



LAS ORIENTACIONES EDUCATIVAS
DE LA REVOLUCION FRANCESA
Andrés Orrego Matte
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS HISTORICAS
UNIVERSIDAD DE CHILE

1. INTRODUCCION

En este trabajo pretendemos enfocar, en última instancia, un hecho histórico bien conocido y bastante evidente: la influencia casi ingenua que las orientaciones y realizaciones de la Revolución Francesa, que se inicia en 1789, tuvieron en la decimonónica América Latina y en particular en Guadalajara, México.

Nuestro estudio, haciéndole una reverencia a la historia regional, se refiere en su segunda parte a ese fenómeno histórico en la muy ilustre ciudad de Guadalajara, que con tanta suavidad nos albergó durante un exilio de 12 años. Amable urbe que tiene bien ganada fama y tradición de afrancesada, por lo que resulta coherente que un evento tan dramático como el estudiado haya repercutido en sus círculos políticos e intelectuales de fines del XVIII y comienzos del XIX.

Si bien el asunto general es conocido y evidente, eso no quiere decir que sea bien conocido; y a tratar de contribuir a ello apuntan estas notas.

2. Las orientaciones educativas durante el período de las asambleas revolucionarias.

Los hechos de la Revolución y el Imperio, por referidos y estudiados, los damos por sabidos. Sólo queremos afirmar el enfoque general con que abordamos ambos períodos. Para nosotros se trata de una época de efectiva revolución burguesa¹ que se estructura a través de un relativamente largo transcurso entre 1789 y 1849 (del cual nuestro período es sólo una básica parte), creando situaciones sociales y económicas nuevas que resulta legítimo considerar revolucionarias: la igualdad civil, la libertad religiosa, la abolición del diezmo y de los derechos feudales, la venta de los bienes eclesiásticos, la supresión de las corporaciones, la multiplicación de los *funcionarios*, una administración *sabia y liberal*, una constitución que significaba el voto de los impuestos y de las leyes por los notables.

Está claro que todo lo anterior significa el cada vez mayor desarrollo y dominio de un nuevo sistema económico: el capitalismo. Así vemos afirmar al gran historiador francés George Lefebvre: «Extendiendo a una buena parte de Europa las reformas de la Revolución - la libertad de trabajo, la abolición de la servidumbre y de las cargas feudales, la movilización de la tierra, la supresión de aduanas interiores y de peajes, la unidad de pesos y medidas - Napoleón favorecía el desarrollo del capitalismo. Estas medidas estaban de acuerdo con las enseñanzas de Adam Smith, vulgarizadas entonces por Garnier y sobre todo por J. B. Say, que las clarificó y completó en su *Tratado de economía política*, aparecido en 1803».²

Socialmente el proceso revolucionario tuvo connotaciones muy profundas y amplias. Anotaremos sólo algunas significativas para nuestro tema sobre las orientaciones educativas.

Los años 1789 y 1790 son años cruciales del proceso. En medio de feroces dificultades, la Asamblea Constituyente (primera institución revolucionaria cronológicamente hablando) prosigue obstinadamente el intento de reconstrucción de Francia.³ Como hombres ilustrados, los constituyentes quieren racionalizar la sociedad y las instituciones, después de haber dado a los principios sobre los que se fundaba, un valor universal. Esta ideología se expresa esencialmente en la muy famosa «Declaración de los derechos del hombre y

¹ Esto dicho para exasperación de ultrones trasnochados, que no aceptan sino «aquella, su revolución», la de los cafés y de los cubículos.

² George Lefebvre, *Napoleón*. Presses Universitaires de France, Paris, 1953.

³ Lo que sigue del análisis y exposición está basado en las obras de uno de los más destacados especialistas actuales sobre la Revolución Francesa, Albert Soboul, profesor de la Sorbonne y director del Instituto de Estudios sobre la Revolución Francesa, de Paris Usamos especialmente su obra *Précis d'histoire de la Revolution Francaise, Ed. Sociales, Paris, 1975*.

del ciudadano». Adoptada a partir del 26 de agosto de 1789, viene a ser el catecismo del orden nuevo. El documento precisa lo esencial de los derechos del hombre y de la nación; lo hace con una intención de universalidad que sobrepasa singularmente el carácter empírico de las libertades inglesas, tal como habían sido proclamadas en el siglo XVII.

No hay en ese documento una referencia precisa a la educación, aunque se dice que las distinciones sociales no están fundadas más que en la utilidad común (art. 1º), las virtudes y los talentos (art. 6º).

Los derechos de la nación son consagrados por una serie de artículos. El Estado ya no constituye un fin en sí; no tiene otro objetivo que conservar a los ciudadanos el goce de sus derechos. La nación, es decir, el conjunto de los ciudadanos, es soberana (art. 3º).

Obra de discípulos de los *filósofos*, pareciendo dirigirse a todos los hombres, la Declaración lleva sin embargo, la marca de la burguesía. Redactada por *constituyentes*, todos ellos liberales y propietarios, abundaba en *restricciones, precauciones y condiciones* que le limitaban singularmente el alcance. Resulta muy significativo de la típica ambigüedad burguesa general que caracteriza al documento, ese artículo 1º que proclama: «Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derecho.», para en seguida agregar a renglón corrido: «Las distinciones sociales no pueden ser fundadas más que en la utilidad común». Como vemos, a la igualdad la mide el principio del utilitarismo de un corte liberal pragmático, ya nada metafísico.

Como dice Soboul «Los constituyentes hicieron, bajo una formulación de alcances universales, una obra de circunstancias; legitimando las revueltas pasadas contra la autoridad real, ellos tratan de prevenirse contra toda tentativa popular contraria al orden que ellos instauraban. Por ello las numerosas contradicciones de la Declaración».⁴

Para abreviar podemos afirmar que los principios democráticos fueron transgredidos a tal punto por el sistema de sufragio censitario que el pueblo propiamente tal quedó eliminado de la vida política. Esto gracias a la nomenclatura propuesta por el abate Sieyes. Distinguía entre *ciudadanos pasivos*, sin derecho a voto por no tener suficiente propiedad; tenían derecho a la protección de sus personas, de sus propiedades y libertades, pero no a «tener parte activa en la formación de los poderes públicos» (de esta manera quedaban excluidos cerca de 3 millones de franceses del derecho a voto). Los *ciudadanos activos* eran los «verdaderos accionistas de la gran empresa social», ellos pagaban como mínimo una contribución directa igual al valor local de tres jornadas de trabajo. Estos se reunían en *asambleas primarias* para designar las municipalidades y los electores (llegaron a ser más de 4 millones). Los *electores*,

⁴ Soboul, *op. cit.*, p. 147.

en razón de 1 por cada 100 ciudadanos, alrededor de 50 mil para toda Francia, pagaban una contribución igual al valor local de 10 días de trabajo. Se reunían en *asambleas electorales*, en las cabezas de departamento para designar a los *diputados*, los jueces, los miembros de las administraciones departamentales. Los diputados, finalmente, formaban la *asamblea legislativa*, tenían que poseer una propiedad raíz cualquiera y pagar una contribución diez veces mayor que las anteriores. En resumen, el sistema censitario reemplazaba a la aristocracia de nacimiento por la del dinero. Y como decíamos antes, el pueblo estaba eliminado de la política.

No pretendemos adentrarnos en todos los avatares posteriores al báico punto de partida social que significan estos principios ideológicos y práctico la burguesía, clase organizada y en ascenso, pone las reglas del juego. Es a la libertad a lo que más apunta la burguesía constituyente. La igualdad de que habla no es más que igualdad civil, aceptando las diferencias sociales creada por el dinero con sentido utilitario. Las instituciones políticas nuevas no tienen otro objetivo que asegurar el dominio tranquilo de la burguesía victorio a contra todo retorno ofensivo de la monarquía y la aristocracia, pero también contra toda tentativa de emancipación popular. Para las etapas sucesivas del proceso revolucionario, llámense Asamblea Legislativa, Convención, Directorio, Consulado y, finalmente, Imperio Napoleónico, el aserto anterior es plenamente aplicable.

No pretendemos tampoco detenernos en las muchas e interesantes alternativas políticas del proceso revolucionario, sino sólo en aquellas sociales qu inciden en nuestro tema de las orientaciones educativas. Vale la pena subrayar que el sentido de la libertad que es el rasgo más notorio de este liberalism burgués tiene una significación social muy concreta: se trata de la libertad en todas sus formas. El individuo libre lo es también de crear y producir, d buscar el provecho y de usarlo a su arbitrio. Esto no vale sólo para lo económico: para aquella carrera en *hacerse rico* que se inicia espectacularmente en el XIX occidental. Significa el campo abierto al talento, a la audacia, a la imaginación. Como dice Hobsbawn es su estudio sobre las revoluciones burguesas, en un estupendo capítulo que llama *Las carreras abiertas al talento*: «En una palabra, la sociedad de la Francia posrevolucionaria era burguesa en su estructura y sus valores. Era la sociedad del *parvenu*, del hombre que se hacía a sí mismo...».⁵

Son indudables las consecuencias que este hecho social tiene para la educación. Las profesiones, la técnica, la ciencia y la academia brindan a los que empeñen, oportunidades de ascenso social a veces tan brillantes como las de la milicia o la Iglesia. Podemos deducir de lo ya expuesto que no se tratará d

⁵ E. J. Hobsbawn, *Las revoluciones burguesas*, cap. X, p. 328. Ed. Labor, Guadarrama Barcelona. 1980.

una concepción popular de la educación, sino sólo de una orientación pragmática: la formación de cuadros nuevos para el concepto renovado del Estado y de la sociedad que significa el ascenso y triunfo de la burguesía.

Podemos afirmar que la enseñanza fue un objeto de preocupación constante de parte de las asambleas revolucionarias, pero también se puede afirmar que su reorganización aportó otras decepciones a las masas populares. Sólo en el período napoleónico, que veremos aparte, significó, como en muchos otros terrenos, la concreción del proyecto burgués de educación, con exclusión, eso sí, de la orientación popular.

La Asamblea Constituyente de 1790 anunció pronto su intención de dotar al país de un nuevo sistema de enseñanza diciendo textualmente: se inscribe «entre las disposiciones fundamentales garantizadas por la Constitución el principio de una instrucción pública común a todos los ciudadanos, gratuita en lo que se refiere a las partes de la enseñanza indispensables a todos los hombres». ⁶ Este último párrafo parece ser una referencia expresa al concepto de una enseñanza elemental gratuita y obligatoria, necesaria a la fábrica de ciudadanos.

Pero de hecho, la Constituyente se contentó con asegurar la marcha de los establecimientos de enseñanza que existían, suspendiendo el 28 de octubre de 1790 la venta de sus bienes y subvencionando los colegios. Más preocupada por concretar algo, la Asamblea Legislativa creó un Comité de Instrucción Pública: su obra esencial fue la redacción de un proyecto sobre «la organización general de la instrucción pública», leído por Condorcet en la Asamblea los días 20 y 21 de abril de 1792. Se trata del plan más importante de los que fueron sometidos a las asambleas revolucionarias. Según Soboul, su discurso lleva la marca del siglo XVIII, tanto por su amplia perspectiva, como por su optimismo radical. Se trata de desarrollar por la enseñanza todas las facultades y todos los talentos «y así establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho» que significaría un remedio a la desigualdad censitaria. Así la Revolución contribuiría «a ese perfeccionamiento general y gradual de la especie humana, último objetivo hacia el que toda institución social debe estar dirigida». ⁷

Desgraciadamente la Asamblea Legislativa no tuvo tiempo de discutir el proyecto de Condorcet, ya que como sabemos tuvo un escaso año de vida (octubre 1791 - agosto 1792).

En el período siguiente, el de más claro contenido popular- revolucionario, la famosa Convención, los montañeses inscriben la instrucción entre los derechos del hombre:

«La instrucción es necesidad de todos, según el artículo 22 de la Declaración del 24 de junio de 1793. La sociedad debe favorecer con todo su poder los

⁶ Soboul, *op. cit.*, p. 513 y ss.

⁷ Soboul, *op. cit.*, p. 517.

progresos de la razón pública y poner la instrucción al alcance de todos los ciudadanos».

El 13 de julio de 1793, Robespierre daba lectura al *Plan de educación nacional*, de Lepeletier de Saint Fargeau, inspirado fuertemente en Rousseau y que instituía el monopolio del Estado.

Los representantes populares reclamaban en sus intervenciones un sistema de enseñanza que diera a los niños a la vez una educación cívica y una instrucción técnica. Un decreto de 19 de diciembre de 1793 se refiere a las escuelas primarias. Establecía un sistema de enseñanzas gratuita y obligatoria, libre, pero controlada por el Estado, descentralizada y tratando de armonizar con la mentalidad popular. Por desgracia, las obligaciones de la guerra contra la intervención extranjera se encargaron de hacer que el gobierno revolucionario descuidara esta tarea. Hay constancia de la decepción de los *descamisados* (*sans-culottes*), que habían puesto mucha esperanza en la instrucción, viendo en ella un medio de consolidar el régimen y de realizar la igualdad de derechos.

En el período Thermidor, que significa un giro hacia la derecha, la burguesía mantuvo al principio la obra de los *montañeses*, pero poco a poco cambió su política en el sentido de sus intereses de clase, abandonando la gratuidad y la obligación de la enseñanza. El 1° de octubre de 1794, la Convención decreta la apertura de la Escuela Normal, para formar en cuatro meses 1.300 jóvenes designados por los distritos, por su civismo, y quienes formarían a su vez a los preceptores (*instituteurs*). Un decreto del 17 de noviembre de 1794, instituía las escuelas primarias, pero sin mantener la obligación escolar, a razón de una escuela por cada mil habitantes: la enseñanza estaba fundada sobre la moral republicana independiente de toda religión revelada; los preceptores elegidos por un jurado designado por la administración de distrito eran pagados por el Estado. Sin embargo, se reconocía el derecho a todos los ciudadanos «para abrir escuelas particulares y libres, bajo la vigilancia de las autoridades constituidas».

Resulta significativo subrayar que a la burguesía thermidoriana le importaba mucho más la enseñanza secundaria: se trataba de formar los cuadros de la sociedad del Estado nuevo. Un decreto del 25 de febrero de 1795, instituyó una *escuela central* por departamento. Los alumnos seguirían tres ciclos de estudios: de 12 a 14 años, lenguas antiguas y vivas, historia natural, dibujo; de 14 a 16 años, matemáticas, física y química; de 16 a 18 años, gramática general, bellas letras, historia y legislación. Tanto por la prioridad acordada a las ciencias como a la lengua y literatura francesa la enseñanza se modernizaba; de una manera original la investigación y la divulgación estaban asociadas a la enseñanza. Los profesores elegidos por un jurado de instrucción eran nombrados por los administradores de departamento. Soboul comenta que si bien los programas y los métodos de las escuelas centrales correspondían al movimiento ideológico del siglo de las luces, la reacción conservadora se manifestó en la ausencia de gratuidad, temperada sin embargo por el otorgamiento de becas a los *alumnos de la patria*.

La educación superior también recibió la atención de los thermidorianos. Las antiguas universidades habían sido suprimidas, así como las academias. Ya antes, el 14 de julio de 1793, los *montañeses* habían transformado el Jardín del Rey en museo; su objetivo era «la enseñanza pública de la historia natural tomada en toda su extensión y aplicada particularmente al avance de la agricultura, del comercio y de las artes». El 28 de septiembre de 1794 la Convención creó la Escuela Central de Trabajos Públicos, que llegó a ser Escuela Politécnica un año más tarde. En octubre de 1794 el Conservatorio de Artes y Oficios fue consagrado a la ciencia aplicada: depósito de máquinas y modelos, era también una institución de enseñanza para «el empleo de máquinas y de utensilios para las artes y oficios». Un decreto de diciembre de 1794 crea tres escuelas de salud en París, Montpellier y Estrasburgo. Agregamos a esto la Escuela de Lenguas Orientales y la Oficina de Pesos y Medidas, fundadas en marzo y junio de 1795. Todo este vasto sistema de instituciones de enseñanza superior lo corona la Convención, organizando por decreto del 25 de octubre de 1795, el Instituto Nacional de Ciencias y Artes. Dividido en 3 clases: ciencias físicas y matemáticas, ciencias morales y políticas, literatura y bellas artes. El decreto decía que el Instituto estaba destinado «a perfeccionar las ciencias y las artes por investigaciones no interrumpidas, por la publicación de los descubrimientos, por la correspondencia con las sociedades científicas y extranjeras».

El Instituto debía demostrar e ilustrar la unidad y la solidaridad de las ciencias.

La gran ley del 25 de octubre de 1795, sobre la organización de la instrucción pública, integró estas diversas creaciones en un gran conjunto: escuelas primarias, escuelas centrales, escuelas especiales, instituto nacional. Pero (siempre hemos dicho que los «pero» son la sustancia real de la historia), la reacción se ha acentuado: después de la obligación de la enseñanza, desaparece la gratuidad. El Estado se contenta con dar alojamiento al preceptor, quien recibe una retribución de sus alumnos. La etapa prenapoleónica de la Revolución, llamada el Directorio (1795-1797) hereda toda esta legislación en materia educativa. Durante ella se hace esfuerzos por desarrollar las escuelas centrales, las que llegan a tener un éxito real de 1796 a 1802, fecha en que que ¡hellas! fueron suprimidas por Napoleón cuando iban en pleno auge. Por otro lado faltó el dinero para crear por todas partes escuelas primarias y formar los maestros necesarios, de tal manera que la enseñanza privada confesional se desarrolló bajo la inspección de las municipalidades. Según un fallo del Directorio del 28 de febrero se dice: «esta vigilancia se hace más necesaria que nunca para detener los progresos de los principios funestos que una multitud de preceptores privados se esfuerzan por inspirar a sus alumnos».

Podemos así constatar cómo la educación privada, a pesar de los propósitos revolucionarios de establecer en el terreno de la enseñanza un monopolio del Estado, sigue siendo base importante del sistema educativo. Esto especialmente por razones prácticas, o sea, por la incapacidad del Estado para asumir su rol, pero también porque *el caldo social* está sufriendo una evolución en Francia.

Resulta evidente, al acercarse el período napoleónico que se inicia con el llamado Brumario, que la sociedad francesa tiende a la estabilidad. Podríamos decir que casi como una reacción histórica natural a los períodos de inestabilidad e inseguridad anteriores. En los cuadros censitarios abiertos por la Revolución se han integrado todos los propietarios, burgueses o meros aristócratas. La importante minoría de emigrados y de refractarios, que se habían exiliado en los tiempos de la guerra civil y del terror, estaban de vuelta hacia fines del período del Directorio. Esta aristocracia volvía con una ideología transformada por el exilio dispuesta a integrarse a aquella *nación y patria* que despreciaban cuando se exiliaron.

La conciliación política se preparaba al mismo tiempo sobre la base de la propiedad raíz. Para el antiguo constituyente Mounier, la propiedad debe ser el pivote del nuevo orden. Dice en una carta de marzo de 1798: «no veo más que un medio de salud, y es el de buscar un apoyo en la propiedad». Desde 1795 él observa que «la mayoría de los franceses suspiran por el orden, el reposo, la seguridad personal y el respeto por las propiedades».⁸

Para abreviar podemos afirmar que burguesía propietaria y aristocracia se unían después de diez años de revolución, lo que significaba abandonar tanto excesos de izquierda como de derecha en aras de un pragmático punto medio.

Finalmente veamos el balance que hace Soboul sobre la obra de este período en materia de enseñanza. Le parece importante, siendo sin embargo incompleta. El monopolio de la Iglesia ha sido suprimido. La enseñanza ha sido laicizada y modernizada, aunque socialmente sigue siendo el privilegio de una minoría. El sueño optimista de Condorcet de conseguir por la enseñanza una igualdad de hecho, para así «hacer real la igualdad política conseguida por la ley», después de diez años de intentos, está lejos de conseguirse.

2. El período napoleónico y su acción en la educación.

¿Qué relación guarda el período dominado por la personalidad de Napoleón con los fragorosos años revolucionarios anteriores, y con la nueva orientación de la educación?

En primer lugar cabe desmistificar el fenómeno Napoleón; se trata indudablemente de una personalidad de las más poderosas de la historia occidental; pero es un fenómeno social también y bastante obvio: aquel *hombre fuerte* que asegura a una sociedad convulsa sometida a prolongadas tensiones, aquel *orden y progreso* tan valorizado por los burgueses propietarios y, en general, por una población cansada por un largo período de inestabilidad.

Lo significativo del período napoleónico es que rebasa los estereotipos d

⁸ Soboul, *op. cit.*, p. 518.

uno de los muchos *gobiernos fuertes* que saturan la historia del hombre. Consideramos, y aquí nos conectamos con la pregunta inicial, qué Napoleón es, en determinante medida, el producto de uno de los tiempos más creativos y productivos del desarrollo del hombre: la época ilustrada. Muchas de las características de su acción llevan el rasgo de un hombre de las luces, rasgo que por lo demás es propio, en menor o mayor medida, de todos los participantes en la revolución burguesa. No es el caso de entrar a reseñar ahora en toda su complejidad lo que significa la Ilustración. Bástenos situarla como un movimiento ideológico que pone gran énfasis en la capacidad del hombre por mejorar su contorno, una incitación a la acción en el sentido del *progreso*. Sabemos que esta palabra ha tomado en la perspectiva actual, connotaciones muy ambiguas. Pues bien, para un ilustrado como Condorcet significaba una fe profunda, y algo ingenua, en la capacidad del hombre por mejorar su condición. Nos atrevemos a afirmar que con mayores o menores dosis de optimismo y escepticismo esta actitud prevalece entre los ilustrados, y entre ellos en Napoleón. Y ella significa una tremenda incitación para la acción transformadora; para la Revolución en suma.

Sin embargo, un proceso de diez años especialmente la guerra, habían modificado el curso de la Revolución. Napoleón recibe así una herencia que pesa mucho sobre su política. Dentro de ella uno de los factores más profundos es el carácter que reviste desde sus orígenes el conflicto de la Revolución y de Europa. Ante todo es un conflicto social: aquel de los privilegiados y de la burguesía sostenida por el resto del Tercer Estado; es también un conflicto político ya que el despotismo de los reyes estaba condenado, y al tomar a la aristocracia bajo su protección esta clase también se condenaba a morir junto con la monarquía; también se trata de un conflicto espiritual, ya que la Revolución al adoptar la postura del racionalismo cartesiano había sometido a una crítica implacable aquellos misterios y tradiciones que constituían lo que se consideraba como los fundamentos del Antiguo Régimen. Los conflictos entre las grandes potencias que aspiraban a la hegemonía habían logrado disimular estas oposiciones, pero no las habían borrado de la conciencia de los contemporáneos. Se puede afirmar que esos conflictos dominan la historia del período napoleónico.

Después del Thermidor, como señalábamos antes, el reflujó de la Revolución era evidente. La nueva Constitución del año III (1794) había colocado en el poder a una burguesía sinceramente adicta al nuevo orden, pero hostil a la democracia a la que involucraba con la experiencia jacobina. Con Madame de Staël y *los ideólogos*, la burguesía soñaba con una oligarquía aún más moderna que la de Inglaterra, pero análoga en sus elementos, en la que se equilibrarían los intereses de los ricos y las luces de los *hombres de talento*. Mientras tanto se destruía la obra de los *montañeses* e incluso la de los *constituyentes*.

Resultaría largo para los propósitos de este trabajo reseñar toda la compleja trama que estructura lo que podríamos llamar *la reacción* antirrevolucionaria. Sus manifestaciones concretas en lo político son notorias. En Inglaterra, el

habeas corpus es suspendido en 1794, y las asociaciones y publicaciones *sediciosas* son prohibidas; el ministro Caning entra a la arena política con su tratado «Anti-jacobino». Pero el centro de la organización antirrevolucionaria es, y va a ser por muchos años, Austria, donde el régimen policial y obscurantista se encarnará en el sistema del ministro Metternich.

En el aspecto ideológico, tan importante para nuestro tema sobre el desarrollo de la enseñanza, la reacción política y social se manifestó naturalmente en el mundo de las ideas. La autoridad y la tradición se volvieron moda, y un número creciente de escritores las ensalzaron. Frecuentemente se usaba el caso de Francia para espantar a la población. La empresa no era original; ya en el siglo XVIII el empirismo inglés, que se había hecho conservador con Hume y Bentham, pretendía restaurar la autoridad y las convenciones morales. De la misma manera que la razón, por la observación y la experiencia, busca las leyes del mundo físico para regirlo adecuándose a ellas, se constata, observando la vida social, que las instituciones consuetudinarias, por su misma duración, están en armonía con la *naturaleza de las cosas*. Este pragmatismo se manifiesta en el famoso pensador inglés Burke, autor de *Reflexiones sobre la Revolución Francesa*, obra de gran difusión aparecida en 1790, que es una crítica al intento revolucionario francés en nombre de la historia y la tradición. Se mezcla en la actitud de Burke un *vitalismo social* salido de la medicina. Se considera al ser viviente como el fruto de una germinación espontánea y progresiva, debida a una fuerza irracional a la que se llama vida. Burke habla de la sociedad como de una planta o de un animal, no siendo el individuo más que uno de sus órganos, de manera que la autoridad social se impondría a él como una condición de su existencia, que no podría repudiar, al igual que las necesidades corporales.

En general se identifica a la Revolución con el racionalismo. El romanticismo que está ya patente en la ideología de Burke, no tardará en postular como un movimiento hostil a la primacía de la inteligencia. Mucho de este sentimiento o intuición de rechazo a la fe muy ingenua en la inteligencia existió en el ideólogo fundamental de la Revolución, Juan Jacobo Rousseau, y alcanzará su plena expresión en lo que se conoce como el romanticismo alemán. Hay otras expresiones más atenuadas y quizás por eso más importantes, de escepticismo ante el progreso. Observando a la Inglaterra de su tiempo, Malthus, en 1798, sostiene que el progreso indefinido de la humanidad no es más que una quimera; elabora su teoría de que a pesar de los esfuerzos de la técnica, la población crecerá mucho más rápido que los medios de subsistencia. Toda mejora social, ayudando a la multiplicación de la especie, no hace más que agravar el mal; las enfermedades, los vicios, la escasez y la guerra, se encargan de restablecer el equilibrio.

En realidad para nuestro estudio interesan menos estas manifestaciones reaccionarias del espíritu liberal, aunque, sin embargo, hay de ellas manifestaciones en nuestro ámbito jalisciense. el racionalismo cartesiano que prevalece en la Ilustración, prometía al espíritu que descifraría el enigma del universo, y

le ordenaba defender su libertad contra el instinto y el sentimiento. Era una filosofía del esfuerzo, donde la ciencia y la felicidad parecían ser las recompensas.

Frente a esta fe algo simple e ingenua en la razón y como una reacción ante los excesos de racionalismo, el misticismo, que nunca había sido definitivamente sofocado, surge como una oleada de gran fuerza a fines del siglo XVIII, manifestándose de diferentes maneras. A través del ocultismo, que en forma vulgarizada se había infiltrado entre masones e ilustrados. También se apoya en teorías y descubrimientos científicos: de la medicina surge una corriente vitalista; de la física se nutre el magnetismo, considerado como una fuerza irracional; el sonambulismo invitaba al espíritu a las zonas de la inconsciencia donde entraba en contacto con lo sobrenatural. El mismo catolicismo se dejaba penetrar por estas influencias como lo atestigua Joseph de Maistre, célebre ideólogo católico de comienzos del siglo XIX. Ya decíamos antes, que es en el mundo germano donde las tendencias místicas y románticas tienen mayor vigor y expresión.

Frente a ello, según expresión de George Lefebvre, «Francia parecía permanecer en el mundo como el bulevar del racionalismo, al menos bajo la forma crítica, hostil a la tradición y al cristianismo, que se había desarrollado en ella durante el siglo XVIII. Sus representantes, Destutt de Tracy, Cabanis, Daunou, Volney, se hallaban adscritos al Instituto y a las grandes instituciones de enseñanza superior creadas por la Convención; sus discípulos enseñaban en las escuelas centrales que se habían organizado en casi todos los departamentos. Es cierto que ese racionalismo evolucionaba. Si había materialistas entre estos ideólogos, la mayoría no se preocupaba más de metafísica, interesándose sólo en los fenómenos, tendiendo al positivismo experimental, bajo la influencia de las ciencias. Estas brillaban en Francia con viva fuerza y la Revolución les había hecho un lugar eminente en la enseñanza. Destutt de Tracy y Cabanis se proponían crear una ciencia de las ideas, una psicología alejada de la metafísica y ligada, al contrario, a la fisiología. La economía política con Garnier y J. B. Say, pretendía también, con menos fundamentos, la dignidad de ciencia experimental. Se trataba de un movimiento fecundo que tomaría toda su fuerza más tarde».⁹

En cuanto a la tendencia positivista, de base científica, que tanta importancia tendría en la orientación de la enseñanza durante todo el siglo XIX, hay que distinguir entre la escuela positivista francesa que difería profundamente del empirismo inglés. En la tendencia francesa se perpetuaba el espíritu de los enciclopedistas; se manifiesta en *El Sistema del mundo* de Laplace, en Lamarck que se acercaba al vitalismo, etc.

Para G. Lefebvre, aunque el gobierno de la burguesía republicana se hubiera vuelto conservador desde un punto de vista social, no dejaba por eso de

⁹ G. Lefebvre, *op. cit.*, pp. 19-20.

ser hostil al cristianismo. En las clases populares, los hábitos religiosos se habían debilitado mucho.

Para concluir y en resumen, según G. Lefebvre, en la Francia de comienzos del XIX desde el punto de vista de las ideas, entre el racionalismo filosófico y la tradición una buena parte de la población se mantenía indiferente, y esto es muy importante considerarlo si se quiere explicar el éxito de Bonaparte. «Una nueva burguesía de nuevos ricos, engendrada por la venta de bienes nacionales, la especulación y el abastecimiento, perfectamente ignorante, se preocupaba muy poco de lo que Bengnot llamaba 'la enfermedad de los principios'». Hecho más grave: los jóvenes, que habían crecido en medio de los disturbios, no sabían mucho y no se preocupaban: realistas, ellos no pensaban más que en hacer carrera; la guerra les ofrecía el medio y la bravura era suficiente. Pero estos realistas, si habían dejado hacer a Bonaparte mientras fue victorioso, no deseaban de ninguna manera la vuelta al antiguo régimen: indiferentes a las ideas, ellos aceptaban los hechos, es decir la obra de la Revolución, más aún cuando obtenían provecho de ella. Así la mayoría de la nación se mantenía adicta a esa obra, profundizándose la fosa entre Francia y Europa.¹⁰

Según G. Lefebvre las grandes leyes del año X no se limitaron en extender el poder personal de Bonaparte: ellas trasuntan toda la concepción social que maduraba en su espíritu. Lo vemos decir en el Consejo de Estado: «hay que echar sobre el suelo de Francia algunas masas de granito, para darle una dirección al espíritu público». De hecho se trataba de constituir núcleos de poder que estuvieran unidos al régimen por los intereses y los honores y que, recíprocamente, pudieran asegurarle la obediencia de las clases populares, gracia a la influencia que ejercerían sobre los asalariados. Esto significaba resucitar los cuerpos intermediarios o los agrupamientos corporativos del antiguo régimen, tomando precauciones para que no pudieran oponer su poder a aquel del Estado y degenerar en oligarquías.

Tal como Bonaparte la concebía la jerarquía social reposaba sobre la riqueza; no podía ser de otro modo, ya que él había tomado el poder de acuerdo con la burguesía. Los *ideólogos* habían querido, ofreciendo la instrucción por cuenta de la nación, asociar el talento a la fortuna en la dirección del Estado. Pero la riqueza adquirida tiende naturalmente a reservarse el poder dirigente, y Bonaparte, como la burguesía, desconfiaba de la *gente de talento* mientras eran pobres, considerándolas un fermento revolucionario. Se estaba de acuerdo entonces en no emplearlos más que como funcionarios técnicos, como lo había hecho siempre la antigua aristocracia y la monarquía absoluta. Cuando Napoleón se muestra como el representante de la Revolución, es siempre para reducirla a la abolición de los privilegios, cuya consecuencia es el advenimiento de la burguesía censitaria.

¹⁰ G. Lefebvre, *op. cit.*, p. 21.

El Código Civil fue la biblia de esta actitud social. Fue promulgado el 21 de marzo de 1804 bajo el nombre de Código Civil de los Franceses, cambiando más tarde en Código Napoleón. Como toda la obra de Bonaparte, presenta un doble carácter. Confirma, por un lado, la desaparición de la aristocracia feudal y adopta los principios sociales de 1789: la libertad personal, la igualdad ante la ley, la laicización del Estado y la libertad de trabajo. Es bajo ese título que el Código aparece en Europa como el símbolo de la Revolución, proveyendo, en todas las partes donde fue introducido, las reglas esenciales de la sociedad moderna. Pero, por otro lado, confirma también la reacción contra la obra democrática de la República. Concebido en función de los intereses de la burguesía, el Código se preocupa ante todo de consagrar y sancionar el derecho de propiedad, mirado como natural, anterior a la sociedad, absoluto e individualista.

Las instrucción pública tal como Bonaparte la concibe, se armoniza con esta organización social y con el carácter autoritario del poder. La ley de 11 floreal, año X (1° de mayo de 1802), deja la educación popular a las municipalidades, como en el antiguo régimen. Bonaparte, como muchos burgueses de su tiempo, estimaba que no había sino inconvenientes políticos y sociales en instruir al pobre. De otra manera consideraba la enseñanza secundaria que debía educar a los jefes. Se tomó como modelo el Prytaneo, antiguo colegio Luis El Grande, el único que había conservado la Revolución. Bajo el Directorio había aparecido el Internado, cuyas escuelas centrales eran privadas y que desde el año VIII, Luciano Bonaparte, entonces Ministro del Interior, había reorganizado. En cada sede de tribunal de apelación debería ser establecido un *liceo* a cargo del Estado. Se proyectaban también escuelas secundarias dirigidas por particulares, pero bajo autorización y control del Estado; éste se atribuyó en el año XII el nombramiento de los profesores. Fueron creadas 6.400 becas en los liceos; 2.400 en beneficio de hijos de oficiales y funcionarios, siendo reservadas las otras a los mejores alumnos de las escuelas secundarias. Esto respondía en cierta medida a los deseos de los ideólogos; pero no pudiendo ser solicitadas por los pobres, ellas constituían una dotación en favor de los funcionarios civiles y militares; para la pequeña burguesía significaba un incentivo que la incorporaría a la gran burguesía, restándole sus elementos más capaces: involucrados en el servicio del Estado o de directores de la economía, estos elementos no se convertirían en fermentos de agitación. La enseñanza libre no desapareció en principio, si bien, en París al menos, el inspector Frochot se atribuía el derecho de autorizarla y vigilarla. El clero católico aprovechó este espacio. Por lo que se refiere a la instrucción primaria, Bonaparte no le opondría jamás ningún obstáculo. Los Hermanos de las Escuelas Cristianas reaparecieron y obtuvieron en el año XII la fundación de un Instituto en Lyon. Como el emperador no le otorgaba ninguna importancia a la instrucción de las mujeres, autorizó la reconstitución de muchas órdenes de religiosas dedicadas a la enseñanza. Pero entre los liceos y las escuelas secundarias católicas de muchachos, el

conflicto no tardaría en manifestarse y conduciría a Napoleón al monopolio de esta enseñanza.¹¹

Dice G. Lefebvre que adormecer el espíritu prohibiendo toda crítica y contentando los intereses, no fue todo el sistema napoleónico. En la lucha del sable con el espíritu se trataba de alinear el espíritu con la dominación del sable, para que la obediencia llegara a ser voluntaria y, si fuera posible, gozo a y dedicada. Como Napoleón temía a los sacerdotes que no fueran sus funcionarios, introdujo los suyos por todas partes, especialmente en la escuela pública. Sería largo referirse a la hábil política que empleó Napoleón, a través del Concordato, con respecto a la Iglesia católica. En definitiva se puede establecer que los obispos se mostraron reconocidos por esta política. En 1806 éstos incluso se resignaron a aceptar el catecismo redactado por Bernier y por el abate d'Astros, secretario de Portalis, en el que el mismo Napoleón había puesto su mano: un largo capítulo colocaba entre los primeros deberes del cristiano la obediencia al emperador, el pago de los impuestos y la sumisión a la conscripción. Algunos como Bernier llevaron su celo hasta hacerse auxiliares de la policía. Pero la ruptura con el Papa alteró los sentimientos del clero con respecto al régimen. Poco a poco una parte del clero se colocó en la oposición declarada. Hubo obispos obligados a desdecirse o que fueron exiliados; sacerdotes que vieron desaparecer sus pensiones; los seminaristas rebeldes perdieron sus becas y se les mandó al regimiento; se decretó la disolución de las congregaciones masculinas. Finalmente la reforma llegó a la Universidad (que desde la Edad Media era una institución eminentemente eclesiástica, centro de estudios teológicos). La ley del 1º de mayo de 1806 anunciaba que se formaba una corporación llamada Universidad que sería la única con derecho a enseñar; sin embargo las instituciones privadas subsistirían bajo su vigilancia. La organización de la corporación, postergada por la guerra, no fue promulgada hasta el 17 de septiembre de 1808. En ese intervalo la Iglesia afirmó su posición: el decreto de 1808, sobre todo la manera como se aplicó, fueron considerados como una derrota del partido *filosófico*. El jefe de la Universidad tomó el nombre de *gran-maestro* y, sin tener rango de ministro, trataba con el emperador directamente. Se agregaba un canciller, un tesorero, un consejo de 30 miembros e inspectores generales. El imperio fue dividido en academias confiadas a rectores, a los que asesoraban inspectores y consejos académicos. La enseñanza se jerarquizaba en 3 órdenes: primaria, secundaria y superior.

Dice G. Lefebvre que a Napoleón le preocupaba mucho la formación de la juventud. Si bien le había dado un lugar a la religión, él no pensaba en abandonar a los jóvenes a las iglesias. Lo esencial para él era formar personas y no fieles, hombres de su siglo y no teólogos. Ese había sido el propósito de todos los déspotas ilustrados. El espíritu del régimen llevaba a un monopolio del Estado; como esto habría exigido mucho dinero, la cuestión financiera dominó la política escolar de Napoleón. Primero que todo proveyó al reclutamiento de

¹¹ G. Lefebvre, *op. cit.*, pp. 139-144.

burócratas, de funcionarios, de juristas y de oficiales de salud, creando liceos, becas nacionales, una escuela militar en el año XI, escuelas de derecho y de medicina en el año XII. Fue necesario dejar todavía a las escuelas secundarias reconocidas a cargo de las municipalidades, así como admitir la existencia de numerosas instituciones privadas, así como la enseñanza confesional en pequeños seminarios (ya dijimos que los masculinos fueron suprimidos cuando las relaciones con la Iglesia empeoraron).

Por falta de recursos los liceos no se abrieron pronto: sobre los 45 previstos, no existían más que 37 en 1808. No prosperaron como esperaba Napoleón, ya que éste creía que gracias a los estudiantes que pagarían no costarían nada. El reglamento del año XI había introducido en ellos la disciplina militar, lo que desagradaba a la burguesía; el clero no los veía más que como centros de impiedad, ya que el personal comprendía a antiguos sacerdotes y a independientes (nombre que se daba al clero oficial). En resumen las escuelas libres eran las más solicitadas. Se presentaron entonces dos alternativas: cerrar los liceos por economía, o suprimir los establecimientos libres. El dirigente de la enseñanza, Fourcroy, era partidario de esta medida con el partido filosófico, mientras Portalis la combatía en nombre de la libertad del padre de familia y en provecho de la Iglesia. El emperador se decidió por una solución ambigua ya que no tenía ni el dinero ni el personal necesario para un monopolio del Estado. Como ya dijimos la ley del 1° de mayo de 1806 anunciaba la creación de una corporación llamada Universidad, que tendría ella sola la misión de enseñar. La enseñanza se jerarquizaba en 3 órdenes: primaria, secundaria y superior. Por primera vez el Estado ponía su mano sobre la escuela primaria: el consejo municipal que nombraba hasta entonces al instructor, tuvo que contentarse con proponer el candidato, mientras el *gran-maestro* de la Universidad otorgaba el diploma. El Liceo quedaba como antes, pero las escuelas secundaria tomaron el nombre de *colegios*. Se decidió organizar facultades de ciencias y de letras, cuyos profesores continuaron vinculados a los liceos y se les agregó facultades de teología. El Colegio de Francia y las grandes instituciones de la Revolución subsistieron sin ser agregadas a la Universidad. Todo el personal debió su nominación al emperador y al *gran-maestro*. El cuerpo docente que enseñaba en los liceos y las facultades estaba regido por un reglamento que determinaba los grados, los títulos, el vestuario, la remuneraciones (con una retención para el retiro), las penas disciplinarias. Las escuelas privadas no se podían abrir más que con la autorización revocable de la Universidad, con personal graduado y sometido a sus inspectores y a su jurisdicción disciplinaria. Sin embargo la enseñanza pública no detentaba un monopolio efectivo: los establecimientos privados subsistieron y aún aumentaron en número. Además la soberanía de la Universidad era nominal: los grados no serían exigidos, sino a partir de 1815 y los maestros libres que ejercían desde diez años podían dispensarse de ellos; por lo demás no había suficientes inspectores para que el control fuera efectivo. Finalmente, se exceptuaba pura y simplemente a los seminarios de estas sujeciones. Por otra parte la Iglesia ca-

tólica *ejercía* en las escuelas del Estado una parte de influencia: su doctrina constituía expresamente una de las bases de la enseñanza. Hay datos significativos en este aspecto; un obispo había sido nombrado canciller de la Universidad; en el consejo figuraba el abate Emery, así como Bonald y Rendu, ambos fervientes católicos; Joubert y el protestante Cuvier, quien jugó un gran rol en la reorganización de los establecimientos públicos, eran inspectores muy favorables a la enseñanza religiosa; había sacerdotes que dirigían liceos y colegios o que entraban como profesores. Sin embargo, y en resumen, no deja de ser verdad que el emperador había organizado definitivamente la enseñanza pública, y es por eso que la Iglesia no perdonaba el proclamado monopolio universitario: porque ella había contado con restablecer el suyo.

El 15 de noviembre de 1811, un nuevo decreto reforzaba el monopolio de la enseñanza. En todas las ciudades donde existía un liceo o un colegio, la reforma prescribía a los alumnos de las escuelas privadas concurrir a sus clases, no autorizando más que un pequeño seminario o escuela episcopal por departamento. El resultado se vio claramente: de 38.000 alumnos de 1810, los liceos y colegios pasaron a 44.000 en 1813; desde 1811 las escuelas privadas habían perdido 5.000 alumnos.

En resumen se puede afirmar que el emperador había conseguido lo que se había propuesto: la enseñanza secundaria y las grandes escuelas le preparaban funcionarios capaces. El programa de las escuelas centrales fue considerablemente podado, en detrimento del latín y del griego, la filosofía reducida a la lógica, la historia, las lenguas vivas y las ciencias experimentales fueron de cuidadas. Pero la literatura nacional y las matemáticas conservaron la importancia que la Revolución les había asignado. En la enseñanza superior el carácter original que se le había imprimido a la ciencia se mantuvo, combinando los sabios la enseñanza con la ciencia. Sin embargo el proyecto napoleónico de dirigir la formación de la juventud estuvo lejos de ser alcanzado. Del pueblo no se preocupó, y no hizo nada por la educación primaria que dejó a cargo de las municipalidades. Aparte de algunas regiones como Alsacia, las escuelas para pequeños no hicieron progresos. En cuanto a formar a los hijos de la burguesía, no consiguió mucho; un gran número fueron educados fuera de sus escuelas y, en la Universidad, no propuso a las jóvenes generaciones un ideal que las hubiera atraído a su proyecto.¹²

Sin embargo, debemos subrayar algo ya implícito en las líneas anteriores. Durante el período napoleónico se construyó y se consolidó un sistema institucional que fue modelo para todo el mundo occidental, especialmente para las nuevas naciones que entonces nacían o pasaban a la modernidad. Es evidente el influjo de toda la institucionalidad francesa del período revolucionario napoleónico en nuestras jóvenes repúblicas americanas. En el particular aspecto de lo educativo pretendemos poder mostrar claramente esa influencia en el estudio siguiente en que abordamos algunos aspectos del desarrollo de la enseñanza en la Guadalajara postindependencia.

¹² G. Lefebvre, *op. cit.*, pp. 403-414.