticques precepteurs*. Quería esto decir, bajo forma alegórica, que la nueva pedagogía no debía tener nada de común con la que le había precedido. Pero era a la vez colocarse fuera de las condiciones de la realidad. El porvenir no puede evocarse de la nada: no podemos construirlo más que con los materiales que nos legó el pasado. Un ideal que se construye en oposición al estado de cosas existente, no es realizable, puesto que no tiene raíces en la realidad. Además, es claro que el pasado tenía sus razones de ser; no habría podido durar si no hubiese respondido a necesidades legítimas que no podrían desaparecer de un día para otro; no se puede, pues, hacer tan radicalmente tabla rasa de todo ello sin desatender necesidades vitales.

He aquí cómo ocurre que la pedagogía no ha sido con demasiada frecuencia más que una forma de literatura utópica. Consideraríamos dignos de lástima a niños a quienes se aplicase rigurosamente el método de Rousseau o el de Pestalozzi. De seguro, estas utopías han podido desempeñar un papel útil en la historia. Hasta su simplicidad les ha permitido impresionar más vivamente los espíritus y estimularlos a la acción. Pero, estas ventajas, en primer lugar, no dejan de tener sus inconvenientes; además, para esa pedagogía de todos los días, que todo maestro necesita con vistas a esclarecer y a guiar su práctica cotidiana, hace falta menos entusiasmo pasional y unilateral, y, por el contrario, más método; un sentimiento más presente de la realidad y de las múltiples dificultades a las que importa hacer frente. Este sentimiento resultará de una cultura histórica bien entendida.

3° Sólo la historia de la enseñanza y de la pedagogía permite determinar los fines que debe perseguir la educación en cada momento del tiempo. Pero, por lo que toca a los medios necesarios para la realización de esos fines, es a la psicología a quien hay que pedirlos.

En efecto: el ideal pedagógico de una época representa, antes que nada, todo el estado de la sociedad en la época que se estudia. Mas para que ese estado se convierta en realidad, es necesario que esté conforme con él la conciencia del niño. Ahora bien: la conciencia tiene sus leyes propias, que han de conocerse para poder modificarlas; por lo menos, si se quieren evitar, en la medida de lo posible, los tanteos empíricos que la pedagogía tiene precisamente por objeto reducir al mínimo. Para poder excitar la actividad a desarrollarse en una cierta dirección, hace falta además saber cuáles son los resortes que la mueven y cuál es su naturaleza, puesto que sólo con esta condición será posible aplicarle, con conocimiento de causa, la acción conveniente.

¿Trátase por ejemplo, de despertar el amor de la patria o el sentido de humanidad? Sabremos tanto mejor encauzar la sensibilidad moral de los alumnos en un sentido o en otro, cuanto más completas y más precisas sean las nociones que tengamos sobre el conjunto de los fenómenos que llamamos *tendencias, hábitos, deseos, emociones*, etc., sobre las condiciones diversas de que dependen, sobre la forma que presentan en el niño. Según se vea en las tendencias un producto de las experiencias agradables o desagradables que haya podido hacer la especie, o, más bien, por el contrario, un hecho

primitivo anterior a los estados efectivos que acompañan su funcionamiento, han de adoptarse maneras muy distintas para regularizar ese funcionamiento.

Ahora bien, es a la psicología, y muy particularmente a la psicología infantil, a la que toca resolver estas cuestiones. Así, aunque ésta no tiene competencia para fijar el objeto -ya que el objeto varía según los estados sociales-, no cabe duda de que puede desempeñar un papel útil en la constitución de los métodos. Y como ningún método puede aplicarse de la misma manera a los diferentes niños, es, sin embargo, la psicología la que debería ayudarnos para reconocernos en medio de la diversidad de las inteligencias y de los caracteres. Por desgracia, sabemos que nos encontramos todavía lejos del momento en que ella se hallará realmente en estado de satisfacer este desideratum.

Hay una forma especial de la psicología que tiene para el pedagogo una importancia particularísima: es la psicología colectiva.

Una clase, en efecto, es una pequeña sociedad, y no hemos de conducirla como si no fuera más que una simple aglomeración de sujetos independientes unos de otros. Los niños en clase piensan, sienten y actúan de manera distinta a cuando están aislados. En una clase se producen fenómenos de contagio, de desmoralización colectiva, de sobreexcitación mutua, de efervescencia saludable, que hace falta saber discernir para prevenir o para combatir los unos, y utilizar los otros. De seguro, esta ciencia se halla todavía completamente en la infancia. Sin embargo, existen ya hoy día un cierto número de proposiciones que importa no dejar de tener en cuenta.

Tales son las principales disciplinas que pueden despertar y cultivar la reflexión pedagógica. En lugar de empeñarnos en formular, para la pedagogía, un código abstracto de reglas metodológicas -empresa que, en un modo de especulación tan variado y tan complejo, no es suficientemente realizable-, nos ha parecido preferible indicar de qué manera entendemos que debería formarse el pedagogo. Queda así determinada una cierta actitud del espíritu frente a los problemas que le corresponde tratar.