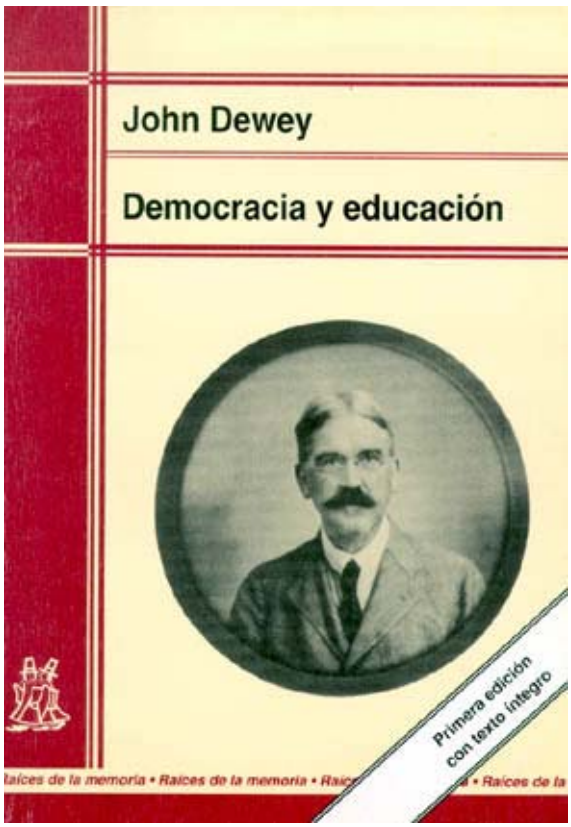
Democracia y educación

Una introducción a la filosofía de la educación

John DEWEY

Traducción de
Lorenzo Luzuriaga



Tercera edición
EDICIONES MORATA

Título original de la obra:
DEMOCRACY AND EDUCATION.
An Introduction to the Philosophy of Education
Publicado originalmente por The Macmillan Company,1916

Primera edición en
Ediciones Morata: 1995
Reimpresión: 1997
Reimpresión: 1998

ISBN: 84-7112-391 -6
Printed in Spain - Impreso en España

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

INDICE

PREFACIO 11

CAPÍTULO PRIMERO: **La educación como necesidad de la vida** 13

1. Renovación de la vida por transmisión, 13.—*2. Educación y comunicación*, 15. —*3. El lugar de la educación sistemática*, 17.—*Sumario*, 19.

CAPÍTULO II: **La educación como función social** 21

1. Naturaleza y significación del medio ambiente, 21.—*2. El medio ambiente social*, 22. —*3. El medio social como educativo*, 26.—*4. La escuela como medio ambiente especial*, 28.—*Sumario*, 30.

CAPÍTULO III: **La educación como dirección** 32

1. El ambiente como factor directivo, 32.—*2. Modos de dirección social*, 34.—*3. La imitación y la psicología social*, 40.—*4. Algunas aplicaciones a la educación*, 42. —*Sumario*, 44.

CAPÍTULO IV: **La educación como crecimiento** 46

1. Las condiciones del crecimiento, 46.—*2. Los hábitos como expresión del crecimiento*, 50.—3. *La significación educativa de la concepción del desarrollo*, 53. —Sumario, 55.

CAPÍTULO V: **Preparación, desenvolvimiento y disciplina formal** 56

1. La educación como preparación, 56.— *2. La educación como desenvolvimiento,* 58.— *3. La educación como adiestramiento de facultades*, 61. — *Sumario*, 67.

CAPÍTULO VI: **La educación conservadora y la progresiva** 68

1. La educación como formación, 68.— *2. La educación como recapitulación y retrospección,* 70.— *3. La educación como reconstrucción,* 73.— *Sumario,* 76.

CAPITULO VII: **La concepción democrática en la educación** 77

1. Las implicaciones de la asociación humana, 77.— 2. El ideal democrático, 81. — 3. La filosofía platónica de la educación, 82.— *4. El ideal "individualista" del siglo XVIII,* 85.— *5. La educación como nacional y social,* 86.— *Sumario,* 91.

CAPITULO VIII: **Los fines de la educación** 92

1. La naturaleza de un fin, 92.— *2. Los criterios de los buenos fines*, 95. — *3. Aplicaciones a la educación,* 97.— *Sumario,* 100.

CAPÍTULO IX: **El desarrollo natural y la eficacia social como fines** 101

1. La naturaleza como proveedora del fin, 101.— *2 La eficacia social como fin*, 107. — *3. La cultura como fin*, 109.— *Sumario*, 110.

CAPÍTULO X: **El interés y la disciplina** 112

1. La significación de los términos, 112.— *2. La importancia de la idea del interés en la educación*, 116.— *3. Algunos aspectos sociales de la cuestión,* 120. — *Sumario,* 122.

CAPÍTULO XI: **Experiencia y pensamiento** 124

1. La naturaleza de la experiencia, 124.— *2. La reflexión en la experiencia,* 128. — *Sumario,* 133.

CAPÍTULO XII: **El pensamiento en la educación** 135

1. Los elementos esenciales del método, 135.— *Sumario,* 143.

CAPÍTULO XIII: **La naturaleza del método** 145

1. La unidad de la materia de estudio y del método, 145.— *2. El método general e individual,* 149.— *3. Los rasgos del método individual,* 152.— *Sumario,* 157.

CAPÍTULO XIV: **La naturaleza de la materia de estudio** 158

1. La materia de estudio del educador y del alumno, 158.— *2. El desarrollo de la materia de estudio en el alumno, 161.— 3. La ciencia o conocimiento racionalizado,* 165. — 4. *La materia de estudio como social,* 167.— *Sumario,* 168.

CAPÍTULO XV: **El juego y el trabajo en el programa** 169

1. El lugar de las ocupaciones activas en la educación, 169.— *2. Ocupaciones*

existentes, 171.— *3. Trabajo y juego*, 175.— *Sumario,* 178.
CAPÍTULO XVI**: La significación de la geografía y la historia** 179
1. Extensión del sentido de las actividades primarias, 179.— *2. La naturaleza complementaria de la historia y la geografía,* 181.— *3. La historia y la vida social presente,* 184.— *Sumario,* 187.
CAPÍTULO XVII**: La ciencia en el plan de estudios** 189
1. Lo lógico y lo psicológico, 189.— *2. La ciencia y el progreso social,* 192. — *3. El naturalismo y el humanismo en la educación,* 196.— *Sumario,* 198.
CAPÍTULO XVIII: **Valores educativos** 199
1. La naturaleza de la comprensión o apreciación, 199.— *2. La valoración de los estudios*, 204.— *3. La segregación y organización de valores,* 208.— *Sumario,* 212.
CAPÍTULO XIX: **Trabajo y ocio** 214
1. El origen de la oposición, 214.— *2. La situación presente*, 217.— *Sumario,* 222.
CAPÍTULO XX: **Estudios intelectuales y prácticos** 223
1. La oposición entre la experiencia y el verdadero conocimiento, 223.— *2. La teoría moderna de la experiencia y el conocimiento,* 226.— *3. La experiencia como experimentación*, 230.— *Sumario*, 233.
CAPÍTULO XXI: **Los estudios físicos y sociales: naturalismo y humanismo** 235
1. El fondo histórico del estudio humanista, 235.— *2. El interés científico moderno por la naturaleza*, 238.— *3. El problema educativo presente*, 241.— *Sumario*, 245.
CAPÍTULO XXII: **El individuo y el mundo** 246
1. El espíritu como puramente individual, 246.— *2. El espíritu individual como el agente de la reorganización,* 248.— *3. Equivalentes educativos*, 254. — *Sumario,* 257.
CAPÍTULO XXIII**: Aspectos vocacionales de la educación** 258
1. El significado de la vocación, 258.— *2. El lugar de los fines vocacionales en la educación,* 260.— *3. Oportunidades y peligros presentes,* 262.— *Sumario,* 268.
CAPÍTULO XXIV: **Filosofía de la educación** 270
1. Una revisión crítica, 270.— *2. La naturaleza de la filosofía*, 272.— *Sumario*, 278.
CAPÍTULO XXV: **Teorías del conocimiento** 279
1. Continuidad contra dualismo, 279.— *2. Escuelas de método,* 284.— *Sumario,* 287.
CAPÍTULO XXVI: **Teorías de la moral** 289
1. Lo interno y lo externo, 289.— *2. La oposición entre deber e interés, 292.* — *3. Inteligencia y carácter,* 295.— *4. Lo social y lo moral,* 297.— *Sumario,* 299.
ÍNDICE DE AUTORES Y MATERIAS 301

CAPÍTULO VII
LA CONCEPCIÓN DEMOCRÁTICA EN LA EDUCACIÓN

Nos hemos ocupado hasta aquí en su mayor parte, salvo incidentalmente, de la educación tal como puede existir en cualquier grupo social. Ahora tenemos que explicar las diferencias que existen entre el espíritu, el material y los métodos de la educación tal como ésta opera en los diferentes tipos de vida de la comunidad. Decir que la educación es una función social, que asegura la dirección y desarrollo de los seres inmaduros mediante su participación en la vida del grupo a que pertenecen, equivale a decir en efecto que la educación variará con la cualidad de vida que prevalezca en el grupo. Particularmente, es verdad que una sociedad que no sólo cambia sino que tiene también el ideal de tal cambio poseerá normas y métodos de educación diferentes de aquella otra que aspire simplemente a la perpetuación de sus propias costumbres. Para hacer aplicables las ideas generales expuestas a nuestra práctica educativa propia es necesario, por consiguiente, llegar a un conocimiento más íntimo de la naturaleza de la vida social presente.

1. Las implicaciones de la asociación humana

Sociedad es una palabra, pero muchas cosas. Los hombres se asocian en toda clase de formas y para toda clase de fines. Un hombre está comprometido en multitud de grupos diversos, en los cuales sus asociados pueden ser muy diferentes. Parece con frecuencia como si no tuvieran nada en común, excepto que son modos de vida asociada. Dentro de cada organización social más amplia hay numerosos grupos menores: no sólo subdivisiones políticas, sino también asociaciones industriales, científicas, religiosas. Hay partidos políticos con diferentes aspiraciones, gentes de sociedad, corrillos, bandas, corporaciones, sociedades en comandita, grupos íntimamente unidos por lazos de sangre y así en una diversidad infinita. En muchos Estados modernos y en algunos antiguos hay gran diversidad de población, de lenguas, religiones, códigos morales y tradiciones. Desde este punto de vista, muchas de nuestras unidades políticas menores, por ejemplo, una de nuestras grandes ciudades, son un conglomerado de sociedades laxamente asociadas más que una comunidad general y compenetrada de acción y pensamiento.

Los vocablos sociedad y comunidad son así ambiguos. Ambos tienen un sentido axiológico o normativo y otro descriptivo; un sentido *de jure* y un sentido *de facto*. En la filosofía social, la primera interpretación es casi siempre la predominante. La sociedad se concibe como una por su propia naturaleza. Se realzan las cualidades que acompañan a esta unidad, la comunidad laudable de propósito y bienestar, la lealtad a los fines públicos, la reciprocidad de simpatía. Pero cuando miramos los hechos que el vocablo *designa*, en vez de limitar nuestra atención a su *interpretación* intrínseca, no encontramos la unidad, sino una pluralidad de sociedades, buenas y malas. Están incluidos hombres ligados en una conspiración criminal, asociaciones de negocios que hacen presa en el público en vez de servirlo, y mecanismos políticos que se mantienen unidos por el interés del botín. Aún cuando se ha dicho que tales organizaciones no son sociedades, puede responderse, en parte, que la concepción de la sociedad se hace entonces tan "ideal" que no puede aplicarse, por no tener referencia a los hechos y, en parte, que cada una de estas organizaciones, por opuestas que sean a los intereses de los demás grupos, tienen algunas de las cualidades laudables de la "sociedad" que las mantiene unidas. Hay un honor entre los ladrones, y una partida de bandidos tiene un interés respecto a sus miembros. Las bandas se caracterizan por un sentimiento fraternal, y los grupos sociales restringidos por una intensa lealtad a sus propios códigos. La vida familiar puede caracterizarse por su exclusivismo, su suspicacia y sus celos respecto a los de fuera, y ser sin embargo un modelo de amistad y ayuda mutua dentro de ella. Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización depende de los hábitos y aspiraciones del grupo.

De aquí, una vez más, la necesidad de una medida para el valor de todo modo existente de vida social. Al buscar esta medida, hemos de evitar caer en dos extremos. No podemos establecer, sacándolo de nuestras cabezas, algo que consideremos como una sociedad ideal. Tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable. Pero, como acabamos de ver, el ideal no puede repetir simplemente los rasgos que se encuentran en la realidad. El problema consiste en extraer los rasgos deseables de formas de vida en comunidad que realmente existen y en emplearlos para criticar los rasgos indeseables y sugerir su mejora. Ahora bien, en un grupo social cualquiera, aun en una partida de ladrones, encontramos algún interés mantenido en común, y cierta cantidad de interacción e intercambio cooperativo con otros grupos. De estos dos rasgos derivamos nuestras normas. ¿Son muy numerosos y variados los intereses conscientemente compartidos? ¿Es pleno y

libre el juego con las otras formas de sociedad? Si aplicamos estas consideraciones, por ejemplo, a una banda criminal, encontraremos que los lazos que mantienen conscientemente unidos a sus miembros son pocos en número, reducibles casi a un interés común por el saqueo, y que son de tal naturaleza que aíslan al grupo de los demás grupos respecto al dar y tomar de los valores de la vida. De aquí que la educación que tal sociedad proporciona sea parcial y torcida. Si, por otra parte, tomamos el género de vida familiar que sirve de norma, encontraremos que hay en ella intereses materiales, intelectuales y estéticos en que participan todos, y que el progreso de un miembro tiene valor para la experiencia de los demás miembros —pues es fácilmente comunicable— y que la familia no es un todo aislado, sino que entra íntimamente en relaciones con grupos de negocios, con escuelas, con todos los agentes de cultura tanto como con otros grupos semejantes, y que desempeña su debido papel en la organización política y a su vez recibe apoyo de ella. En suma, hay muchos intereses conscientemente compartidos y comunicados, y hay puntos diferentes y libres de contacto con otras formas de asociación.

1) Apliquemos ahora el primer elemento de este criterio a un Estado gobernado despóticamente. No es cierto que no exista un interés común en tal organización entre gobernantes y gobernados. Las autoridades que mandan tienen que apelar en alguna forma a las actividades congénitas de sus súbditos, tienen que poner en juego algunas de sus capacidades. Talleyrand dijo que un gobierno podía hacerlo todo con las bayonetas menos sentarse en ellas. Esta declaración cínica es por lo menos un reconocimiento de que el lazo de unión no es meramente la fuerza coercitiva. Puede decirse, sin embargo, que las actividades a las que se apela son indignas y degradantes, y que tal gobierno pone en actividad simplemente la capacidad para el temor. En cierto modo esta afirmación es verdadera. Pero pasa por alto el hecho de que el temor no necesita ser un factor indeseable en la experiencia. La precaución, la circunspección, la prudencia, el deseo de prever los sucesos futuros tanto como de evitar lo que es perjudicial, todos estos rasgos deseables son un producto de poner en juego el impulso de temor, como lo son la cobardía y la sumisión abyecta. La dificultad real es que la apelación al temor esté *aislada*. Al evocar el miedo y la esperanza de recompensas específicas tangibles —digamos la comodidad y el confort— se dejan intactas muchas otras capacidades. O mejor, son afectadas, pero de modo tal que se las pervierte. En vez de actuar por su propia cuenta, se las reduce a meras sirvientes para alcanzar el placer y evitar el dolor.

Esto equivale a decir que no hay un número extenso de intereses comunes, no hay libre juego de avance y retroceso entre los miembros del grupo social. El estímulo y la respuesta son excesivamente unilaterales. Para tener un gran número de valores en común, todos los miembros del grupo deben poseer una oportunidad equitativa para recibir y tomar de los demás. Debe haber una gran diversidad de empresas y experiencias compartidas. De otro modo, las influencias que educan a algunos para señores educarán a otros para esclavos. Y la experiencia de cada partido pierde en sentido cuando se detiene el libre intercambio de los modos diferentes de experiencia vital. Una separación entre las clases privilegiadas y las sometidas impide la endósmosis social. Los males que en este caso afectan a la clase superior son menos materiales y menos perceptibles, pero igualmente reales. Su cultura llega a ser estéril, a retraerse para nutrirse de sí misma; su arte llega a ser una exposición ostentosa y artificial; su riqueza, lujosa; su conocimiento superespecializado, y sus maneras, artificiosas más que humanas.

La falta de intercambio libre y equitativo que surge de una variedad de intereses compartidos desequilibra los estímulos intelectuales. La diversidad de estímulos significa novedad y la novedad significa incitación al pensar. Cuanto más se limita la actividad a unos cuantos puntos determinados —como ocurre cuando las divisiones rígidas de clase impiden un intercambio adecuado de experiencias— más tiende la acción a convertirse en una rutina para la clase en posición desventajosa, y en caprichosa, arbitraria y explosiva para la clase que ocupa la posición materialmente afortunada. Platón definió al esclavo como aquel que acepta de otro los fines que rigen su conducta. Esta condición se produce aun cuando no exista esclavitud en el sentido legal. Se encuentra siempre que los hombres se consagran a una actividad que es socialmente útil, pero cuya utilidad no comprenden, ni tienen un interés personal por ella. Se habla mucho de la organización científica del trabajo. Es una visión estrecha limitar la ciencia a asegurar una eficiencia de operación a los movimientos de los músculos. La principal oportunidad para la ciencia es el descubrimiento de relaciones de un hombre con su trabajo —incluyendo sus relaciones con los demás que participan en él—, que atraerá sus intereses inteligentes a lo que está haciendo. La eficiencia en la producción exige a menudo la división del trabajo. Pero ésta se reduce a una rutina mecánica si el trabajador no ve las relaciones técnicas, intelectuales y sociales implicadas en lo que hace, y se dedica a su labor por los motivos proporcionados por tales percepciones. La tendencia a reducir cosas tales como la eficacia de la actividad y la organización científica a exterioridades puramente técnicas, es una prueba de los estímulos unilaterales del pensamiento ofrecidos a los que controlan la industria, a los que señalan sus fines. Por su

falta de intereses sociales amplios y bien equilibrados no poseen estímulos suficientes para atender a los factores y a las relaciones humanas en la industria. La inteligencia se restringe a los factores que conciernen a la producción técnica y a la comercialización de mercancías. Sin duda, puede desarrollarse en esta dirección restringida una inteligencia muy aguda e intensa, pero el fracaso en no tener en cuenta los factores sociales significativos no representa menos una ausencia de espíritu y una distorsión correspondiente de la vida emocional.

2) Este ejemplo (cuyo alcance ha de extenderse a todas las asociaciones que carecen de reciprocidad de intereses) nos lleva a nuestro segundo punto. El aislamiento y exclusividad de una banda o un círculo restringido pone de relieve su espíritu antisocial. Pero este mismo espíritu se encuentra dondequiera que un grupo tenga "sus intereses propios", que le aíslan de la plena interacción con otros grupos, de suerte que su propósito predominante es la protección de lo que ha adquirido, en vez de la reorganización y progreso mediante relaciones más amplias. Esto caracteriza a las naciones que se aíslan una de otras; a las familias que se recluyen en sus preocupaciones domésticas, como si no tuvieran conexión con una vida más amplia; a las escuelas cuando se separan de los intereses del hogar y de la comunidad; a las divisiones entre ricos y pobres, cultos e incultos. El punto esencial es que el aislamiento produce la estructura formal y rígida de la vida, los ideales estáticos y egoístas dentro del grupo. No es accidental que las tribus salvajes consideren como sinónimos a extranjeros y enemigos. Esto procede del hecho de que han identificado su experiencia con la adhesión rígida a sus costumbres del pasado. Sobre tal base, es completamente lógico temer el intercurso con los demás; pues tal contacto puede disolver las costumbres. Aquél ocasionaría ciertamente la reconstrucción. Es un lugar común decir que una vida mental despierta y expansiva depende de ampliar el campo de contacto con el ambiente físico. Pero el principio se aplica aún más significativamente al campo en que propendemos a ignorarlo, a la esfera de los contactos sociales.

Toda era expansiva en la historia de la humanidad ha coincidido con la actuación de factores que han facilitado eliminar la distancia entre los pueblos y clases anteriores alejados unos de otros. Aun los supuestos beneficios de la guerra —mucho más supuestos que reales— surgen del hecho de que los conflictos de los pueblos intensifican al menos la intercomunicación entre ellos y así les pone accidentalmente en condiciones de conocerse unos a otros y por tanto de ampliar sus horizontes. Los viajes, las tendencias económicas y comerciales han llegado en la actualidad a romper barreras exteriores; a poner a los pueblos y las clases en una conexión más íntima y perceptible entre ellos. Queda por conquistar, en su mayor parte, la significación intelectual y emocional de este aniquilamiento físico del espacio.

2. El ideal democrático

Los dos elementos de nuestro criterio se dirigen hacia la democracia. El primero significa no sólo puntos más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor del control social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales (antes aislados donde la intención podía mantener una separación) sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Y estos dos rasgos son precisamente los que caracterizan a la sociedad democráticamente constituida.

Desde el punto de vista educativo, observamos primeramente que la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente y donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, hace a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática. La devoción de la democracia a la educación es un hecho familiar. La explicación superficial de esto es que un gobierno que se apoya en el sufragio universal no puede tener éxito si no están educados los que eligen y obedecen a sus gobernantes. Puesto que una sociedad democrática repudia el principio de la autoridad externa, tiene que encontrar un sustitutivo en la disposición y el interés voluntarios y éstos sólo pueden crearse por la educación. Pero hay una explicación más profunda. Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad. Estos puntos de contacto más numerosos y más variados denotan una mayor diversidad de los estímulos a que ha de responder un individuo; asignan por consiguiente un premio a la variación de sus acciones. Aseguran una liberación de las

capacidades que permanecen reprimidas en tanto que las incitaciones a la acción sean parciales, que tienen que serlo en un grupo que en su exclusivismo suprime muchos intereses.

La ampliación del área de intereses compartidos y la liberación de una mayor diversidad de capacidades personales que caracterizan a una democracia no son, naturalmente, producto del esfuerzo deliberado y consciente. Por el contrario, fueron causadas por el desarrollo de formas de manufactura y comercio, de viajes, emigraciones e intercomunicaciones que nacieron del dominio de la ciencia sobre las energías naturales. Pero después que ha tenido lugar una mayor individualización, por una parte, y una comunidad de intereses más amplia, por otra, constituye un esfuerzo deliberado sostenerlas y extenderlas. Evidentemente, una sociedad a la que sería fatal la estratificación en clases separadas tiene que procurar que las oportunidades intelectuales sean accesibles a todos en forma equitativa y fácil. Una sociedad dividida en clases necesita prestar especial atención a la educación de sus elementos dominantes. Una sociedad que es móvil, que está llena de canales para la distribución de un cambio que ocurra en cualquier parte tiene que procurar que sus miembros sean educados para la iniciativa y la adaptabilidad personales. De otro modo éstos se verán abrumados por los cambios a que estarán sometidos y cuya significación o conexión no percibirán. El resultado será una confusión, en la que unos pocos se apropiarán de los resultados de las actividades ciegas y dirigidas externamente de los demás.

3. La filosofía platónica de la educación

Los capítulos siguientes se dedicarán a hacer explícitas las implicaciones de las ideas democráticas de la educación. En la parte restante de este capítulo consideraremos las teorías pedagógicas que se han desarrollado en las tres épocas en que se realizó especialmente el sentido social de la educación. La primera que debe considerarse es la de Platón. Nadie mejor que él podía expresar el hecho de que una sociedad se halla organizada establemente cuando cada individuo está haciendo aquello para lo cual tiene por naturaleza aptitud, de tal modo que pueda ser útil a los demás (o contribuir al todo a que pertenece) y que es función de la educación descubrir estas aptitudes y adiestrarlas progresivamente para el uso social. Mucho de lo que se ha dicho después se ha tomado de lo que Platón enseñó primero al mundo en una forma consciente. Pero ciertas condiciones que no podía él controlar intelectualmente le llevaron a limitar estas ideas en su aplicación. Nunca llegó él a alcanzar una concepción de la pluralidad indefinida de actividades que puedan caracterizar a un individuo, o a un grupo social, y consiguientemente limitó su visión a un número restringido de clases de capacidades y de organizaciones sociales.

El punto de partida de Platón es que la organización de la sociedad depende en último término del conocimiento del fin de la existencia. Si no conocemos su fin, estaremos a merced de los accidentes y caprichos. Sólo conociendo el fin, el bien, tendremos un criterio para decir racionalmente cuáles son las posibilidades que deben fomentarse y qué organizaciones sociales deben ordenarse. No poseeremos una concepción de los límites propios y de la distribución de las actividades —lo que llamó justicia— como un rasgo a la vez de la organización individual y de la social. ¿Pero cómo ha de alcanzares el conocimiento del bien final y permanente? Al tratar esta cuestión llegamos al obstáculo aparentemente insuperable de que tal conocimiento no es posible sino en un orden social justo y armonioso. En todas partes el espíritu se halla distraído y desviado por falsas valoraciones y falsas perspectivas. Una sociedad desorganizada y facciosa establece un gran número de modelos y normas diferentes. En tales condiciones es imposible para el individuo alcanzar una consistencia espiritual. Sólo un todo completo es plenamente autoconsciente. Una sociedad que se apoya en la supremacía de algún factor sobre los demás, independientemente de sus aspiraciones racionales o adecuadas, desvía inevitablemente el pensamiento. Asigna un premio a ciertas cosas y menosprecia a otras, y crea un espíritu cuya aparente unidad es forzada y tergiversada. La educación procede en último término de los modelos proporcionados por las instituciones, las costumbres y las leyes. Sólo en un Estado justo serán éstas adecuadas para dar la educación debida, y sólo aquéllos cuyos espíritus están bien cultivados serán capaces de reconocer el fin y el principio ordenador de las cosas. Parece que nos hallamos en un círculo cerrado. Sin embargo, Platón sugirió una salida. Unos pocos hombres, filósofos o amantes de la sabiduría —o verdad— pueden aprender por el estudio, al menos en bosquejo, los debidos modelos de la existencia verdadera. Si un gobernante poderoso formara un Estado conforme a estos modelos, podrían conservarse sus reglas. Podría aplicarse una educación que cribara a los individuos, descubriendo para qué servían y proporcionando un método para asignar a cada uno el trabajo en la vida para el cual se adapta su naturaleza. Haciendo cada uno su propia parte, y no transgrediéndola nunca, se mantendrían el orden y la unidad del todo.

Sería imposible encontrar en ningún esquema de pensamiento filosófico un reconocimiento más adecuado, por una parte, de la significación educativa de las organizaciones sociales y, por otra, de la dependencia de esas organizaciones respecto a los medios empleados para educar a la juventud. Sería imposible encontrar un sentido más profundo de la función de la educación para descubrir y desarrollar las capacidades personales, y para prepararlas de modo que se pongan en contacto con las actividades de los demás. Sin embargo, la sociedad en que se proclamaron estas teorías era tan poco democrática que Platón no pudo presentar una solución para los problemas cuyos términos había visto tan claramente.

Aun cuando afirmó con énfasis que el lugar del individuo en la sociedad no debía estar determinado por el nacimiento o la riqueza o por cualquier situación convencional, sino sólo por su propia naturaleza, descubierta en el proceso de la educación, no tuvo percepción de la singularidad del individuo. Para él, los individuos se clasifican en clases, y sólo en un número muy pequeño de ellas. Por consiguiente, el examen y clasificación que realiza la educación sólo revela a cuál de las tres clases que establece pertenece un individuo. No existiendo un reconocimiento de que cada individuo constituye su propia clase, no podía hacer un reconocimiento de la infinita diversidad de tendencias activas y combinaciones de tendencias de que un individuo es capaz. Habría sólo tres tipos de facultades o poderes en la constitución del individuo. De aquí que la educación alcanzara pronto un límite estático en cada clase, pues sólo la diversidad introduce cambios y progreso.

En algunos individuos los apetitos dominan naturalmente, y son asignados a la clase trabajadora y comercial, que expresa y satisface las necesidades humanas. Otros revelan, mediante la educación, que sobre los apetitos poseen disposiciones generosas sobresalientes y resueltamente valerosas. Éstos llegan a ser los súbditos, ciudadanos del Estado; sus defensores en la guerra; sus guardianes internos en la paz. Pero su límite está fijado por su carencia de razón, que es una capacidad para captar lo universal. Aquellos que la poseen son aptos para la clase más elevada de educación, y llegan a ser con el tiempo los legisladores del Estado, pues las leyes son los universales que dominan los particulares de la experiencia. Así no es cierto que Platón subordinase intencionalmente el individuo al todo social. Pero es verdad que la falta de percepción de la singularidad de cada individuo, de su inconmensurabilidad con otros, y consiguientemente su no reconocimiento de que una sociedad podía cambiar y ser no obstante estable, su doctrina de las facultades y clases limitadas, producen como efecto inevitable la idea de la subordinación de la individualidad.

No podemos superar la convicción de Platón de que el individuo es feliz y la sociedad está bien organizada cuando cada individuo emprende aquellas actividades para las cuales tiene dotes naturales, ni su convicción de que la función primaria de la educación consiste en descubrir estas dotes a su poseedor y prepararle para su uso eficiente. Pero el progreso del conocimiento nos ha hecho ver la superficialidad de la reducción hecha por Platón de los individuos y sus facultades originarias a unas pocas clases radicalmente separadas; nos ha enseñado que las capacidades originarias son indefinidamente numerosas y variables. Pero sólo constituye el otro aspecto de este hecho decir que en la medida en que una sociedad ha llegado a ser democrática, la organización social significa la utilización de las cualidades específicas y variables de los individuos, no la estratificación de las clases. Aunque su filosofía pedagógica fuera revolucionaria, no estaba por ello menos sometida a ideales estáticos. Pensaba que el cambio o la alteración revelaban un fluir anormal; que la verdadera realidad era inmutable. De aquí que aunque cambiara radicalmente la estructura existente de la sociedad, su fin era constituir un Estado en el que no tuviera lugar más tarde el cambio. El último fin de la vida está fijado; dado un Estado estructurado con este fin a la vista no podían ser alterados ni aun los menores detalles. Aunque éstos no fueran en sí importantes, si no obstante se les permitiera, acostumbrarían el espíritu de los hombres a la idea del cambio, y por ello a ser disolventes y anárquicos. El fracaso de esta filosofía se percibe en el hecho de que Platón no pudo confiar en perfeccionamientos graduados de la educación para producir una sociedad mejor, la cual a su vez perfeccionase a la educación, y así indefinidamente. La educación correcta no podía nacer hasta que existiera un Estado ideal, y después que la educación se hubiera consagrado enteramente a su conservación. Para la existencia de este Estado se vio obligado a confiar en algún accidente feliz por el cual la sabiduría filosófica pudiera coincidir con la posesión del poder gobernante en el Estado.

4. El ideal "individualista" del siglo XVIII

En la filosofía del siglo XVIII nos encontramos en un círculo de ideas muy diferente. La "naturaleza" significa aún algo antitético a la organización social existente; Platón ejerció una gran influencia sobre Rousseau. Pero la voz de la naturaleza habla ahora en favor de la diversidad del talento individual y de la

necesidad del libre desarrollo de la individualidad en todas sus variedades. La educación de acuerdo con la naturaleza proporciona el objetivo y el método de la instrucción y la disciplina. Además, las dotes nativas u originarias se concibieron, en los casos extremos, como asociales y aún como antisociales. Se pensaron las organizaciones sociales como meros expedientes externos por los cuales estos individuos asociales podían alcanzar una mayor cantidad de felicidad privada por sí mismos.

Sin embargo, estas afirmaciones ofrecen sólo una idea inadecuada de la verdadera significación del movimiento. En realidad, su principal interés consistía en el progreso y en el progreso social. La filosofía aparentemente antisocial era una especie de disfraz transparente de un impulso hacia una sociedad más amplia y más libre, el cosmopolitismo. El ideal positivo era la humanidad. Como miembro de la comunidad, diferente de un Estado, podían librarse las capacidades del hombre, en tanto que en las organizaciones políticas existentes sus capacidades eran dificultadas y alteradas para satisfacer las exigencias y los intereses egoístas de los gobernantes del Estado. La doctrina del individualismo extremo no fue sino la contrapartida, el reverso de los ideales de la perfectibilidad infinita del hombre y de una organización social que tenía un alcance tan vasto como la humanidad. El individuo emancipado había de llegar a ser el órgano y el agente de una sociedad amplia y progresiva.

Los heraldos de este evangelio fueron intensamente conscientes de los males del estado social en que se hallaban. Atribuyeron esos males a las limitaciones impuestas a las capacidades libres del hombre. Tal limitación era a la vez perturbadora y corruptora. Su apasionada devoción a la emancipación de la vida respecto a las restricciones externas que operaban en beneficio exclusivo de la clase a la cual atribuyó el poder un sistema feudal desaparecido, encontró su formación intelectual en un culto a la naturaleza. Dar a la "naturaleza" plena libertad de acción era sustituir un orden social artificial, corrompido e inequitativo por un nuevo y mejor reino de la humanidad. La fe ilimitada en la naturaleza como modelo y como poder actuante se fortaleció por los avances de la ciencia natural. La investigación de la libertad de los prejuicios y de las restricciones artificiales impuestas por la Iglesia habían revelado que el mundo era un escenario de la ley. El sistema solar newtoniano, que había expresado el reino de la ley natural, fue un escenario de maravillosa armonía, donde cada fuerza se equilibraba en las relaciones humanas con sólo que los hombres se libraran de las restricciones coercitivas artificialmente impuestas por los hombres mismos.

Se pensó que la educación de acuerdo con la naturaleza sería el primer paso para alcanzar esta sociedad más social. Se vio claramente que las limitaciones económicas y políticas dependían en último término de las limitaciones del pensamiento y del sentimiento. El primer paso en la liberación de los hombres de las cadenas externas era emanciparles de las cadenas internas de las falsas creencias e ideales. Lo que se llamaba la vida social, las instituciones existentes, era demasiado falso y corrompido para que se le confiara esta obra. ¿Cómo podía esperarse emprenderla cuando la empresa significaba su propia destrucción? La "naturaleza" debe ser, pues, el poder al que se confiara la empresa. Aun la teoría sensualista extrema del conocimiento fue derivada de esta concepción. Insistir en que el espíritu es originariamente pasivo y vacío fue un modo de glorificar las posibilidades de la educación. Si el espíritu fuera la tabla de cera en la que habían de escribirse los objetos, no habría límites a las posibilidades de la educación por medio del ambiente natural. Y como el mundo natural de objetos es una escena de "verdad" armoniosa, esta educación produciría infaliblemente espíritus llenos de verdad.

5. La educación como nacional y social

Tan pronto como se desvaneció el primer entusiasmo por la libertad se percibió claramente la debilidad de la teoría en el aspecto constructivo. Abandonarlo todo meramente a la naturaleza no era, después de todo, sino negar la misma idea de la educación; era confiar en los accidentes circunstanciales. No sólo se requería algún método, sino también algún órgano positivo, algún agente administrativo para dirigir el proceso de la instrucción. Teniendo "el desarrollo completo y armónico de todas las capacidades" su contrapartida social en una humanidad ilustrada y progresiva, necesitaba una organización determinada para su realización. Los individuos particulares podían proclamar aquí y allí el evangelio, pero no podían realizar la labor. Un Pestalozzi podía intentar experimentos y exhortar a las personas filantrópicas dotadas de riqueza y poder seguir su ejemplo, pero aun el mismo Pestalozzi vio que toda prosecución eficaz del nuevo ideal educativo requería el apoyo del Estado. La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de todo, de las actividades de los Estados existentes. El movimiento en favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento en favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente.

En lo que concernía a Europa, la situación histórica identificó el movimiento en favor de una educación sostenida por el Estado con el movimiento nacionalista en la vida política; un hecho de incalculable significación para los movimientos siguientes. Bajo el influjo del pensamiento alemán en particular, la educación llegó a ser una función cívica, y la función cívica se identificó con la realización de ideas del Estado nacional. El "Estado" sustituyó a la humanidad; el cosmopolitismo cedió al nacionalismo. Formar al ciudadano, no al "hombre", llegó a ser el fin de la educación[1]. La situación histórica a que se hace referencia es el efecto producido por las conquistas napoleónicas, especialmente en Alemania. Los Estados alemanes percibieron (y los hechos siguientes demostraron lo correcto de la visión) que la atención sistemática a la educación era el medio mejor de recobrar y mantener su integridad y poder políticos. Externamente se hallaban débiles y divididos. Bajo la dirección de los estadistas prusianos hicieron de esta condición un estímulo para el desarrollo de un sistema de educación pública extenso y perfectamente fundamentado.

Este cambio en la práctica produjo necesariamente un cambio en la teoría. La teoría individualista quedó relegada a segundo término. El Estado proporcionó no sólo los medios de la educación pública sino también su objetivo. Cuando la práctica real fue tal que el sistema escolar, desde los grados primarios hasta las facultades universitarias, proporcionó el ciudadano y el soldado patrióticos y los futuros funcionario y administrador públicos, y proveyó los medios para la defensa y expansión militar, industrial y política, le fue imposible a la teoría no realzar el objetivo de la eficacia social. Y con la inmensa importancia atribuida al Estado nacionalista, rodeado por otros Estados competidores y más o menos hostiles, fue igualmente imposible interpretar la eficacia social en forma de un vago humanitarismo cosmopolita. Como el mantenimiento de una soberanía nacional particular requería la subordinación de los individuos a los intereses superiores del Estado tanto en su defensa militar como en sus luchas por la supremacía internacional en el comercio, se interpretó la eficacia social como necesitando una subordinación análoga. Se consideró el progreso educativo como un adiestramiento disciplinario más que como un desarrollo personal. Pero como persistió, sin embargo, el ideal de cultura como desarrollo completo de la personalidad, la filosofía pedagógica trató de reconciliar ambas ideas. La reconciliación adoptó la forma de la concepción del carácter "orgánico" del Estado. El individuo aislado no es nada; sólo en y por la absorción de los objetivos y el sentido de las instituciones organizadas alcanza su verdadera personalidad. Lo que parece ser su subordinación a la autoridad política y la exigencia de su sacrificio a los mandatos de sus superiores no es en realidad, sino su asimilación de la razón objetiva manifestada en el Estado, o sea el único camino por el cual puede llegar a ser verdaderamente racional. La idea del desarrollo que hemos visto que es característica del idealismo institucional (como en la filosofía de Hegel) constituyó justamente tal esfuerzo deliberado

[1] Hay una tendencia muy descuidada en Rousseau que se dirige intelectualmente en este sentido. Se opuso al estado actual de cosas basándose en que no formaba ni al ciudadano ni al hombre. En las condiciones existentes, prefirió lo último a lo primero. Pero hay muchas indicaciones suyas que señalan la formación del ciudadano como idealmente superior y que revelan que su esfuerzo propio, tal como se encarna en el Emilio, fue simplemente el mejor expediente que la corrupción de los tiempos le permitió presentar.

para combinar las ideas de la realización completa de la personalidad y de la subordinación "disciplinaria" absoluta a las instituciones existentes.

La extensión de la transformación de la filosofía pedagógica que se realizó en Alemania en la generación entregada a la lucha contra Napoleón y a favor de la independencia nacional puede percibirse en Kant, quien había expresado el anterior ideal individuo cosmopolita. En su tratado Pedagogía, que consiste en las lecciones dadas por él en los últimos años del siglo XVIII, define la educación como el proceso por el cual el hombre llega a ser hombre. La humanidad comienza su historia sumergida en la naturaleza, no como Hombre que es una criatura de razón, en tanto que la naturaleza aporta sólo instintos y apetitos. La naturaleza ofrece solamente los gérmenes que la educación ha de desarrollar y perfeccionar. La peculiaridad de la vida verdaderamente humana es que el hombre tiene que crearse a sí mismo por su propio esfuerzo voluntario; debe hacerse a sí mismo un ser verdaderamente moral, racional y libre. Este esfuerzo creador ha de realizarse por las actividades educativas de generaciones lentas. Su aceleración depende de los hombres que se esfuerzan conscientemente por educar a sus sucesores, no para el estado de cosas existente, sino para hacer posible una humanidad futura mejor. Pero aquí está la gran dificultad. Cada generación se inclina a educar a su juventud para salir adelante en el mundo presente en vez de hacerlo con vistas al fin más propio de la educación: la promoción de la mejor realización posible de la humanidad como humanidad. Los padres educan a sus hijos de modo que puedan salir adelante; los príncipes educan a sus súbditos como instrumentos de sus propios fines.

¿Quién dirigirá, pues, la educación para que pueda perfeccionarse la humanidad? Nosotros tenemos que depender de los esfuerzos de los hombres ilustrados en su capacidad privada. "Toda cultura comienza con los hombres privados y se extiende desde ellos hacia afuera. La aproximación gradual de la naturaleza humana a su fin sólo es posible por los esfuerzos de las personas de amplias inclinaciones que son capaces de captar el ideal de una condición futura mejor... Los gobernantes están simplemente interesados por una educación tal que haga de sus súbditos instrumentos mejores para sus propias intenciones." Aun los subsidios de los gobernantes a las escuelas sostenidas con fondos privados tienen que ser cuidadosamente examinados. Pues el interés de los gobernantes por el bienestar de su propia nación, en vez de por lo que es mejor para la humanidad, les hará desear, si dan dinero para las escuelas, trazar sus planes. Tenemos en esta concepción una afirmación expresa de los puntos característicos del cosmopolitismo individualista del siglo XVIII. El pleno desarrollo de la personalidad particular se identifica con las aspiraciones de la humanidad como un todo y con la idea del progreso. Además, vemos aquí un temor explícito respecto a la influencia entorpecedora de una educación dirigida y regulada por el Estado para la consecución de esas ideas. Pero en menos de dos décadas después de esta época, los sucesores filosóficos de Kant —Fichte y Hegel— elaboraron la idea de que la función principal del Estado es educativa, que, en particular la regeneración de Alemania había de realizarse por una educación aplicada en interés del Estado, y que el individuo particular es necesariamente un ser egoísta, irracional esclavo de sus apetitos y circunstancias a menos que se someta voluntariamente a la disciplina educativa de las instituciones y leyes del Estado. En este espíritu, Alemania fue el primer país que emprendió un sistema de educación pública, universal y obligatoria, que se extendió desde la escuela primaria hasta la universidad, y que sometió a los reglamentos e inspección celosos del Estado todas las empresas particulares de educación.

Dos resultados deben derivarse de esta breve ojeada histórica. El primero es que expresiones tales como la concepción individual y social de la educación carecen de sentido tomadas con amplitud o aparte de su contexto. Platón sostuvo el ideal de una educación que debía identificar a la realización individual con la coherencia y estabilidad sociales. Su situación forzó su ideal en la noción de una sociedad organizada en clases estratificadas, perdiéndose lo individual en la clase. La filosofía pedagógica del siglo XVIII fue sumamente individualista en la forma, pero esta forma estaba inspirada por un ideal social noble y generoso: el de una sociedad organizada para abarcar a la humanidad y facilitar la infinita perfectibilidad humana. La filosofía idealista de Alemania a comienzos del siglo XIX aspiró de nuevo a identificar los ideales del desarrollo libre y completo de una personalidad culta con la disciplina social y la subordinación política. Hizo del Estado Nacional un intermediario entre la realización de la personalidad privada, por una parte, y de la humanidad, por otra. Consiguientemente, es asimismo posible formular su principio inspirador con igual verdad, bien en la forma clásica del desarrollo armónico de todas las capacidades de la "personalidad", o bien en la terminología más reciente de la "eficacia social." Todo esto refuerza la afirmación con que se inicia este capítulo: la concepción de la educación como un proceso y función sociales no tiene un sentido concreto hasta que definamos la clase de sociedad que tenemos en la mente.

Estas consideraciones preparan el camino para nuestra segunda conclusión. Uno de los problemas fundamentales de la educación en y para una sociedad democrática lo plantea el conflicto entre una finalidad

nacionalista y una ampliamente social. La primera concepción cosmopolita y "humanitaria" sufrió de vaguedad y de falta de órganos definidos de ejecución, de medios de administración. En Europa, en los Estados continentales particularmente, la nueva idea de la importancia de la educación para el bienestar y el progreso sociales fue capturada por los intereses nacionales y obligada a realizar una labor cuya finalidad social era definitivamente estrecha y exclusiva. Se identificaron la finalidad social de la educación y su finalidad nacional, y el resultado fue un marcado oscurecimiento del sentido de la finalidad social.

Esta confusión corresponde a la situación existente en el intercambio humano. Por una parte, la ciencia, el comercio y el arte trascienden las fronteras nacionales. Son ampliamente internacionales respecto a la cualidad y al método. Suponen una interdependencia y cooperación entre las gentes que habitan en diferentes países. Al mismo tiempo, la idea de la soberanía nacional no se ha acentuado nunca en política tanto como en el tiempo presente. Cada nación vive en un estado de hostilidad reprimida y de guerra incipiente con sus vecinos. Cada una quiere ser el juez supremo de sus propios intereses y se da por supuesto que cada una tiene interés que son exclusivamente propios. Discutir esto es discutir la idea misma de la soberanía nacional, que se supone es básica para la ciencia y la práctica política. Esta contradicción (pues no es otra cosa) entre la más amplia esfera de la vida asociada y colaboradora y las más estrecha de las empresas y propósitos exclusivos y por tanto potencialmente hostiles, exige de la teoría pedagógica una concepción más clara del sentido de lo "social", como una función y prueba de la educación, de la que se ha alcanzado hasta ahora.

¿Es posible que un sistema de educación sea dirigido por un Estado nacional y que, sin embargo, los fines sociales del proceso educativo no sean restringidos, constreñidos y corrompidos? Internamente, la cuestión ha de afrontar las tendencias que, debido a las presentes circunstancias económicas, divide a la sociedad en clases, algunas de las cuales son convertidas meramente en instrumentos para la cultura superior de las demás. Externamente, la cuestión afecta a la reconciliación de la lealtad nacional, del patriotismo, con la devoción superior a las cosas que unen a los hombres en fines comunes, independientemente de las fronteras políticas nacionales. Ninguna de estas fases del problema puede resolverse por medios puramente negativos. No basta procurar que la educación no se emplee activamente como un instrumento para facilitar la explotación de una clase por otra. Deben ofrecerse facilidades escolares de tal amplitud y eficacia que, de hecho y no simplemente de nombre, supriman los efectos de las desigualdades económicas y aseguren a todos los sectores de la nación una igualdad de condiciones para sus carreras futuras. El cumplimiento de este fin requiere no sólo una adecuada provisión de recursos escolares por parte de la Administración (y tal incremento de recursos para las familias hará posible a los jóvenes sacar provecho de los mismos), sino también una modificación de los ideales tradicionales de cultura, materias tradicionales de estudio y métodos tradicionales de enseñanza y disciplina. Tal modificación retendrá a los jóvenes bajo las influencias educativas hasta que estén equipados para ser expertos en sus propias carreras económicas y sociales. El ideal puede parecer de ejecución remota, pero el ideal democrático de educación será una ilusión y hasta una farsa trágica a menos que el ideal domine cada vez más a nuestro sistema de educación pública.

El mismo principio se aplica a las consideraciones que afectan a las relaciones de las naciones entre sí. No es bastante enseñar los horrores de la guerra y evitar todo lo que pueda estimular los celos y la animosidad internacionales. Debe acentuarse todo lo que une a los pueblos en las empresas y resultados cooperativos humanos, independientemente de las limitaciones geográficas. El carácter secundario y provisional de la soberanía nacional respecto a una asociación e intercambio más pleno, más libre y más fructífero de todos los seres humanos, debe introducirse como un estado de ánimo operante. Si estas aplicaciones parecen estar alejadas de una consideración filosófica de la educación, esta impresión revelará que no se ha captado debidamente el sentido de la idea de educación anteriormente expuesta. Esta conclusión se halla unida a la verdadera idea de la educación considerada como una liberación de las capacidades individuales en un crecimiento progresivo dirigido a fines sociales. De otro modo, sólo puede aplicarse inconsistentemente un criterio democrático de la educación.

Sumario

Puesto que la educación es un proceso social, y hay muchas clases de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativas implica un ideal social *particular*. Los dos puntos seleccionados por los cuales medir el valor de una forma de vida social son la extensión en que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros y la plenitud y libertad con que aquel actúa con los demás grupos. En otras palabras, una sociedad indeseable es aquella que pone barreras interna y externamente al libre intercambio y comunicación de la experiencia. Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y el control sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden.

Desde este punto de vista se han considerado tres filosofías de la educación, típicas, históricas. Se encontró que la platónica tenía un ideal muy semejante en la forma al que hemos formulado, pero que estaba comprometida por hacer de la clase más que del individuo la unidad social. Se encontró que el llamado individualismo de la "ilustración" del siglo XVIII suponía la noción de una sociedad tan amplia como la humanidad de cuyo progreso había de ser órgano el individuo. Pero carecía de un procedimiento para asegurar el desarrollo de su ideal, como se evidenció en su fracaso en volver a la naturaleza. Las filosofías idealistas institucionales del siglo XIX suplieron esta falta, haciendo del Estado la agencia, pero limitando con ello la concepción de la finalidad social a los que fueran miembros de la misma unidad política; y reintrodujeron la idea de la subordinación del individuo a la institución.