

LA REVOLUCION FRANCESA Y LA EDUCACION: SUS REPERCUSIONES

Isabel Magdalena Bras

1. INTRODUCCION

Este trabajo pretende ser una síntesis reflexiva sobre las derivaciones que tuvo la Revolución francesa en el ámbito de la educación y sus repercusiones en los siglos posteriores.

Sostiene Comellas que es curioso observar cómo, a pesar de los inmensos avances en los métodos y los tratamientos, de la perfección en el rigor y la documentación, la faz de la Revolución francesa es la que menos ha cambiado en la historiografía mundial. Sin embargo, pocos acontecimientos han merecido tantas y a veces tan contradictorias opiniones.

Sea cual fuere la valoración y los diversos puntos de vista, es evidente que la Revolución francesa tuvo una trascendencia tal que producirá cambios en todos los órdenes de la vida, transformando no sólo a los pueblos de la vieja Europa, sino también a las incipientes nacionalidades americanas.

Debemos admitir que los sistemas político, social, educativo, institucional y económico, que han primado

en gran parte del mundo en los siglos XIX y XX, derivan, directa o indirectamente, de los elaborados por la Revolución francesa. De esta Revolución surgió una concepción social, política y humana cuya radiación persiste.

Hija del Iluminismo, la Revolución francesa atacó los fundamentos tradicionales y trató de organizar la sociedad sobre bases racionales. Por no haberlo logrado plenamente, por haber incurrido en contradicciones y también en fracasos, sigue viva como un proceso abierto y no se ha inmovilizado en el panteón de la historia.

En lo concerniente al campo específico de la educación, puede observarse que los planes de instrucción que fueron elaborados durante la Revolución francesa, tuvieron una significativa importancia en el nacimiento y posterior consolidación de los sistemas educativos del siglo XIX.

Por otro lado, como consecuencia de la Revolución, se extiende la tendencia política de que los Estados tomen a su cargo la educación y la entiendan como un servicio a la comunidad. Dos de los proyectos que se presentan durante la Revolución merecen especial atención: el de Condorcet y el de Lepelletier. Ambos representan las dos concepciones que se van a oponer en la conformación de los sistemas educativos durante los siglos XIX y XX.

Cuando se juzga la importancia que tuvo la Revolución francesa en la educación, suelen hacerse aseveraciones simplistas que llevan a concluir que la Revolución sólo se quedó en proyectos. Pero si detenemos nuestra mirada y profundizamos, entonces estaremos en condiciones de comprender que la Revolución tuvo una enorme gravitación en el campo de las ideas, y aunque éstas no fructificaron de inmediato, sí lo hicieron en los siglos posteriores.

2. LA REVOLUCION FRANCESA Y LA EDUCACION

2.1. Consideraciones generales

"Sólo ella podía ser cuna de una revolución tan repentina, tan radical y tan impetuosa

en su proceso, y, sin embargo tan llena de retrocesos y de ejemplos contrarios".

Así concluía, hace más de 130 años, Alexis de Tocqueville su clásico estudio sobre la Revolución francesa denominado "El Antiguo Régimen y la Revolución".

Desde hace mucho tiempo la Revolución por antonomasia, la que no necesita de ningún apelativo especial, es la francesa. El concepto de revolución encierra siempre la idea de una imposición drástica, de un cambio profundo, de un fenómeno de tal envergadura capaz de separar un antes y un después. La revolución se entiende como un vuelco, radical y trascendental, como una interrupción, como una quiebra.

Vicéns Vives ha dado quizá la definición más sintética del proceso revolucionario: "ruptura del equilibrio histórico".

Es frecuente asociar a la idea de revolución un tinte de ilegalidad, o si se quiere de enfrentamiento. De alguien con la legalidad, para sustituirla por otra. En otras palabras, la revolución aparece como la subversión del orden establecido. Dice Comellas:

"Tal subversión se hace casi siempre por medios violentos; pero no es la violencia una nota absolutamente necesaria: lo es en cambio la ilegalidad. No hace falta recordar aquí que ilegalidad no debe confundirse con ilicitud".¹

Lo que pretende hacer la revolución es oponerse a una forma de ordenamiento legal, para reemplazarlo por otro. Para que haya revolución hace falta que surja una ideología opuesta a la ideología oficial, un grupo de personas que se sientan disconformes con el sistema de gobierno existente, y que aspiren a sustituirlo por otro.

¹ COMELLAS, J.L.: De las Revoluciones al liberalismo en "Historia Universal", Pamplona, EUNSA, 1984, vol. X, p. 30.

Démos tener en cuenta también que las revoluciones no se gestan de un día para el otro. Siempre aparecen signos de advertencia. Y estos signos deben buscarse preferentemente en el campo de las ideas, las cuales, además de unir, dan fuerzas que aguardan el momento propicio para que la revolución estalle.

"En el siglo XVIII, el peso de las ideas es más grande que nunca".²

Los escritos de los filósofos se extienden por todas partes y alcanzan a todos los estamentos sociales. La nueva forma de pensar adquiere prestigio y por consiguiente las ideas juegan un papel decisivo en la gestación y posterior realización de la Revolución francesa.

Los primeros ataques al Antiguo Régimen proceden quizás de Voltaire, quien enjuiciaba duramente al absolutismo, a la nobleza, a los privilegios, a la Iglesia.

El barón de Montesquieu fue otro precursor, más moderado en sus críticas, defensor del "justo medio", que influyó decididamente en el nacimiento del Nuevo Régimen a través de sus escritos.

Rousseau, el autor del "Contrato Social" es el gran soñador de un sistema radicalmente nuevo. Rousseau fue sobre todo un teorizador, pero sus ideas ejercieron una poderosa sugestión en la época prerrevolucionaria.

La aparición de la "Enciclopedia" ayudó también a socavar los cimientos del Antiguo Régimen. Editada por Diderot y D'Alembert con la colaboración de los principales científicos y hombres de letras franceses, se publicó en medio de muchos obstáculos a partir de 1751. Proporcionó al mundo cultivado una "summa" del nuevo saber, un detallado panorama del reino de la ciencia, la técnica y la cultura, como jamás había existido.

Finalmente debemos admitir que si la fuerza de las ideas en la segunda mitad del siglo XVIII fue determinante

para la actitud revolucionaria, también contribuyó en gran medida el debilitamiento moral del Antiguo Régimen. Sin tener en cuenta este debilitamiento, no se puede comprender el éxito de la Revolución. La contemplación del formidable espectáculo revolucionario produce sentimientos de admiración, de terror, de perplejidad. La misma sensación se percibe al recorrer las interminables páginas del nutrido y brillante debate historiográfico que ha transitado casi dos siglos en procura de un inalcanzable consenso interpretativo. No es difícil localizar las razones que subyacen en este desencuentro entre los historiadores. Aquella vertiginosa década revolucionaria (1789-99) desplegó dramáticamente casi todas las ideas y pasiones que han gobernado el mundo contemporáneo. Este imponente desfile de alternativas cambiantes y contradictorias, no podía concluir más que en una multiplicidad de interpretaciones históricas.

Economía, sociedad, cultura, educación: ¿Logró el designio de la Revolución doblegar la resistencia del pasado?, ¿qué cambió y qué procesos espontáneos la Revolución detuvo y congeló?

La polémica sigue en pie y dudamos mucho de que se clausure. Pero a pesar de la ausencia de un consenso interpretativo, podemos afirmar que desde la síntesis de Tocqueville hasta las conclusiones de los historiadores marxistas, se han ido sedimentando las verdades esenciales de la Revolución francesa.

Del ilustre Tocqueville queda el legado de afirmaciones basadas en un sereno examen racional; de los discípulos de Marx, la valoración de los grandes cambios ocurridos en cuanto al equilibrio del poder social. Debe considerarse expresión central de aquellas verdades un postulado en torno del cual coinciden liberales, socialistas y realistas cristianos: la Revolución fue el acontecimiento generador de la modernidad, determinante en sentido positivo o negativo de casi todas las características del mundo en que hoy vivimos.

El debate historiográfico que se ha desarrollado en estos dos siglos, ha puesto de manifiesto las diferentes interpretaciones que ha merecido la Revolución. Utilizando las palabras de Octavio Paz en uno de sus ensayos podemos

² Ibidem, p. 80.

decir que "en realidad, hay tantas visiones de la Revolución como historiadores".

¿Significa esto la pérdida de la objetividad?. De ninguna manera. El historiador siempre respeta la autenticidad y la veracidad de los hechos. Pero a la hora de interpretar, el historiador como hombre que es, no puede prescindir de su medio, de sus condicionamientos, de su formación, de su ideología, de su tiempo. La tarea del historiador es una conquista permanente de la verdad y un tomar posiciones para comprender los hechos. Un acontecimiento de connotaciones tan complejas como la Revolución francesa, no podía menos que suscitar múltiples valoraciones, pero estas valoraciones no atentan contra la objetividad, sino que por el contrario la enriquecen.

Al abordar la temática de la Revolución francesa y la educación, como lógica consecuencia de lo dicho anteriormente, aparece también el diseño interpretativo y una clara diversidad de opiniones. Daremos algunas a modo de ejemplo.

Gutiérrez Zuluaga habla de la "labor destructora de la Revolución Francesa" porque considera que en su haber tiene más destrucción que producción positiva:

"La Iglesia seguía ocupándose seria y calladamente de la labor pedagógica de cada día, en numerosas zonas de Francia. Se sentía responsable de su misión educadora de la sociedad, ejercida durante siglos con verdaderos alardes de entrega y heroísmo... Pero la furia revolucionaria no supo comprender ni respetar este esfuerzo positivo".³

Christopher Dawson dice:

"...cuando llegó la revolución, las instituciones

educativas antiguas no encontraron defensores. Las veintidos universidades de Francia, incluyendo la de París, la más famosa de todas las universidades de Europa, cayeron sin resistencia. Sus privilegios fueron abolidos, se confiscaron sus dotaciones y, finalmente con la ley de setiembre de 1793, fueron totalmente suprimidas, junto con los colegios y la mayoría de escuelas secundarias que quedaban. Jamás, ni incluso con la Reforma o con la Revolución rusa, se realizó un aniquilamiento tan absoluto de las instituciones educativas, apartándose así todo obstáculo que pudiera estorbar la completa organización de un sistema total de educación nacional. Sin embargo, los logros positivos de la Revolución francesa en la esfera de la educación fueron pequeños".⁴

Frente a estas opiniones que coinciden en afirmar que los revolucionarios en su afán de secularizar la enseñanza dejaron el sistema educativo desorganizado e indefenso, sin poder ofrecer nada positivo a cambio, encontramos otros criterios que manifiestan lo contrario. Así Puelles Benítez sostiene que

"todo lo que se produce en el período 1789/1793 no es más que la consecuencia de un acto verdaderamente revolucionario: la nacionalización de los bienes eclesiásticos..." las medidas revolucionarias de la Asamblea no sólo abolieron los estamentos privilegiados y el régimen señorial, sino que...inaugura de este modo una política de servicios públicos de nueva planta, secularizados y estatales.

3 GUTIERREZ ZULUAGA, I.: Historia de la Educación, Madrid, Narcea, 1972, pp. 307-308.

4 DAWSON, C.: La crisis de la educación occidental, Madrid, Rialp, 1962, p. 60.

Entre ellos, como sabemos, el de instrucción pública".⁵

Al hacer un balance de las realizaciones educativas de la Revolución francesa admite que fueron escasas, pero que los debates parlamentarios fueron de una gran calidad. Y agrega:

"quizás no sea exagerado indicar que la mayor riqueza del legado educativo de la Revolución ha sido su extraordinaria apertura a todos los problemas de la educación moderna".⁶

Asimismo, Gómez de Castro, al sacar las conclusiones sobre los efectos de la Revolución francesa en el campo de la educación dice:

"Se consagró la era de la educación estatal. Se discutió, y en ciertos períodos se consiguió, la disolución del monopolio de la Iglesia, y eso en los distintos niveles educativos, acelerando la desacralización de la sociedad. Se incrementó la politización de los problemas educativos, al plantear como fin del sistema la formación de ciudadanos. Se alteraron profundamente los horizontes culturales al ser declarada la educación como derecho de todos los ciudadanos. A quien reprocha a la Revolución Francesa la falta de resultados tangibles, inmediatos y estables hay que recordarle el poco tiempo que la dirección revolucionaria tuvo para poner en pie las instituciones y, sobre todo, que la semilla de las ideas

5 PUELLES BENÍTEZ, M. de: Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis de sistema educativo español, Madrid, UNED, 1989, pp. 16, 17. (En imprenta).

6 Ibidem, p. 18.

acostumbra a tener más fuerza que los decretos y que tiene paciencia para esperar el tempero, aguantar los fríos y hacerse presente en el momento oportuno".⁷

Estos puntos de vista y estos criterios divergentes pueden llevar a una polémica sin fin. Quizás haya llegado el momento, como sostiene Gregorio Weinberg, de que el bicentenario de la Revolución francesa y de la Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano, nos lleven a una reflexión crítica y actualizada acerca del significado y alcance de este acontecimiento de trascendencia planetaria. Para ello será necesario replantear o cerrar viejos y superados debates y dejar de lado actitudes sectarias o falsas simplificaciones.

Para encarar el estudio de la Revolución francesa y la educación, se han tenido en cuenta, fundamentalmente, dos trabajos que, a mi criterio, son de valiosa consulta para analizar con detenimiento esta temática. Estos son: "Los Sistemas Educativos y la Revolución Francesa" del doctor F. Gómez R. de Castro (en "Génesis de los Sistemas Educativos Nacionales") y "Revolución francesa y educación: su incidencia en el sistema educativo español" del Dr. M. de Puelles Benítez.

Ambos trabajos permiten interpretar en profundidad por qué hablamos de dos tendencias opuestas en los proyectos educativos de la Revolución francesa, y comprender las repercusiones que produjeron en la constitución de los sistemas educativos en los siglos posteriores. Hay matices que interesan diferenciar en los dos autores mencionados, porque enriquecen el análisis y nos inducen a valorizar debidamente el sentido y el significado de los principales proyectos educativos de la Revolución.

7 GÓMEZ de CASTRO, F.: "Los sistemas educativos y la Revolución Francesa" en GÓMEZ de CASTRO, F. y otros: Génesis de los Sistemas Educativos Nacionales, Madrid, UNED, 1988, p. 39.

2.2. Los proyectos revolucionarios

2.2.1. Algunos antecedentes.

El estudio de los "Cahiers" de 1789, que se presentan a los Estados Generales, posibilita comprender las preocupaciones de los diferentes estamentos sociales con respecto a la educación en vísperas de la Revolución.

Los "Cahiers" están lejos de constituir un conjunto homogéneo y las ansias de reforma son muy poco significativas. En ninguno de ellos se pedía explícitamente que la enseñanza primaria fuera obligatoria y gratuita: resulta evidente que la enseñanza pública no era una preocupación fundamental para la burguesía.

Algunos autores de los "Cahiers" no creían oportuno generalizar la educación popular, y consideraban conveniente circunscribir la educación a la condición social de cada uno.

"No obstante, hay en el pensamiento prerrevolucionario un proyecto que realza algo que hasta entonces había estado relegado u olvidado: el interés público de la educación. Nadie como La Chalotais lo concretó mejor en su famoso ensayo aparecido en 1763...."⁸

El "Ensayo de Educación Nacional" de Louis-René de la Chalotais, fiscal general del Parlamento de Bretaña, insistía sobre la necesidad de que un sistema secular de educación sustituyera al control clerical de la educación. La condena a la educación jesuítica con que se abría el "Ensayo" criticaba la ineficiencia del sistema y ponía en tela de juicio la aptitud de los jesuitas para preparar a sus alumnos en los asuntos habituales de la vida como ciudadanos. Reclamaba una educación para la nación que dependiera solamente

⁸ PUELLES BENITEZ, M. de: o. c., p. 15.

del Estado y sostenía que lo esencial era no tener demasiados individuos improductivos en la comunidad. Pero consideraba que el bienestar de la sociedad requería que el conocimiento de la gente común no se extendiera más allá de sus ocupaciones.

2.2.2. Proyectos presentados a la Asamblea Nacional Constituyente

Durante los diez años de gobierno revolucionario, es decir, desde 1789 a 1799, la educación fue una preocupación permanente. A lo largo de esa década fueron presentados más de veinte informes que proponían medidas necesarias a tomar en educación. La Asamblea Nacional Constituyente (1789-1791) había recibido, además de la "Mémoire sur l'education nationale francaise" del abate Yves Marie Audrien, otros dos informes: el "Travail sur l'education publique" de Honoré-Gabriel Riquetti, conde de Mirabeau, y el "Rapport" de Charles-Maurice de Talleyrand.

Sobre estos dos últimos informes dice F. Gómez R. de Castro:

"...Mirabeau y Talleyrand, fueron los que plantearon ante la Asamblea Nacional los proyectos de la burguesía revolucionaria sobre educación".⁹

La propuesta de Mirabeau fue presentada en forma póstuma en 1791, al año siguiente de su muerte. Sostenía como principio fundamental que la educación es un derecho individual. Además, admitía la necesidad de que la Asamblea Nacional fuese la encargada de administrar la enseñanza pública, pero respetando la libertad de enseñanza con independencia de los partidos políticos.

⁹ GÓMEZ de CASTRO, F.: o. c., p. 22.

Proponía la organización de un plan de educación nacional y entendía que toda la enseñanza debía darse en francés. En Mirabeau no aparece con claridad el tema de la escolaridad primaria obligatoria, ni tampoco la gratuidad.

El Informe presentado por *Talleyrand* el 10 de setiembre de 1791, en los últimos días de la Asamblea Nacional Constituyente, planteaba determinados puntos de vista expresados por los enciclopedistas. Aun cuando la educación debía ser posible para todos y perseguir como finalidad hacer a la gente "mejor, feliz y más útil", no debía ser obligatoria.

En su Informe *Talleyrand* reconocía la importante función que le corresponde a la instrucción pública en el perfeccionamiento político y en la necesaria libertad de todos los ciudadanos.

"*Talleyrand* vuelve a acentuar más técnicamente los principios complementarios de los planteamientos de la burguesía revolucionaria: la instrucción es un servicio público a la libertad del individuo, pero también la política es el fin de la educación. El niño es un aprendiz de ciudadano y el Estado no puede desentenderse de la formación de este aprendiz".¹⁰

Su propuesta sobre la educación nacional respondía a estos principios: la educación debía existir para todos, debía ser libre, universal en cuanto a su objeto, debía impartirse a los dos sexos, debía ser para todas las edades y gratuita. *Talleyrand* no habla de establecer la obligatoriedad escolar ya que

"la nación ofrece el gran beneficio de la instrucción, pero no la impone a nadie".

En cuanto a la organización de la enseñanza, había

10 *Ibidem*, pp. 27, 28.

previsto tres grados: el primero estaba destinado a todos los individuos; el segundo estaba destinado a los que aspiraban a otras profesiones que no fueran las ocupaciones mecánicas o la agricultura, y que buscaban cultivar su razón y dar mayor desarrollo a sus facultades; el tercer grado concernía a la formación de los ministros del culto, de los juristas, de los médicos y de los oficiales.

A estos tres grados respondían respectivamente las escuelas de cantón, las escuelas de distrito y las escuelas departamentales. La estructura estaba coronada por el Instituto Nacional, que cuidaría de la organización y ampliación de todos los conocimientos. El currículo, ordenado a los fines políticos de la instrucción, ponía el acento en el aprendizaje de la lengua nacional como forma de combatir los dialectos, considerados como los últimos vestigios del feudalismo.

2.2.3. *Condorcet* y la *Asamblea Legislativa*.

El proyecto de *Talleyrand* es abandonado por la Asamblea Legislativa, que se inclina hacia el plan presentado por el marqués de *Condorcet* el 20 de abril de 1792, con el nombre de "Relación y proyecto de decreto sobre la organización general de la Instrucción Pública".

Condorcet fue un matemático célebre, secretario perpetuo de la Real Academia de Ciencias y, por lo tanto, portavoz de la ciencia institucionalizada en Francia y en Europa.

Weinberg traza un certero perfil de *Condorcet* al decir:

"...un hombre madurado bajo la influencia decisiva de *Voltaire*, *Turgot* y la "Enciclopedia", a quien la vorágine de los acontecimientos políticos precipitaron a desempeñar un papel para el cual estaba preparado por décadas de reflexión, pero cuyo carácter no se compadecía con el estrépito y las pasiones de las

Fue un intelectual típico, que contribuyó como pocos al esfuerzo por racionalizar el entendimiento de los procesos sociales y políticos y a desentrañar el sentido de la historia. Sus escritos no aparecen impregnados por las emociones ni por la retórica; su formación científica vuelve severo y elegante su razonamiento.

Condorcet, girondino un tanto atípico, votó por la prisión perpetua pero contra la ejecución de Luis XVI, luego se opuso al proyecto de constitución aprobado el 24 de junio. Acusado de enemigo de la República se vio obligado a huir y halló refugio en casa de una protectora. Durante aquellos meses de forzoso encastramiento escribió, sin disponer de comodidades ni bibliografía alguna, su "Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano".

Para no comprometer a su benefactora abandonó la hospitalidad para escapar a campo traviesa hasta ser denunciado por sospechoso y arrestado. Al día siguiente apareció muerto en su celda; la explicación más verosímil es que se envenenó.

"Como todos los "ilustrados", Condorcet depositaba una confianza ciega en la educación como instrumento idóneo para contribuir a la realización del progreso indefinido, tomado este concepto en su acepción más amplia, desde las estructuras productivas, científicas, técnicas, sociales, jurídicas, etcetera, hasta la perfectibilidad del hombre. Las fuentes de su pensamiento en materia educativa deben buscarse, sobre todo en las ideas de los "enciclopedistas", quienes, si bien nunca elaboraron una doctrina orgánica sobre la materia... generaron un clima favorable

a la secularización, a considerar a la enseñanza como un servicio público, además de exigir una orientación más realista a través del estudio de las ciencias...La gratuidad se vincula con sus concepciones democratizadoras".¹²

Condorcet preparó en 1790 cinco "Memorias sobre la Instrucción Pública". Electo diputado, integró el Comité de Instrucción Pública de la Asamblea Legislativa, a la cual sometió sus ideas. Proponía no sólo un modelo de escuela para la Revolución, sino que se situaba en el centro mismo de todo el debate de este período sobre las relaciones entre cultura y poder, libertad e igualdad, instrucción y educación, etc.

Como era previsible, sus ideas fueron criticadas desde el ángulo tradicionalista por su tendencia secularizadora y el papel concedido al Estado; y desde la otra orilla se apuntaba contra su liberalismo individualista, además de reprocharse el supuesto carácter elitista de los niveles superiores y su falta de espíritu revolucionario.

De todos modos, el informe de Condorcet reflejaba la ideología pedagógica de la Revolución francesa: la universalidad, la igualdad y la oficialidad de la educación. Establecía la gratuidad de la enseñanza, pero no la obligatoriedad, pues ella sería incompatible con sus ideas liberales.

Se destacan en Condorcet la introducción en la enseñanza del laicismo, y la defensa de la libertad y autonomía frente al monopolio estatal.

La estructura del sistema que proponía tenía varios niveles: primero, una escuela mixta de cuatro años cada 400 habitantes; segundo, tres años y una cada 4.000 habitantes; tercero, una por departamento, es decir 110 establecimientos equivalentes a la enseñanza superior actual, y, por último, la Sociedad Nacional de Ciencias y de Artes, una suerte de Academia, pero encargada a su vez de la

¹¹ WEINBERG, Gregorio: "Condorcet y la instrucción pública", La Nación, Buenos Aires (Julio 1989), p. 1.

¹² Ibidem, p. 1.

supervisión del sistema educativo. Como dice Gómez de Castro:

"El liberalismo de Condorcet le lleva a crear una organización autónoma de la instrucción pública, en la cual el Estado no tiene más misión que la de tutela y fomento".

Condorcet distinguía instrucción de educación: la primera debía ser estatal y asegurar libertad para la segunda. El Estado debía ser el instructor nato, pero en lo concerniente a educación, a la formación religiosa y política, consideraba al Estado incompetente.

En lo que hace al contenido de la enseñanza, Condorcet subordinaba las letras a las ciencias y colocaba en primer lugar, frente a las lenguas clásicas, la matemática y la física.

A juicio de Weinberg, Condorcet tuvo dos intuiciones "geniales por tan anticipadas". Le preocupaba la atomización del trabajo humano, el efecto de la monotonía en las ocupaciones diarias, problema que adquirirá verdadera entidad mucho más tarde con el desarrollo de la industria moderna.

La segunda intuición alude a lo que hoy denominamos educación permanente. Condorcet sostenía que se debía procurar por todos los medios ilustrar a aquellos ciudadanos que no hubiesen podido recibir una instrucción completa, darles la posibilidad de adquirir a cualquier edad los conocimientos que pudieran serles útiles.

Entendía además que la enseñanza de las ciencias no debía estar reservada sólo a los sabios y a los jóvenes. Y aspiraba a que los padres pudieran ser testigos y compañeros de la enseñanza de sus hijos.

"Condorcet fue un pensador con un sistema articulado sobre algunas ideas claves: educación, ciencia, progreso, democracia y libertad".¹³

13 *Ibidem*, p. 2.

Apenas presentado el informe de Condorcet, la Asamblea Legislativa tuvo que hacer frente a la amenaza de guerra de la primera Coalición; su única acción relativa a la educación fue la supresión de las órdenes y congregaciones enseñantes, en agosto de 1792.

El 20 de setiembre de 1792 el gobierno pasó a la Convención. Sin embargo, en las ideas de Condorcet, se inspirarán la mayoría de los proyectos presentados durante la fase girondina de la Convención. Y un siglo más tarde estará constantemente presente en el espíritu de los grandes reformadores de la Tercera República.

2.2.4. La Convención y la legislación educativa.

A pesar de los proyectos de Mirabeau, de Talleyrand y Condorcet, ni la Asamblea Nacional Constituyente, ni la Asamblea Legislativa pudieron concretar transformación alguna en la gestación de la educación nacional. Sería la Convención la que daría los primeros pasos para la organización de la educación nacional francesa, a partir de los numerosos proyectos presentados. En la "Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano" en su redacción definitiva del 24 de junio de 1793 incluía la instrucción entre sus principios básicos:

"La instrucción es necesidad de todos. La sociedad debe favorecer con todos sus poderes los progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos".

El primer proyecto que la Convención discutió fue el presentado por la Comisión Lanthenas, que en realidad se limitaba a seguir las ideas de Condorcet.

Posteriormente, la Convención pide a Daunou, Lakanal y Sieyès en junio de 1793, que presenten un plan de organización de la enseñanza. Este proyecto, de carácter práctico y moderado, afirmaba la libertad de enseñanza. Sin embargo, con la sospecha de ser favorable al espíritu de las antiguas

corporaciones, es rechazado.

Contra el proyecto de Daunou, Lakanal y Sieyès, los jacobinos presentan a la Convención un proyecto más radical elaborado por Michel Lepelletier de Saint-Fargeau, y defendido por Robespierre, ya que su autor había sido asesinado el 20 de enero de 1793, en vísperas de la ejecución de Luis XVI.

La organización de la enseñanza primaria, tal como la había concebido Condorcet, no satisfacía las tendencias igualitarias de Lepelletier. La expresión "éducation commune" tenía fuerte arraigo entre los jacobinos. Aunque la expresión encerraba cierta ambigüedad, ya que la educación común era en cierto modo la escuela gratuita para todos de Condorcet, entre los jacobinos ambas palabras hacían referencia a una *escuela obligatoria* presidida por la igualdad.

"Cuando esta tendencia se lleve a posiciones extremas, la "éducation commune" se identificará con la escuela primaria universal, pública, excluyente, obligatoria, gratuita y en régimen de internado".¹⁴

Este es el plan de Lepelletier aceptado por la Convención con algunas modificaciones.

Como vemos, la idea más importante por la trascendencia que luego tendrá, es la de la obligatoriedad de la enseñanza:

"Todos los niños y niñas... sean educados en común a costa del Estado y reciban durante seis o siete años la misma educación... Todos, bajo la santa ley de la igualdad, recibirán los mismos vestidos, la misma alimentación, la misma instrucción, los mismos cuidados".

Como lo señala acertadamente Gómez de Castro, el plan de Lepelletier es un "plan de educación general"; Condorcet hablaba en cambio de instrucción pública.

Para Lepelletier no tiene ya sentido legislar para la humanidad, no se trata de llevar al hombre al nivel del ciudadano, su pensamiento es mucho más radical: los niños deben ser entregados a la República.

"Condorcet había dicho que la educación era demasiado importante para que el Estado se encargara de ella. Que era la familia la instancia responsable de la misma con la ayuda de la sociedad. El Estado tenía que limitarse a impartir la instrucción necesaria para que el ciudadano pudiera conocer y ejercer sus derechos y deberes. En Lepelletier está claro un sentido totalitario de formar al hombre para el Estado"¹⁵.

Lepelletier proponía que se sustrajese a los niños de la influencia familiar y se los confiase a las "casas nacionales", donde debían ser educados en común y vivir en régimen de internado desde los 5 a los 12 años.

En las "casas de educación nacional", la formación debía tener como base el trabajo manual. Se procuraría la adquisición de hábitos de trabajo, de una disciplina rígida y un desarrollo físico duro. Se preveían sanciones sociales para los alumnos cuyo rendimiento no alcanzara la norma. A partir de los doce años los adolescentes más dotados escalaban por concurso los diferentes grados de educación: escuelas secundarias, institutos y liceos.

La autoridad de los padres, puesta en entredicho por el sistema de internados obligatorios, se encontraba en parte restablecida por la creación de consejos de padres de familia, encargados de la gestión y de la vigilancia de las "casas de educación nacional".

Evidentemente el plan de Lepelletier, transforma

14 PUELLES BENITEZ, M. de: o. c., p. 26.

15 GOMEZ de CASTRO, F.: o. c., p. 37.

la educación en el medio más adecuado para formar al hombre al servicio del Estado.

Como puede deducirse, este plan de carácter espasmodico, provoca serias discusiones en el seno de la Convención. Con sensibles enmiendas es votado el 13 de agosto, pero el decreto del mismo día, será anulado dos meses más tarde.

Desechado el proyecto de Lepelletier, se pasó a discutir el proyecto de Bouquier en diciembre de 1793. Este sería aprobado y estaría en vigor durante todo el período jacobino hasta la aprobación de la ley Lakanal.

La Convención comienza su período de reformas positivas en los últimos meses de 1794, empezando con el "Decreto sobre las escuelas primarias" del 17 de noviembre de 1794. Basado en el informe Lakanal, de junio del 93, requería el establecimiento de una escuela primaria de seis años en cada ciudad de 1.000 habitantes, para niños y niñas, que enseñara a leer, a escribir, aritmética y el idioma francés y que inculcara los principios republicanos, los derechos del hombre y la constitución francesa.

El 16 de diciembre del mismo año se establecieron las "Escuelas Centrales", una de las realizaciones más significativas de la Convención. Estas escuelas de nivel secundario, reemplazaban a los jesuitas y a otros colegios religiosos en cada ciudad principal. Constan de tres ciclos de dos años y la finalidad era política y científica.

En el mismo período, un gran número de escuelas especializadas fueron establecidas sobre el modelo de sociedades científicas y de academias de estudiantes, para que hicieran frente a las necesidades de la sociedad que estaba surgiendo. Se destaca, fundamentalmente, la fundación de una escuela para la preparación de maestros: la Escuela Normal.

A finales de 1795, la Convención, en sus últimos días de ejercicio, decretó la Ley Daunou del 25 de octubre, que incluía un código educativo que duró hasta la legislación de Napoleón. Esta ley crea un sistema educativo en el que se integran las escuelas primarias, las escuelas centrales y las escuelas especiales o superiores. La Revolución francesa, por primera vez, marca el comienzo de la educación

nacional. Procede a sentar las bases de un nuevo sistema de educación que puede empezar a llamarse nacional.

2.3. A modo de conclusión: dos modelos antagónicos

Manuel de Puellas Benítez, en el trabajo ya mencionado, hace suya la posición de Lefebvre y acepta que los principios fundamentales que singularizaron a la Revolución francesa fueron la libertad, la igualdad y la unidad nacional.

Hace luego una interesante relación entre estos principios y la educación. Este planteo pondrá de manifiesto "la difícil convivencia" de los principios de libertad e igualdad durante el período revolucionario. En el ámbito educativo esta pugna queda representada por los "modelos antagónicos": el de Condorcet y el de Lepelletier de Saint-Fargeau.

Con un criterio similar, aunque con matices diferentes, Federico Gómez R. de Castro pondrá en evidencia la colisión que se produce en la Revolución francesa entre los proyectos de la burguesía liberal y la visión más radical de los jacobinos:

"Condorcet y Lepelletier son la expresión clara de esta divergencia. El primero representa la línea liberal burguesa y el segundo la línea nacionalista, igualitaria y estatalizante con claras reminiscencias de una escuela única, nacional y espartana".¹⁶

Puelles Benítez sostiene que la exaltación de la libertad fue una constante en la Revolución francesa, y alude a la libertad política, a la libertad económica y a la libertad de espíritu. A su criterio, desde esta concepción de la libertad debe enjuiciarse la antinomia Estado-sociedad, propia del liberalismo político.

Respecto de la igualdad, Puelles Benítez afirma

¹⁶ Ibidem, pp. 21, 22.

que su verdadero papel aparece en el artículo 2 de la "Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano" de 1789:

"El fin de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre...estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión".

Como consecuencia de este artículo, "se afirma la igualdad jurídica pero se niega la igualdad política". Por esta razón prosigue Puelles, la Constitución de 1791, expresión del liberalismo burgués, restringe la igualdad política mediante el sufragio censitario. Esta constitución adopta como principio fundamental la *libertad*.

En cambio, la Constitución de 1793, se apoya primordialmente en la *igualdad*. Esto muestra cómo durante la Revolución los principios de libertad e igualdad ocupan un lugar polémico.

"...el acento sobre la libertad, que es en definitiva lo que va a predominar, va a dar lugar al liberalismo político y a una concepción del Estado no intervencionista. Por el contrario, una concepción política del Estado basada en la igualdad, como ocurrió en el 93, dará lugar a un Estado socialmente beligerante, a un Estado dispuesto a hacer frente a las desigualdades de origen económico y social...".¹⁷

Asegura Puelles Benítez que los planes educativos de Condorcet y Lepelletier han funcionado como arquetipos o paradigmas y han inspirado sistemas educativos diversos, según el predominio de la *libertad* o de la *igualdad*.

Es evidente que el modelo de Condorcet pone el acento sobre la libertad, aunque sea partidario de la igualdad

17 PUELLES BENITEZ, M. de: o. c., p. 8.

y de la gratuidad de la educación. Condorcet aspira sólo a instruir, no a educar. Concibe la libertad de enseñanza como una libertad que se levanta frente al Estado; esta libertad impide el adoctrinamiento político y religioso. Por ello el sistema educativo propuesto por Condorcet es independiente del Estado, independiente del gobierno. Más adelante afirma Puelles Benítez:

"Lepelletier plantea un modelo de educación donde el principio triunfante es la igualdad"¹⁸.

Lepelletier busca una educación que sea conveniente a las necesidades de todos, y que termine con la desigualdad. En realidad estaba planteando uno de los grandes problemas que influirán en los siglos XIX y XX: *las repercusiones del principio de igualdad sobre la educación*.

El estudio que realiza Federico Gómez de Castro permite analizar los denominados "proyectos de la burguesía liberal" pertenecientes a Mirabeau, Talleyrand y Condorcet, y, en el apartado denominado "La visión Jacobina de la educación nacional", considerar detalladamente el plan de educación nacional de Lepelletier.

No obstante, el mismo autor sostiene que carece de importancia detenerse ante cada uno de los proyectos presentados a la Asamblea Nacional, a la Asamblea Legislativa y a la Convención. Y agrega:

"Nos detendremos sólo en dos proyectos que representan las dos tendencias que se van a enfrentar repetidas veces a lo largo de la historia de los sistemas educativos europeos durante el siglo XIX: Condorcet y Lepelletier".¹⁹

El sugerente punto de vista que adopta Gómez de Castro al abordar el pensamiento de Condorcet, se comple-

18 Ibidem, p. 26.

19 GÓMEZ DE CASTRO, F.: o. c., p. 25.

menta en ciertos aspectos con la postura de Weinberg. Gómez de Castro, que considera a Condorcet un "Sócrates ilustrado" al tomar su decisión de suicidarse, nos hace ver que su personalidad moderada y antidemagógica lo convierte en una víctima de la Revolución.

Weinberg, con otras palabras pero con idéntica intención, hace notar que Condorcet era un hombre que se había preparado durante muchos años de reflexión para desempeñar su papel en el período revolucionario, pero su carácter no estaba de acuerdo con el ruido, con el alboroto, con las pasiones, con las actitudes sectarias que se desencadenaron en su tiempo.

Su proyecto liberal se verá arrollado por los Montañeses que actúan en la Convención, empeñados en imponer el plan de Lepelletier, y como lo señala muy bien Gómez de Castro:

"Desde entonces en las "paideias" atlánticas van a luchar, como muchos siglos antes en nuestras raíces griegas, dos tendencias educativas estatales: la que quiere que la educación sea un servicio del Estado al derecho individual de perfeccionamiento, y la que quiere que la educación sea el molde donde se troquele el ejemplar perfecto y seriado del individuo al servicio del Estado".²⁰

Se puede observar, que tanto Puelles Benítez como Gómez de Castro, desde diferentes perspectivas, tienden a mostrar las dos tendencias que surgen nítidamente al analizar los proyectos educativos de la Revolución francesa, y cómo esas tendencias influirán en la concepción de los sistemas educativos en los siglos posteriores.

Puelles Benítez fundamentará su posición valiéndose de los principios de libertad e igualdad, al hablar de los

²⁰ Ibidem, p. 31.

proyectos de Condorcet y Lepelletier respectivamente. Gómez de Castro pondrá el acento en las características que presenta la burguesía liberal, en el caso de Condorcet, y el sentido totalitario del plan de Lepelletier, que pretende modelar al hombre al servicio del Estado.

A mi entender, ambos estudios se complementan y nos ofrecen una perspectiva rica y profunda de las concepciones educativas que surgieron en el arduo e inacabado proceso revolucionario que se inicia en 1789.

3. INCIDENCIA DE LA REVOLUCION FRANCESA EN LA CONFORMACION DE LOS SISTEMAS NACIONALES DE EDUCACION

Al finalizar el siglo XVIII podemos afirmar que la educación en Europa recibe el impacto de transformaciones profundas, como consecuencia de la Revolución francesa.

Los cambios producidos en casi todos los órdenes de la vida, también se visualizan en la educación: se acrecienta la intervención del Estado, se asientan los principios de la educación *nacional*, la educación se entiende como un derecho fundamental del ciudadano, se sustituye la educación religiosa por la formación de carácter cívico, se afirman las características del sistema educativo que permanecen hasta nuestros días: universalidad, gratuidad y en la mayoría de los casos obligatoriedad.

Interesa destacar en este caso la particular influencia que la Revolución ejerció en la organización de los sistemas nacionales de educación. Al respecto dice Bowen:

"Cuando la revolución estalló en Estados Unidos y en Francia, una de las mayores preocupaciones del gobierno revolucionario francés, y en menor medida del norteamericano, fue la creación de sistemas nacionales de educación que pudieran llevar a cabo los nuevos ideales y asentar, al mismo tiempo, las repúblicas sobre una base

permanente "21.

En efecto, la Revolución francesa pondrá su acento político sobre el concepto de nación. Consecuentemente, la educación dejará de ser estamental y se transformará en nacional. Se comienza a preparar el camino para que la educación sea entendida como un *servicio público* para todos los ciudadanos. La educación se vincula con la democracia, y aparece entonces como el instrumento idóneo para instaurar un nuevo gobierno y una nueva sociedad: se aspira a una escuela que esté al servicio de la nación.

Lamentablemente, al concluir la década revolucionaria, lo nacional se confundirá con lo estatal: Napoleón dispondrá que el sistema educativo quede al servicio del Estado. Y este sistema de "estructura bipolar", como lo denomina Puelles Benítez, implicará que la gratuidad se limite a la instrucción elemental para las clases populares, y se reserve la educación superior para la minoría. Si observamos los acontecimientos del siglo XIX, veremos que esta concepción terminará por imponerse. Para bien o para mal, estos principios que hemos señalado, son los que Francia irradiará posteriormente a los países europeos y americanos.

Además de la decisiva influencia de la Revolución, las peculiares características del siglo XIX hacen que los sistemas nacionales de educación empiecen a conformarse en la segunda mitad del siglo.

La Revolución industrial, iniciada en Inglaterra a fines del siglo XVIII, además de aportar descubrimientos técnicos y nuevas fuentes de energía, da lugar a la concentración de grandes masas de población a la que es necesario capacitar para que puedan adaptarse a las necesidades de la sociedad industrial. El triunfo del parlamentarismo y de los sistemas democráticos de gobierno exigen por su parte la educación del pueblo soberano.

El movimiento romántico, que surge como una reac-

ción contra los rasgos preponderantes de la Ilustración, conduce a la valoración histórica de los pueblos, a la acentuación de lo popular, de lo tradicional, del espíritu distintivo de cada uno de ellos.

Sostiene Dawson que los alemanes fueron los primeros en reconocer la importancia e incluso la existencia de una cultura popular y una tradición vernácula como fuente de actividad creadora. El descubrimiento que hizo Herder de la canción popular y de la poesía primitiva como expresión espontánea de un pueblo le llevó a una nueva apreciación del lenguaje, a una nueva actitud hacia la filosofía y a una concepción de la nacionalidad como fuente última de la realidad cultural. Por ello el siglo XIX, se esfuerza por imponer la educación desde una perspectiva nacional.

De este siglo proceden los sistemas nacionales de educación y las grandes leyes de instrucción pública en Europa y en América. Y en este siglo también se producen intensas luchas entre grupos políticos y religiosos, para apoderarse del control de la educación.

La nación-estado del siglo XIX comprendió rápidamente que la educación era el instrumento más fuerte que tenía en sus manos. Por lo tanto, en los países europeos y americanos el progreso del nacionalismo, aliado generalmente con el liberalismo, condujo a una paulatina declinación de la libertad en las escuelas y universidades y a perfilar el monopolio educativo del Estado.

El liberalismo albergaba en su seno algunas contradicciones, que aparecen ya en la Revolución francesa. El Estado no debía intervenir en la vida social y económica, y debía limitarse a asegurar el orden y garantizar el derecho de los ciudadanos.

No obstante esta posición, la burguesía liberal adoptará desde el principio una actitud intervencionista que llegará a veces a confundirse con una posición monopolista de la enseñanza, sin que por eso dejen de alzarse voces reclamando la libre iniciativa de la sociedad. Esto no respondía precisamente a las ideas de Condorcet que aspiraba a la constitución de un sistema educativo independiente del Estado. De hecho, el siglo XIX acentúa la preponderancia

21 BOWEN, James: Historia de la educación occidental, Barcelona, Herder, 1985, vol. III, p. 315.

de la iniciativa estatal en la organización de los sistemas y el protagonismo de los Estados frente a la educación.

Aunque la aparición de los sistemas educativos nacionales tiene lugar en la segunda mitad del siglo XIX, su consolidación se producirá a lo largo del siglo XX. En la transición del siglo XIX al XX, la interacción entre las diversas corrientes ideológicas y los planteamientos científicos, dará origen a realizaciones educativas que pretenden reaccionar contra la corriente estatalizante que predomina, y que se oponen a la enseñanza oficial y al monopolio de las orientaciones en el campo de la educación.

Esta reacción era de esperar:

"Los hombres de la segunda mitad del siglo XIX habían armado sus esquemas de acción, sus sistemas de gobierno, sus estructuras educativas con tanta ambición, con tanto ímpetu y tanta fe en los resultados, que después de un cierto tiempo, comenzó a difundirse algo así como un sentimiento de pesar porque tales resultados parecían estar, todavía, bastante lejos de lo esperado. No es raro, entonces, que apenas cincuenta o sesenta años después de que los Estados conformaran los grandes sistemas educativos, la palabra fracaso asomara de una manera u otra"²².

La decisiva intervención de los Estados en la educación perseguía cumplir una misión realmente gigantesca: forjar la unidad nacional, transformar a los súbditos en ciudadanos, corregir las prácticas políticas, hacer efectiva la igualdad de oportunidades, superar las diferencias sociales y económicas, perfeccionar los sistemas de producción mediante el aprendizaje, acostumar a todos al ejercicio de la liber-

tad, desterrar la superstición, la ignorancia, la miseria, en fin, educar. Antes de que concluyera la primera década del siglo XX, se comenzó a advertir que la concreción de ideales tan altos todavía estaba lejos. La gran guerra de 1914 fue la señal de que algo se quebraba definitivamente. De hecho, aquí comenzaba la quiebra de los sistemas educativos en los estados liberales.

Entre 1910 y 1920 se difundió la convicción de que a pesar de la educación universal no resulta tan sencillo implantar las formas democráticas de gobierno. Empezó a vislumbrarse que no siempre un pueblo educado elegía bien a sus gobernantes.

El siglo XX aprendió una lección fundamental: no basta que el hombre aprenda a leer; la cuestión estriba en saber qué leerá después. Y por eso se dejan sentir las quejas contra la escuela y contra los resultados de la acción educadora implementada por los Estados en el siglo pasado.

Como dice Zanotti, se afirma que la escuela no ha cumplido, ni cumple bien su misión; que no ha formado ciudadanos conscientes de sus deberes como miembros de una democracia; que no ha creado una conciencia nacional tal como se le había encargado. Se sostiene que ha instruido pero no educado; que se ha alejado de la vida; que es en exceso libresca; que es enciclopedista; que los docentes no han sido bien preparados... que hay que mejorar, en fin, la educación, que hay que cambiar los métodos y los sistemas de enseñanza para que puedan obtener los altos fines perseguidos. Acaba de nacer un amplio movimiento internacional: la Escuela Nueva, llamada a devolver el optimismo pedagógico en el primer tercio del siglo XX a Europa y a Norteamérica fundamentalmente.

La Escuela Nueva, desde una perspectiva no estatal, desde un planteamiento científico, llevará a cabo la revolución copernicana transformando al niño en "el sol hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación", según palabras de Dewey. Insiste en respetar los derechos del niño, su individualidad, su libertad, sus intereses, su actividad, su espontaneidad.

John Dewey se constituye en la figura detrás de

²² Luis: Etapas históricas de la política educativa, BA, 1972, p. 43.

la cual, prácticamente, se encolonna todo el sistema educativo de Estados Unidos: este movimiento pregresista americano y la Escuela Nueva convierten en realidad el sueño del *liberalismo pedagógico*, a pesar de las perturbaciones que se producirán como consecuencia de las dos guerras mundiales. Las graves consecuencias de las mismas se verán reflejadas en las profundas alteraciones que se producen en los sistemas educativos liberales, primeramente en Rusia con la Revolución de 1917 y luego en casi todos los países europeos.

Los dos modelos antagónicos surgidos en la Revolución francesa siguen teniendo vigencia e inspiran sistemas educativos diversos según el predominio de la *libertad* o de la *igualdad*, según se entienda la educación al servicio de la persona o al servicio del Estado.

Dice Bowen:

"...los acontecimientos estaban tomando un cariz amenazador en Italia y Alemania, donde las doctrinas fascistas empezaban a redefinir el proceso de educación como medio de construir el Estado totalitario corporativo, utilizando las escuelas como agentes".²³

Cuando el fascismo y el nazismo llegaron al poder como supuestos representantes de los intereses de las clases trabajadoras, se convirtieron, en los hechos, en estados totalitarios opresivos y de extrema derecha.

Entretanto, el establecimiento de un gobierno comunista en Rusia después de la revolución bolchevique de 1917 y la formación de la Unión Soviética en 1922, fue considerado en todas partes como el acontecimiento más trascendental del siglo XX. Los movimientos obreros le dieron la bienvenida como si hubiera llegado el milenio socialista, la reivindicación de Marx, y el precursor de

23 BOWEN, James: o. c., p. 586.

una sucesión de revoluciones obreras de alcance mundial que crearían el nuevo orden moral.

Se veía al comunismo con mayor alarma todavía que al fascismo y al nazismo, porque los comunistas buscaban destruir los regímenes existentes y establecer en todas partes la "dictadura del proletariado".

Para reconstruir la sociedad y crear un nuevo orden moral, había que replantear por completo el proceso de la educación. La meta declarada de la educación soviética en la década posterior a la revolución de 1917 era la creación de "la nueva persona soviética".

En su afán por crear una utopía socialista, los educadores bolcheviques fueron muy lejos. No solamente estaban decididos a destruir la burguesía mediante una nueva forma de educación obrera, sino que sabían que tendrían que atacar asimismo sus raíces sociales: y la familia había sido señalada como la principal institución burguesa, antítesis de una sociedad realmente socialista.

"Zlata Lilina, directora del departamento de educación de Petrogrado, era aún más vehemente en sus ataques durante la Conferencia de la educación celebrada en Petrogrado en 1918, en la que declaraba: Debemos eximir a los niños de la perniciosa influencia de la familia. Debemos tener en cuenta a cada niño, decimos cándidamente que debemos nacionalizarlos. Desde los primeros días de su vida se hallarán bajo la benéfica influencia de los Kindergarten y escuelas comunistas. Asumirán aquí el ABC del comunismo. Aquí crecerán como verdaderos comunistas. Nuestro problema práctico es el de convencer a las madres para que entreguen a sus hijos al gobierno soviético".²⁴

24 Ibidem, p. 622.

¿Qué diferencias significativas existen entre estas aseveraciones formuladas en Rusia en 1918, y los principios sostenidos por Lepelletier en 1793 durante la Revolución francesa?. A mi criterio, creo que ninguna. Parecen idénticos los reclamos de "que los niños deben ser entregados a la República" durante la Revolución francesa y que "las madres entreguen sus hijos al gobierno soviético" en la Revolución rusa.

El siglo XX ha asistido a los sueños del liberalismo y a los planteos extremos del totalitarismo: educación para el individuo, o educación para el estado. Se han revivido los modelos antitéticos de educación que surgieron durante la Revolución, en la convulsionada década que va de 1789 a 1799.

Pero, afortunadamente, también en el siglo XX estamos asistiendo a una paulatina superación de las antinomias y de las posiciones irreconciliables. El mundo avanza lentamente hacia formas más solidarias de convivencia, hacia sistemas que permiten superar viejos dilemas, hacia una democratización de la enseñanza en casi todas las latitudes.

Y aunque subsisten graves problemas, también es cierto que casi en los umbrales del siglo XXI la humanidad asiste, atónita y esperanzada, a cambios y transformaciones positivas que parecían utópicos en la cercana década del 80.

Se han derribado muros que parecían eternos, se han abierto horizontes y caminos que pueden llevarnos a eliminar dualismos destructivos: el futuro nos exige trabajar para que la educación nos conduzca a un mundo cada vez más humano, a un mundo donde el hombre encuentre el verdadero sentido de su existencia. Este es el desafío que nos plantea el próximo siglo.

BIBLIOGRAFIA

- BOWEN, James: *Historia de la educación occidental*, Barcelona, Herder, 1985, vol. III.
- COBBAN, Alfred: *The social interpretation of the French Revolution*, Cambridge, Cambridge University Press, 1964.
- COMELLAS, José L.: *De las Revoluciones al liberalismo*, en "Historia Universal", Pamplona, EUNSA, 1984, vol. X.
- DAWSON, Christopher: *La crisis de la educación occidental*, Madrid, Rialp, 1962.
- GOMEZ de CASTRO, F. y otros: *Génesis de los Sistemas Educativos Nacionales*, Madrid, UNED, 1988.
- KINTZLER, Catherine: *L' instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Folio, 1988.
- LEFEBVRE, George: *La Révolution Française*, Paris, P.U.F., 1963.
- LEON, Antoine: "De la Revolución Francesa a los inicios de la Tercera República" en DEBESSE y MIALARET: *Historia de la Pedagogía*, Barcelona, Oikos - Tau, 1974, vol. II.
- LUZURIAGA, Lorenzo: *Historia de la educación pública*, Buenos Aires, Losada, 1964.
- PUELLES BENITEZ, M. de: *Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español*, Madrid, UNED, 1989. (En imprenta).
- TOCQUEVILLE, Alexis de: *The old regime and the French Revolution*, New York, Anchor Books, 1955.
- WEINBERG, Gregorio: "Condorcet y la instrucción pública", *La Nación*, Buenos Aires, (julio 1989).
- ZANOTTI, Luis J.: *Etapas históricas de la Política Educativa*, Buenos Aires, EUDEBA, 1972.