

Sobre as orixes da educación pública contemporánea. De J. J. Rousseau a Napoleón Bonaparte: ideoloxía, nación, estado

Herminio Barreiro Rodriguez

Universidade de Santiago de Compostela

RESUMO: Despois dunha breve digresión sobre os conceptos de *educación* e *instrucción*, estúdiáanse as orixes *teóricas* e *textuais* da educación pública. As primeiras referencias serán as doutrinas pedagóxicas de Comenio e Locke, abrindo, dalgún xeito, a modernidade. Máis tarde, Rousseau, na teoría, e Napoleón Bonaparte, na práctica, establecen os perfís definitivos da educación pública contemporánea, a través do mundo das ideas e dos conceptos de *Nación* e *Estado*.

ABSTRACT: After a brief discussion of the concepts of *education* and *teaching*, the origins, both *theoretical* and *textual* are examined. The first references are the pedagogical doctrines of Comenio and Locke, which to some extent, opened the way to the modern era. Later, it was the theory of Rousseau and the practical application of Napoleon Bonaparte, who established the framework of contemporary public education through the world of ideas and the concepts of *Nation* and *State*.

1. Instrucción/educación

Gilbert Romme, no seu *Rapport sur l'instruction publique*, presentado por Lanthenas na Convención, en decembro de 1792, retoma as ideas de Condorcet, "acentuando sen embargo a súa orientación laica"¹ e, desviándose da liña condorcetiana, trata de aproveitar a conxuntura política, tan axitada, daquel fin de ano, para modificar algúns aspectos do que xa sempre sería o gran referente político-educativo: o *Rapport Con-*

¹ BACZKO, B., *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de lépoque révolutionnaire*, Garnier, Paris 1982, p.263.

dorcet, que -lembros- fora presentado e defendido por el mesmo na Asemblea Nacional, en abril dese mesmo ano.

Pero este *Informe* de G. Romme inclúe como novidade unha serie de consideracións teóricas sobre os conceptos de *instrucción* e *educación*. O que quere dicir que o pensamento pedagóxico xa se tiña condensado tanto, na nova fase da Revolución, que a *instrucción publique* -ou *éducation publique*-, isto é, a educación como asunto vital para o novo Estado que nacía, era un concepto empregado con moitísima asiduidade.

Leamos algunhas consideracions de Gilbert Romme:

L'instruction éclaire l'esprit, exerce toutes les facultés intellectuelles, étend le domaine de la pensée.

L'éducation développe le caractère, imprime à l'âme une impulsion salutaire, dirige la volonté...

L'instruction recueille les fruits de la experience et des meditations...

L'éducation en fait un choix...

L'instruction sans l'education donne les talens et de l'orgueil, des moyens et de la jactance...

L'éducation sans l'instruction ne peut former que des habitudes et conduire a tous les préjugés...²

Como se ve, a *instruction* ilumina o espírito, exercita as facultades intelectuais, ensancha o pensamento, recolle a experiencia... Mentres que a *educación* desenvolve o carácter, tonifica a alma, dirixe a vontade, decide, en fin, o camiño a tomar. Unha non pode cumprir a súa función sen a outra: a instrucción non xeraría máis que prexuízos...

Hoxe sería un absurdo separar artificial e artificiosamente ámbolos dous conceptos. Resultaría inconcibible unha instrucción sólida e rica sen educación; e parecería imposible unha boa educación sen instrucción. Trátase, pois, de dous conceptos practicamente inseparables, pero que, durante moito tempo, tiveron a súa historia e o seu desenvolvemento propios. Unha proba diso témola nos textos que vimos de citar. Aínda que as raíces do *instructivismo* e do *educacionismo* veñen xa de máis atrás...

2. Comenio/Locke

Dentro da primeira modernidade -ou do que se vén entendendo como tal- quizahes sexan Comenio e Locke os modelos máis acabados. Comenio personifica o que se de-

² *Ibidem*, p. 272.

bera entender por *instructivismo*; o proceso de ensinanza fundamentado na *instrucción* e no *instructivismo* máis universalista (pansofía= sabiduría universal; pampedia= educación universal). Comenio non só é o pedagogo máis universalista e máis democrata e avanzado (¡no século XVIII!), senón o que mellor comprende a inserción do "sistema educativo" no "sistema político" e no "sistema productivo".

Ten razón Ponce³ cando afirma que o ensino e a invención da "Didáctica" como disciplina principal da Pedagogía corresponde xustamente á época do capitalismo manufactureiro (Descartes, Bacon, Pascal serán os referentes complementarios). A revolución metodolóxica das palabras e das cousas (*Didáctica Magna*) correspóndese coa primeira revolución metodolóxica da imaxe (*Orbis Pictus*).

J. Amos Comenio pensará sempre en termos universais. O seu utopismo pedagóxico prefiguraba con enorme claridade a obrigatoriedade escolar anunciada no XIX e cumprida no XX, en boa parte do mundo. Dá a impresión -cando entramos na súa obra- de que prevía que a evolución da educación no mundo non podía ser de outra maneira. Tal é a sensación que nos dá de seguridade e necesidade de que así sería. Comenio xa se presenta o teimado curriculum total! para todos... Todo para todos dende a educación infantil á universidade. Así terá que ser algún día -pensaba-...

Polo tanto, o seu *instructivismo* quere dicir *universalismo*. Por iso o termo *instrucción* estivo sempre cargado de connotacións democráticas, liberais, republicanas, laicas. Desde Comenio. E, sobre todo -claro- dende a Ilustración e a Revolución Francesa de 1789. Comenio, un luterano cosmopolita e viaxeiro, un cidadán de Europa e observador agudísimo⁴ é o primeiro en darlle ese nesgo á *instrucción*.

E se Comenio é o modelo europeo continental do que entendemos por *instrucción*, John Locke será, sen discusión, a tradución inglesa dese termo no contexto saxón. A cultura do traballo que nace en Alemaña no XVI, co protestantismo, triunfa en Inglaterra no XVII. E faino da maneira máis acabada para os intereses da sociedade que emerxía con forza. (Non debía ser necesario lembrar, unha vez máis, as análises de

³ Véxase PONCE, A., *Educación y lucha de clases*, en *Obras*, Casa de las Américas, La Habana 1975, ou a edición de R. Akal, Madrid 1982.

⁴ Non podemos esquecer, por exemplo, que Roberto ROSSELLINI, o grandísimo director de cine italiano, era un gran admirador de Comenio, e é autor dun libríño primoroso titulado *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo*, no que fai unha exposición moi amena e orixinal -e especialmente creativa- sobre o pedagogo moravo e a súa doutrina.

Marx no *Capital*, que servirán de punto de partida, entre outros, para os estudos de Dobb, Hill, etc.).

É nese contexto económico e político onde nace o "estilo inglés de educación". Nace a *Education*: a educación como modelo a inculcar, como troquelación, como praxe, como adestramento. Nunha palabra, nace o *educacionismo* como tendencia, como solución e mesmo como filosofía; o educacionismo, como palanca de transformación social e como peculiar visión inglesa do mundo; ese estilo, esa maneira, ese peso pedagóxico-institucional que seguirá a ser cultivado ata hoxe mesmo; o estilo inglés de educación que tanto engaiolaba, por exemplo, a Francisco Giner de los Rios.

3. "Education", "instruction", "bildung" ... Instrucción/ educación

Fronte ó instructivismo continental, o educacionismo isleño. A cultura pedagóxica francesa aparecerá definida polo concepto republicano e laico de *instruction*. A alemana, resúmese na densidade teórica e conceptual do *Bildung* (o pedagóxico -Kant-). A inglesa, nacería impregnada de espírito práctico, coa *education* clásica. O curriculum que J. Locke prepara para o novo *gentleman* (un aristócrata reconvertido en burgués) será un modelo insuperable de *curriculum práctico* e de *educación empírica*. Algo sostancial coa maneira de ser inglesa⁵.

Coa escola e as identidades nacionais ó fondo, Pierre Bordieu parte do suposto de que o Estado

es el resultado de un proceso de concentración de los diferentes tipos de capital, capital de fuerza física o de instrumentos de coerción (ejército, policía), capital económico, capital cultural o, mejor dicho, capital informacional, capital simbólico, concentración que, en tanto que tal, convierte al Estado en poseedor de una especie de metacapital, otorgando poder sobre las demás clases de capital y sobre sus poseedores.⁶

Bourdieu desenvolve a fondo esta idea e subliña o carácter unificador da cultura (é o Estado o que máis contribúe á unificación do mercado cultural). E afirma:

⁵ Nunha conferencia pronunciada en Amsterdam, en xuño de 1991, e recollida na tradución española da súa obra *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Seuil, París 1994 (*Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona 1997, da que citamos), Pierre Bordieu, baixo o título "Espiritus de Estado. Génesis y estructura del campo burocrático", aborda maxistralmente a cuestión da constitución dos *Estados modernos* e, por extensión, das *identidades nacionais*.

⁶ *Ibidem*, p. 99.

A través de los sistemas de clasificación (en especial según la edad y el sexo) que están inscritos en el derecho, los procedimientos burocráticos, *las estructuras escolares* [a cursiva é nosa] y los rituales sociales, particularmente notables en el caso de Inglaterra y de Japón, el Estado moldea las *estructuras mentales* e impone principios de visión y de división comunes, formas de pensamiento que son para el pensamiento lo que las formas primitivas de clasificación, descritas por Durkheim y Maus son para el "pensamiento salvaje", *contribuyendo con ello a elaborar lo que se designa comúnmente como la identidad nacional, o, en un lenguaje más tradicional, el carácter nacional* [a cursiva é nosa].⁷

Estado, identidade nacional, educación pública. Tres conceptos intimamente interrelacionados -inseparables, caseque-. Tres conceptos de estructura complexa que xa apuntaban no Renacemento e que se afondan, por exemplo, na Inglaterra do XVII e, sobre todo, na Francia do XVIII e na Alemaña do XIX. Particularmente o concepto "Estado", a categoría "Estado". Como di o propio Bourdieu: "Uno de los poderes más importantes del Estado es el de producir y de imponer (*en particular mediante la escuela*) las categorías de pensamiento que aplicamos a todo lo que en el mundo hay y *al propio Estado*" (a cursiva é nosa)⁸. Afirmación, como se ve, dunha rotundidade total e de gran alcance teórico e práctico para o mellor coñecemento da estrutura e da función do Estado.

En España deixárase sentir -e de distinta maneira- o impacto dos outros conceptos antes citados: *Education, Instruction, Bildung* -inglés, francés e alemán- que corresponden a outras tantas formas de interpretación da cultura europea. Co retraso típico da historia española máis recente, Julián Sanz del Río importaría ideoloxía pedagóxica alemana (a partir de 1848), pero a proximidade e a historia común, de influencias e conflitos, con Francia, fainos debedores do país veciño. Por exemplo, Concepción Arenal (1820-1893) sitúase xustamente en liña cun programa de "educación popular" que Pestalozzi (1746-1827), na fronteira entre a cultura francesa e a cultura xermana, tomaba directamente de Rousseau (1712-1778) e das realizacións educativas da Revolución Francesa.

Por iso, Concepción Arenal comparte *grosso modo* o ideario do que arrancarían os institucionistas, dirixidos por Giner de los Rios. Aínda que hai unha diferenza de calidade: os institucionistas tratan de formar cadros e dirixentes para un novo Estado que non acababa de nacer -coa idea de transformar a sociedade dende a escola-, mentres

⁷ *Ibidem*, pp. 105-106.

⁸ *Ibidem*, p. 91.

que C. Arenal, máis afín a outra doutrina *instructiva*, como a que representaría por exemplo Rafael María de Labra -outro institucionista-, pon o acento preferentemente nos programas de *extensión educativa* e de *educación popular*.

Mesmo a terminoloxía que empregan é reveladora e delata claramente as respectivas influencias: Giner insiste no termo *educación* (modelo inglés, inculcación ou estampación de hábitos, troquelación dunha personalidade e dun estilo de vida) e pensa que a *instrucción* só é un medio para *educarse* (fin). Concepción Arenal emprega o termo -máis "francés"- de *instrucción* (como sinónimo de *saber*, aínda que entende que hai saberes "populares" e saberes "científicos" de elite, de clase -máis na liña ilustrada, como se ve-). Arenal non descarta a *educación* gineriana, ó contrario -como tampouco Giner é alleo ó *instructivismo* francés-, pero subliña principalmente a "fondura" da *instrucción* -máis popular, máis universal, máis socialmente necesaria-⁹.

Desde entón -finais do XIX- é habitual na literatura pedagóxica española a utilización indistinta dos termos *educación* e *instrucción* como sinónimos. Cando menos na práctica: e moitísimas veces como sinónimos parciais. Deixando a un lado a falta de precisión terminolóxica, correlativa -como é natural- co grao de desenvolvemento científico da propia Pedagogía, o caso é que o termo oficialmente acuñado (como sinónimo de *educación*) é o de *instrucción*. Impúxose así a solución "francesa". *Instrucción pública* e non *Educación pública* será a expresión dominante na literatura e documentación pedagóxicas ata 1936 -por exemplo, "Ministerio de *Instrucción Pública* y Bellas Artes"-.

Ata a guerra civil imponse, pois, como dicimos, a solución revolucionaria, republicana e laica: *instrucción*. Hoxe en día, o intenso intercambio cultural e informacional a nivel planetario da cultura angloxasoa, dá lugar a que o concepto clave e último sexa o concepto de *educación*. Pero xa non no sentido restrinxido e excesivamente pragmático da *education* inglesa, senón nun sentido máis amplo, finalista e totalizador. Non obstante, xa nos anos 30, Lorenzo Luzuriaga falaba, por exemplo, en España, de "Ideas para una reforma constitucional de la *educación pública*" -un opúsculo-. E no exilio arxentino -nos anos 40/50- escribirá o seu famoso tratado *Historia de la Educación Pública*.

Imponse, pois, universalmente o termo *educación*, pero con toda esa historia -tan recente, tan significativa- detrás. E -tamén- con tódalas connotacións apuntadas. Impo-

⁹ Naturalmente, polas condicións obxectivas do país, polo seu grao de desenvolvemento... Abonda con reparar en títulos como *La instrucción del obrero*, *La instrucción del pueblo*, etc.

sible entender xa *educación* sen instrución; ou viceversa. Dona Concepción Arenal non ía descamiñada...

4. Algo máis sobre “as orixes”

En realidade, as orixes teóricas da educación pública contemporánea estaban xa en Platón. A través da súa filosofía da *polis*, Platón descobre a importancia da educación para o bo funcionamento do Estado. Na *República* esboza un modelo de inserción do sistema educativo na estrutura do Estado -que tanto lle gustaba a Rousseau-. Será el o primeiro en entender o carácter reprodutor da *educación* e o primeiro en concluír que a educación actúa como elemento perpetuador de determinados valores e intereses sociais. A partir de aí xa poderá falarse da educación como un asunto de Estado...

E se as orixes teóricas da educación pública están na Atenas clásica, as orixes *institucionais* atópanse seguramente nas prácticas escolares medievais -tal e como sinala Durkheim-¹⁰. Parece que é aquí onde a educación se converte en *sistema*, aínda que non se trate precisamente dun sistema ó servicio do Estado, senón ó servicio da Igrexa, a superestructura politicamente dominante na Idade Media.

A partir de 1730, aproximadamente, o movemento da Ilustración -cos precedentes ilustres de Comenio e Locke, no XVII, maila contribución *organizativa, institucional e ideolóxica* dos xesuitas- construírá a *teoría textual* do que será a *educación pública* nas sociedades capitalistas.

Xa en maio de 1789 -isto é, en vésperas da Revolución- os *Cahiers de Doléances* dos Estados Xerais, reunidos en Versalles, converteráanse na expresión máis dorida das *necesidades populares*, que xa foran apuntadas, en parte, polos ilustrados. As principais carencias educativas da Francia prerrevolucionaria aparecen nos *Cahiers*.

Por último, entre 1789 e 1794, os *Rapports* en materia de educación -e, sobre todo, de “política educativa”-, virán ser a *síntese práctica* máis rechamante que recolle esa *teoría* e esas *necesidades*.

5. De J. J. Rousseau (e P. Bordieu)...

Case todo empezou co *Emile* (1762), de J. J. Rousseau e co *Essai d'éducation nationale et Plan d'études pour la jeunesse* (1763), de René de la Chalotais. Tratado teó-

¹⁰ DURKHEIM, E., *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas*, La Piqueta, Madrid 1982, pp. 56-59.

rico novelado o primeiro, de vastísimas e moi fondas consecuencias na historia das ideas educativas do noso tempo. E tratado teórico-práctico o segundo, de grande impronta política no seu momento e de oportunísima publicación.

Virían despois as disquisicións de Helvétius, na súa lectura de Rousseau e, sobre todo, as súas apreciacións da educación como cuestión de Estado e a necesidade - por el apuntada- de que a educación figure como *dereito constitucional*.

E, en penúltimo termo, a crítica que Diderot fai de Rousseau, así como as súas orixinais consideracións sobre a "educación pública" e o seu *Plan d'une Université pour le gouvernement de la Russie*, en resposta ó encargo que lle fixera a zsarina Catalina II¹¹.

Pero iso non é todo. Queda o ultimísimo Rousseau. E queda Condorcet. Condorcet como ilustrado e, tamén, dalgunha maneira, como posilustrado. Condorcet -máis xove que tódalas grandes figuras das Luces do XVIII francés- será discípulo e mestre a un tempo na construción do pensamento ilustrado. Grande matemático e colaborador de D'Alembert¹², será o único dos *philosophes* que coñeza a Revolución de 1789. E, aínda que tarde e despois de non poucas reservas, incorporárase ó proceso revolucionario case que un ano despois do 14 de xullo. Pero farao moi a fondo, con grande peso específico en importantes decisións políticas da Asemblea Nacional e, ademais, coas máis tráxicas consecuencias para a súa persoa: morrería no cárcere, en 1794.

E o último Rousseau... O Rousseau das *Considérations sur le Gouvernement de la Pologne*. Isto é, non o Rousseau "teórico" da educación, senón o Rousseau "práctico", o Rousseau constructor do Estado, o Rousseau ocupado e preocupado pola función do sistema educativo no edificio estatal, pensando agora no peculiar e case atípico caso polaco, inspirándose sempre na *República* de Platón e cos pés ben achantados no chan francés...

Nunha palabra, non o Rousseau "doutrinario" da pedagogía, senón o Rousseau "político da educación". Que non abunda. Son poucas as alusións de Rousseau á política educativa. Gustaba máis dos exercicios teóricos. Reflexionaba máis sobre a escola na escola que sobre a escola na sociedade. Interesábase máis polo que podería ser un traballo nas aulas que pola proxección/suxección social e política da educación.

¹¹ Vid. FURBANK, P. N., *Diderot. Una biografía crítica*, Emecé, Barcelona 1994 e DOLLE, J. M., *Politique e Pédagogie. Diderot et les problèmes de l'éducation*, Vrin, Paris 1973.

¹² Vid. BADINTER, Elisabeth et Robert, *Condorcet. Un intellectuel en politique*, Fayard, París 1988.

Son poucas as citas, pero hainas. Están aí, nas *Considérations...* Están, aquí e acolá, no *Emilio*. E están, tamén, nun artigo seu da *Enciclopedia* ¡sobre "economía política"! Polo tanto, sabía moi ben Jean-Jacques de que falaba cando se refería ó que hoxe entendemos por *sistema educativo*, partindo da consideración da *educación* como "aparato ideolóxico de Estado", como "capital cultural" -que diría Pierre Bourdieu-, como "investimento económico", como "patrimonio", como "riqueza" ou como "reserva de plusvalía acumulada"...

Rousseau formula no *Emilio* -xa desde o primeiro capítulo- a súa célebre dicotomía home/cidadán (ser natural/ser social). A súa mensaxe é: nesta sociedade, con tales características nacionais e semellante estrutura estatal, non pode haber harmonía entre unha educación "natural" auténtica e unha educación "cívica nacional". En consecuencia, será preciso cambiar a sociedade, a forma de goberno e o Estado, para conseguir mellores resultados na obra educativa. Ou, o que é o mesmo, sen un novo *contrato social* que liquide tódolos elementos corruptores de progreso (eliminación das desigualdades históricas xeradas pola aparición da propiedade privada), non poderá implantarse un novo tipo de educación.

Aparentemente, considera o cambio social -a revolución, para ser máis exactos- como primeira fase á hora de implantar ese novo concepto de educación. Pero, como pensador decididamente dialéctico que era, sabía que non podían existir fases nididamente diferenciadas no espazo e no tempo (non hai transformación social e política posible, se non vai acompañada dunha transformación educativa paralela. E viceversa...).

Insensiblemente, Rousseau pasa dunha consideración teórica da educación como importantísima "práctica técnica" e "científica" (a educación como acto creativo e como conquista das máis altas cotas de liberdade) a unha consideración da educación como "aparato ideolóxico" ó servizo do Estado (empregando, unha vez máis, a terminoloxía althusseriana). Isto é, ademais de "práctica técnica" -ou "sistema de ensino-aprendizaxe"-, a educación aparece como "práctica social", ou sexa, como "ideoloxía".

Insensiblemente, pero inexorablemente, Rousseau transita da súa concepción pedagóxica "naturalista", "humanista", etc. á cuestión capital da educación estatal e pública. O tema queda enunciado un pouco "enigmáticamente" no *Emilio* e firmemente esbozado xa nun dos seus últimos escritos: *Consideracións sobre o goberno de Polonia*¹³.

¹³ Vid. ROUSSEAU, J.J., *Oeuvres Complètes*, vol III, Seuil, París 1967-1971, particularmente o artigo *Education*, pp. 533-535.

Nesta obra, escrita nos anos finais da súa vida, Rousseau esmérase no tratamento da *educación* como asunto capital do que deberá ser "novo goberno polaco"¹⁴. Por iso empeza dicindo: "*C'est ici l'article important*"... Non cabe dúbida que, para el, a educación era o asunto prioritario e máis importante para a transformación e preservación do Estado, así como o alicerce fundamental para a reprodución dos sinais de identidade nacional. A educación será, pois, arma decisiva na inculcación da *ideoloxía* e a *conciencia nacional*.

Estamos a asistir -non debemos esquecerlo- ó nacemento da conciencia nacional contemporánea en Europa. Pierre Bourdieu, na obra citada máis enriba, afirma que "en el caso de Japón (...) *la invención de la cultura nacional está directamente ligada a la invención del Estado*" (cursiva nosa), mentres que "la dimensión nacionalista de la cultura se oculta, en el caso de Francia, bajo apariencias universalistas"¹⁵. Estas "apariciencias universalistas" da cultura política francesa posrevolucionaria, levan a Bourdieu a este xuízo tan rotundamente crítico:

La propensión a concebir la anexión a la cultura nacional como promoción a lo universal fundamenta tanto la visión brutalmente integradora de la tradición republicana (impregnada particularmente del mito fundador de la Revolución universal) como unas formas muy perversas de imperialismo universalista y de nacionalismo internacionalista.

La unificación cultural y lingüística va unida a la imposición de la lengua y de la cultura dominantes como legítimas, y a la relegación de todas las demás a la indignidad (dialecto). El acceso de una lengua o de una cultura particular a la universalidad tiene el efecto de remitir a las otras a la particularidad, además debido a que la universalización de las exigencias así instituídas no va pareja con la universalización del acceso a los medios de cumplirlas, favorece a la vez la monopolización de lo universal por unos pocos y la desposesión de todos los demás, así mutilados, en cierto modo, en su humanidad.¹⁶

Cita longa, pero que dá que pensar, a propósito, por exemplo, da cuestión política nacional (ou das "cuestións políticas nacionais") en España -onde, desde logo, non terían ningún sentido as "apariciencias universalistas", ó non ter habido unha revolución previa, e aínda que a IIª República tentase xogar ese papel-

¹⁴ Para entrar máis polo miúdo na análise do artigo "Education" -quizais o máis importante desa obrinha tan pequena, pero tan madura, tan plena e tan matizada, do filósofo de Xenebra-pode verse o noso artigo "Educación e construción nacional en Rousseau. Arredor do *Emilio* e das *Consideracións sobre o Goberno de Polonia*", en *A Trabe de Ouro*, Santiago de Compostela, 25, 1996.

¹⁵ BORDIEU, P. *op. cit.*, p. 107.

¹⁶ *Ibidem*, p. 107.

Se o século XIX supón -como dicía Carlos Lerena- o desenvolvemento total das riquísimas formulacións teóricas ilustradas e dos proxectos revolucionarios de finais do XVIII, será xustamente a través da escola e aproveitando a xeneralización da educación elemental, como o Estado vai exercer a súa acción unificadora en materia de cultura, "elemento fundamental de la construcción del Estado-nación" -como di Pierre Bourdieu-:

La creación de la sociedad nacional va pareja con la afirmación de la educabilidad universal [cursiva nosa]: como todos los individuos son iguales ante la ley, el Estado tiene la obligación de convertirlos en ciudadanos, dotados de los medios culturales para ejercer activamente sus derechos cívicos.¹⁷

Refírese despois Bourdieu ó proceso polo que a "cultura dominante" pasa a ser "cultura lexitima" e como o sistema escolar "inculca -di- los fundamentos de una verdadera 'religión cívica' (...) y los presupuestos fundamentales de la imagen (nacional) de uno mismo"¹⁸.

As "apariencias universalistas" explican o vencello que existe entre burguesía e conciencia nacional francesa. O *instructivismo* como tendencia pedagóxica *universalista*¹⁹ é o que define a historia contemporánea da educación francesa -e, en boa medida, tamén a española-. Da mesma maneira que haberá que buscar en Kant o esplendor ilustrado, teórico e crítico do *Bildung*. E, en Locke, os alicerces máis fondos do *educacionismo* inglés. Tan fondos e tan diferenciados -e susceptibles de imitación máis tarde- que, como di Bourdieu,

los ingleses suscriben muy ampliamente -es decir, *mucho más allá de los límites de la clase dominante* [cursiva nosa]- el culto de una cultura particular por partida doble, *en tanto que burguesa y en tanto que nacional*, por exemplo con el mito de la *Englishness* entendida como *conjunto de cualidades indefinibles e inimitables (para los no ingleses)* [cursiva nosa], *reasonableness, moderation, pragmatism, hostility to ideology, quirkiness, eccentricity*.²⁰

Así pois, Estado, nación, ideoloxía, educación (pública) son conceptos que nacen, na época contemporánea, estreitamente vencellados e que seguirán a se anudar nos séculos XIX e XX.

¹⁷ *Ibidem*, p. 106.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ Vid supra.

²⁰ *Ibidem* p. 106.

6. ...A Napoleón Bonaparte (e Albert Soboul)

Napoleón Bonaparte, lector entusiasta de Rousseau nos seus anos mozos, "morenos" e meridionais²¹, vai dar o paso que faltaba para converter a educación nun asunto primordial de Estado. Ou aínda máis: quere que a educación sexa *competencia exclusiva* do Estado. "El paso decisivo hacia el monopolio de la educación lo constituye la ley de 10 de mayo de 1806"²².

O establecemento da Universidade Imperial simboliza o imperio estatal sobre o sistema educativo. A educación pública contemporánea xúnguese á estrutura e ás funcións do Estado. E, consecuentemente, ó xigantesco e férreo mecanismo do Estado bonapartista que, *malgré tout*, conseguiría preservar as conquistas da Revolución burguesa de 1789.

Albert Soboul, o eminente historiador francés, na súa obra póstuma *La France napoléonienne*²³ e como conclusión do capítulo dous: "Dictadura y estabilización, 1799-1815", afirma taxativo:

Así se instaló el aparato de Estado, aparato esencialmente represivo, al servicio de la nueva clase dominante. El Estado napoleónico, nacido de la Revolución, inscribía en su base institucional la representación de la unidad nacional: *era el Estado-nación* [cursiva nosa]. Por medio de su centralismo jerárquico y burocrático, estructuraba orgánicamente los elementos constitutivos de la realidad nacional. Aunque podamos hablar de una autonomía relativa del Estado napoleónico respecto a tal o cual categoría social dominante, no por ello es menos cierto que fue él quién constituyó a estas diversas categorías como clase dominante. Durante mucho tiempo aseguró la organización de los intereses generales de la burguesía.²⁴

O prezo que houbo que pagar por iso, desde o punto de vista histórico-educativo, foi a "militarización" e "clericalización" crecente do sistema educativo -como apunta

²¹ Vid. MANFRED, A., *Napoleón Bonaparte*, Akal, Madrid 1989, unha das últimas e mellores biografías do "gran corso"; como estudio de época -e inapreciable valor testemuñal e literario-, STENDHAL, *Napoleón*, traducido ó español e con prólogo e notas de Consuelo Berges, en Aguilar, Madrid 1989; e, pola súa orixinalidade e audacia, MALRAUX, A., *Vida de Napoleón contada por él mismo*, Edhasa, Barcelona 1993 -texto inicial en francés, de Gallimard, París 1930-, ficción literaria.

²² LUZURIAGA, L., *Historia de la Educación pública*, Losada, Buenos Aires, 1964, 4ª edición, p. 64.

²³ Hai traducción ó español, da que cito: *La Francia de Napoleón*, Crítica, Barcelona 1992.

²⁴ SOBOUL, A., *op.cit.*, pp. 70-71.

Carlos Lerena (aínda que, como veremos máis adiante, Albert Soboul non compartía esta opinión; moi ó contrario, falará do carácter *eminentemente civil* do réxime napoleónico)-.

Era a historia no seu primeiro movemento -a historia en serio, a historia como traxedia, que diría Marx-. Así creaba Napoleón Bonaparte "las condiciones bajo las cuales ya podría desarrollarse la libre concurrencia, explotarse la propiedad territorial parcelada, aplicarse las fuerzas productivas industriales de la nación, que habían sido liberadas"²⁵. Nunha palabra, quedaba libre o campo para a implantación definitiva en Europa das conquistas políticas da burguesía.

Outra cousa sería xa a repetición desa mesma historia -a historia como farsa ou como comedia- entre 1848 e 1851, co "papelón" que xogou Luis Bonaparte. Claro que, como di Marx con retranca, "unha cousa foi o tío e outra o sobriño"... Pero agora intéresanos o tío (Napoleón e non Luis). Porque -como é ben sabido- a historia do XIX traballa utilizando, sobre todo, os materiais da Ilustración e a Revolución. Todo o demais é reacción e involucionismo. O que queda e perdura -e iso é o determinante- é, entre outras cousas, esa grande maquinaria do Estado que obsesionaría por igual a tódolos políticos e que o converterán, en todo momento, no seu obxectivo principal de conquista. Non fai falta dicir que a educación será instrumento principalísimo de control e reprodución desa macroestrutura institucional.

Como ben subliña Albert Soboul, preguntándose sobre a natureza do Estado napoleónico (que foi unha dictadura, pero non unha dictadura militar), "cónsul o emperador, Napoleón se preocupó siempre por mantener la prioridad de lo civil sobre lo militar"²⁶. E, pouco máis adiante, engade: "Napoleón no abandona en ningún momento, incluso en campaña, sus poderes civiles. (...) Algunos historiadores han visto en el emperador, en efecto, el último de los déspotas ilustrados, De acuerdo, si se entiende por absolutismo ilustrado la racionalización del Estado. (...) Aunque el emperador gobernó despoticamente, no dejó de mantener la abolición de los privilegios y del feudalismo, la liberación del campesino y de la tierra, la igualdad civil, la laicización del Estado. (...) Napoleón, déspota ilustrado; pero al mismo tiempo, fundador del Estado liberal. Dio al Estado nacido de la Revolución su sostén institucional"²⁷.

²⁵ MARX, K., *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*, en *Obras Escogidas*, Progreso, Moscú 1973, vol. III, p. 406.

²⁶ SOBOUL, A., *op. cit.*, p. 100.

²⁷ *Ibidem*, pp. 101-102.

A importancia que tanto Alberto Soboul como Pierre Bourdieu -por tomar o exemplo dos tratadistas da historia e da socioloxía que vimos citando profusamente neste traballo- atribuen ó Estado e ó papel do Estado na configuración das sociedades contemporáneas, é enorme. E aínda máis no ámbito da educación. Lembremos, entre outros, o libro de Gruson: *L'Etat enseignant*, título xa de sobra significativo. Seguramente, habería xa que empezar a falar do "imaxinario estatal"... (Do mesmo xeito que se fala do "imaxinario social", poñamos por caso). A teoría do Estado é hoxe en día unha disciplina clave en moitos dominios científicos e áreas de estudo. E, en particular, en todo o que se relaciona coa educación como aparato ideolóxico de Estado.

Como exemplo pode servirnos esta longa cita de Soboul:

Napoleón ha mostrado cómo gobernar autoritariamente bajo la apariencia de la soberanía nacional, cómo manipular el sufragio universal mientras se mantiene el principio, cómo asentar las libertades esenciales encerrándolas en un control policial cada vez más rígido. *Todas ellas fueron prácticas del liberalismo del siglo XIX, e incluso lo son del liberalismo avanzado contemporáneo* [cursiva nosa].

(...) Bajo la mascarada del despotismo, las instituciones esenciales del Estado liberal estaban en su sitio: las que respondían a las exigencias de la economía nueva y de la burguesía moderna. (...) A pesar de las peripecias del siglo XIX, "revolución" de 1848, golpe de Estado de 1852, derrumbamiento del Segundo Imperio en 1870, ascensión política de la pequeña burguesía a finales de siglo, *el aparato de Estado napoleónico permanecerá* [cursiva nosa]. Como continúa hoy, a pesar de las peripecias del siglo XX, del derrumbamiento de la IIIª República en 1940, del golpe de Estado de mayo de 1958. *Solidez de la gran obra napoleónica* [cursiva nosa]²⁸.

Pero, ¿que educación interesaba sobre todo a Napoleón Bonaparte? ¿Importábanlle por igual tódolos niveis do sistema educativo? De ningunha maneira. Bonaparte desenténdese, desde o principio, dos problemas que presentaba unha educación primaria universal -tal e como prevía, por exemplo, o *Rapport* de Condorcet-. Abandonando a escola primaria en mans de iniciativas máis ou menos altruistas, como a das Escolas Mutuas, parece obvio que a Napoleón xa non lle interesaba a fraseoloxía da *liberté, égalité, fraternité*. Nun principio, esa trindade utópica fora substituída -como ironizaba Marx- pola de *infanterie, cavallerie, artillerie*... Mentres que, pouco despois, parece que o único que importaba era a *propiedade, orde, familia e relixión* (só faltaba

²⁸ *Ibidem*, pp. 102-103.

un "quinto deus" -que non tardaría en chegar-: os *impostos*, para que a estrutura do Estado puidera "eternizarse" ...) ²⁹.

Por iso, a reforma educativa napoleónica centrárase case que exclusivamente na educación secundaria e na superior. Non é unha reforma de abaixo arriba senón de arriba abaixo. A Universidade Imperial presídeo todo e dicídeo todo. A Napoleón non lle interesaba unha educación universal e de masas, senón unha educación de calidade -e de clase- e para uns poucos. Importáballe, sobre todo, a formación de elites e de cadros. De aí que toda a súa atención se centre na implantación dunha selecta e estudiada rede de *pétites écoles* (Preparatorias), de Liceos e de Universidades, que conformarán as novas necesidades educativas do omnipresente Estado novo. Así pois, subsistema educativo secundario e universitario minuciosa e escrupulosamente estruturado e regulamentado, cuasi militarmente xerarquizado e clericalmente controlado. tales son os obxectivos prioritarios.

Como di Soboul, "la enseñanza secundaria tenía mayor importancia para la burguesía termidoriana. Se trataba de formar a los cuadros del Estado nuevo", aínda que "la enseñanza de mayor importancia para los termidorianos fue, sin duda, la superior" ³⁰.

Por iso, unha das primeiras preocupacións de Bonaparte será como *crear e organizar un corpo de ensinantes* e como conseguir que triunfe sobre o espírito das vellas *corporacións*.. Napoleón quere encarrilar o novo espírito corporativista e funcional dos ensinantes, calcándoo sobre o esquema das vellas corporacións medievais (lembramos a Durkheim, na súa análise da educación no Medievo) e sobre o organigrama da organización xesuítica, aínda que cun novo *esprit*.

Bonaparte quere que tódolos ensinantes se integren nunha organización *única*, pero, ó mesmo tempo, clara e firmemente xerarquizada, disciplinada e submisiva ás directrices do Estado. Considera que, dese modo, garántese unha maior cohesión dos órganos estatais e acádase unha mentalidade *única* (algo así como o "soño" do pensamento *único* de hoxe en día...), acorde cos vellos principios da unitariedade platónica, a partir, precisamente, dunha ben delimitada especialización de funcións e dunha profundización da división do traballo no funcionamento da máquina do Estado...

²⁹ MARX, K., *Ibidem*, passim.

³⁰ SOBOUL, A., *op. cit.*, pp. 82-83.

Con todo iso, con ese desenvolvemento tan intenso e axitado da vida política e do mundo das ideas, entre 1762 e 1815, de Jean-Jaques Rousseau a Napoleón Bonaparte, do *Emilio* a Waterloo, foron sentándose as primeiras bases da educación pública contemporánea.