

El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n^{os} 3-4, 1993, págs. 808-821.

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente

EDOUARD CLAPAREDE

(1873-1940)

Daniel Hameline¹

De dar crédito a la breve reseña que dedica a Édouard Claparède el *Thesaurus* de la nueva edición de la *Encyclopaedia universalis* (1985), la obra del psicólogo y pedagogo ginebrino está hoy “bastante olvidada” aun cuando hay que reconocer que su influencia personal fue, en su tiempo, “bastante grande”. Confesemos que, si bien el elogio es cortés, no se aprecia en él excesivo entusiasmo. Sin embargo, la publicación en Italia, entre 1981 y 1984, de siete volúmenes anotados y comentados de escritos inéditos de Claparède, en edición de Carlo Trombetta y Sante Bucci; la elaboración de una tesis de grado en Francia (Lyon, 1982); la celebración, en Roma (1983) y en Ginebra (1984), de sendos coloquios sobre la actualidad de esta obra, ¿no deben llevarnos a corregir un poco dicha apreciación?²

Más bien nos sentiríamos tentados a escribir que la gloria paradójica de Claparède reside en el hecho mismo de haber sido olvidado, en tal medida las ideas por las que él combatió figuran hoy entre los lugares comunes de la cultura pedagógica, hasta el punto de que no es ya necesario referirlas a un autor determinado. Pero este anonimato se debe, en no menor medida, al hecho de que las ideas educativas de Claparède, más que la elaboración de un pensamiento original, constituían el reflejo de una época cuyos equívocos se prolongan en la nuestra. Será menester especificar el papel y la contribución singular de Claparède en el movimiento que se ha convenido en designar con el término eminentemente vago de “educación nueva”.

Un movimiento heterogéneo y controvertido

En efecto, es en esta aparente Babel pedagógica donde van a venir a inscribirse las iniciativas de los ginebrinos, y en particular la de Édouard Claparède cuando efectúa su clamorosa entrada en el movimiento con la publicación en 1905 de su librito, que al hilo de las reediciones llegaría a convertirse en un imponente tratado, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. A partir de esta obra, el tono claparediano queda establecido: un militantismo crítico contra las prácticas escolares admitidas, un recurso a la ciencia y a su objetividad para fundar prácticas nuevas.

Pero los adversarios, por su parte, no dejan de acudir a la cita desde el comienzo mismo. Su cortejo, también heteróclito, acompañará fielmente a las generaciones sucesivas de entusiastas. Por otro lado, entre los adictos al movimiento, constituido en una Liga Internacional a raíz del célebre Congreso de Calais de 1921, serán muchos los que expresen críticas y reservas. Y Claparède no será el último. Gran parte de su autoridad sobre el movimiento se deberá, tanto como a su pugnacidad polémica contra la escuela “tradicional”, a su excepcional capacidad para desbrozar el entorno ideológico de los conceptos y hacer estos últimos “operativos”: su célebre puntualización de 1923 de la noción de “niño activo”,

re resumida en 1931 en *L'Éducation fonctionnelle*, constituye sin duda el ejemplo más notable de lo que decimos.

Habría cabido pensar, en el curso del gran salto adelante de la educación escolar que siguió a la Segunda Guerra Mundial, y en particular durante las grandes campañas llevadas a cabo por la UNESCO en los decenios cincuenta y sesenta, que los temas educativos apreciados por Claparède habían llegado a ser adquisiciones definitivas e insuperables de la educación escolar moderna. Pero conviene saber que, en el curso de la década de los ochenta, asistimos a un cuestionamiento remozado, vigoroso, convergente y seguro de sí mismo, de las concepciones de las que Claparède fue uno de los principales defensores. Se analizan estas concepciones, no tanto como el resultado de un enfoque racional y razonable del fenómeno educativo, sino más bien como la persistencia de una ideología engañosa cuyo efecto más seguro es el de conducir las políticas escolares a atolladeros.

Una obra como la de Neil Postman en los Estados Unidos³ o la de JeanClaude Milner en Francia⁴ expresan, con tonalidades, eso así, muy diferentes, este cuestionamiento radical. Cuestionamiento que asume aires de libelo en la pluma de Carlos Lerena,⁵ cuando éste trata de poner de manifiesto las “convergencias” que se expresan a través del discurso y las iniciativas de las grandes organizaciones internacionales: “La producción del hombre contemporáneo se ha realizado en el interior de un templo positivista y totalitario, en cuyo púlpito los predicadores más eficaces han sido los blandos y los rousseauianos, y no los duros y los comtianos. o, más exactamente, el sermón más eficaz ha sido el sermón de los teóricos de la infancia y de la puerilidad, la predicación de los evangelizadores del psicologismo y del culto de la problemática de las relaciones interpersonales el sermón del socratismo, de la autoeducación y, a la postre, el antisermón de los de la bomba desactivada de la descolarización, y así sucesivamente hasta la letanía técnica de la educación permanente de la UNESCO. Todo esto nos induce a pensar que es Rousseau quien ha contribuido a la construcción de este templo positivista y comtiano; Rousseau, al que la procesión termina siempre por volver, como a Kant”.

Una diatriba semejante no deja de dar que pensar, aun si su virulencia menoscaba su crédito antes de cualquier examen. Y el rodeo contemporáneo de Claparède adquiere, por ello, una singular actualidad. Pues, en cierto sentido, fue en la prolongación de un enfoque positivista como aquel que se impuso al principio de una construcción *científica* de las cosas humanas. Pero, efectivamente, es a Rousseau a quien se acoge, cual patrón tutelar, a la hora de fundar el Instituto de las Ciencias de la Educación que asegurará la reputación mundial de Ginebra; Rousseau, a quien considera precursor de su propia concepción funcional de la infancia.⁶ Teórico efectivo de la infancia, ¿se contó Claparède entre los paladines de una pedagogía de la puerilidad? Defensor del primado de la Psicología, ¿fue el predicador fanático del evangelio “psicologista”? Heraldo de la “revolución copernicana” ¿quién hace del niño activo el centro en torno al cual se construye el proceso enseñar-aprender?⁷

Ciudadano de Ginebra

Oriundo de un linaje de pastores languedocianos establecidos en Ginebra tras la revocación del Edicto de Nantes (1685), Édouard Claparède es, en definitiva, el heredero de la Ginebra docta más que de la Ginebra religiosa. Calvinista por tradición, su protestantismo está más cerca de las corrientes liberales que de las de la ortodoxia eclesiástica o el resurgimiento místico. Está hecho, sobre todo, de espíritu de iniciativa y de independencia, encarnado en un individualismo emprendedor, rico en múltiples solidaridades queridas y cultivadas.

Merced a la admiración que profesa a otro Édouard Claparède, tío suyo, zoólogo prestigioso y darwinista convencido, será a la Ginebra docta a la que Claparède se vincule.

Hombres como Charles Bonnet, los hermanos de Candolle, Carl Vogt y su tío Claparède han instaurado y anclado en ella una tradición de investigación experimental, de rigor intelectual, de confianza en las ciencias de la naturaleza y, antes que nada en la naturaleza misma, de franqueza de expresión y libertad de compromiso. Estos sabios son también ciudadanos notables. Pero su estatuto de hombres de ciencia les permite escapar a las trabas mundanas de una ciudad que, no obstante sus vocaciones internacionales y sus frecuentaciones cosmopolitas, sigue siendo en muchos aspectos una ciudad provinciana que se retrae en seguida tras las fachadas de sus convencionalismos.

A esa Ginebra, Claparède no la tiene en demasiada estima. Su primer escrito, en 1892, era ya una crítica, por lo demás moderada, de la enseñanza recibida en el Collège de Genève. Pero estas consideraciones de juventud sobre la educación, si anuncian ya al pedagogo, son más bien de un *ciudadano*. He ahí ya la singularidad del hombre en el concierto de las nacientes ciencias humanas. Y en 1898 volvemos a encontrar al ciudadano cuando, a título de “trabajo de psicología y de moral política”, redacta un *Essai sur l'opinion publique dans ses rapports avec la raison et la morale*. S. Bucci⁸ ha comentado ampliamente este inédito de Claparède.

¿Psicólogo o moralista?

Pero es mediante el recurso a la psicología (y el ensayo de 1898 da buena prueba de ello) como Claparède piensa promover la reforma de la opinión pública. Si hace referencia, entre otros, a Gustave Le Bon y a su célebre *Psychologie des foules* para fustigar las incoherencias dramáticas de los movimientos colectivos, no vacila en transferir sus análisis a las clases favorecidas, a las que su cultura debiera permitir sustraerse a las inhibiciones, las presiones sociales insidiosas, la ley del qué dirán y la hipocresía que las caracterizan y agravan su responsabilidad frente a la cuestión social.

La ciencia es neutra, proclamará el psicólogo Claparède a porfía. Pero, con no pocos “cientificistas” de su tiempo, está persuadido de que la aplicación de la ciencia a las cosas humanas constituye, a fin de cuentas, un *progreso*. Y la mejora no se limita, según él, a un mejor conocimiento de los hombres. Cabe escribir, con Carlo Trombetta,⁹ que, en último análisis, Claparède da el paso hacia una *ética* de la conducta social, entendida como la conducta del hombre en sociedad. Y hay que destacar, con todos los comentaristas de Claparède, cómo su testamento espiritual, *Morale et politique* (1940), viene elocuentemente a rizar el rizo, lo que significa a cincuenta años de distancia la persistencia de la misma preocupación: la psicología puede y debe ayudar a concebir una sociedad en la que no se mande a la probidad de vacaciones.

La obra y la empresa

Hombre de ciencia y militante, Claparède nos dejó una obra escrita muy copiosa y que ejerció en su época una influencia mayor de lo que permite suponer la reseña que citábamos al comienzo. Más de seiscientas publicaciones entre 1892 y 1940, que sorprenden por la amplitud de las preocupaciones intelectuales, la pugnacidad de los compromisos, la altura de miras de las exigencias morales y la variedad de los públicos a que se dirigía un pensamiento seguro de su razón.

Claparède es, evidentemente, una producción científica copiosa, en las revistas especializadas de la época, destinada a sus iguales, pero sobre las materias más diversas, hasta tal punto que se le puede hallar la curiosidad científica un tanto caprichosa. Pero, en él, curiosidad y enfoque metódico van constantemente de la mano. Así pues, en psicología, se permite abordarlo todo: su arte es el de hacer preguntas, arte eminentemente socrático a fin de

cuentas, en el que se revela el pedagogo, tal como lo describen sus alumnos del Institut Rousseau. Pero Claparède es al mismo tiempo una vasta y regular empresa de vulgarización educativa destinada al gran público por conducto de múltiples artículos ocasionales en semanarios o en la prensa diaria.¹⁰ Claparède, en fin, son los cursos cuyas notas preparatorias nos llegan en los inéditos publicados por Carlos Trombetta, testimonio de una profunda erudición y de esa aptitud eminentemente educativa de clarificar una cuestión compleja tanto como de tornar problemática una cuestión falsamente sencilla.

Pero el docto es también hombre de empresa. A semejanza del norteamericano John Desvey, a quien admira,¹¹ no concibe la enseñanza de la psicología pedagógica sin las instituciones mínimas que permitan su aplicación. Desde luego, no es él el único en concebir el Instituto de Ciencias de la Educación que creará en 1912. Ni siquiera es el primero.¹² Pero su constante afán estribará en ajustar la pedagogía a los ideales que allí se propagan y hacer de él un verdadero “taller” en el que teoría y práctica puedan llevar a efecto su problemática ensambladura. Pierre Bovet, a quien Claparède recurre para dirigir el establecimiento, ha relatado la aventura de los veinte primeros años de esta escuela superior que “no quería ser como las otras”.¹³ A través del prisma de la nostalgia, la aventura resulta conmovedora, *Ilíada* u *Odisea* de la nueva pedagogía. Muchas cosas quedan por escribir. Una certeza subsiste: la obstinación de Claparède frente a múltiples trabas y rudas opciones permitió que esta historia comenzara y que haya proseguido.

Y esta misma obstinación es la que hallamos en el Claparède que es alma y clave de la internacional de los psicólogos, redactor asiduo hasta su muerte de los informes y las actas de sus congresos, fundador y director de los célebres *Archives de psychologie*. Intenta así constituir a la fauna cosmopolita e individualista, o, por el contrario, recelosamente nacionalista, de los investigadores europeos en una sociedad erudita internacional en la que la rivalidad se trueque en emulación, los conflictos entre personas en confrontaciones de ideas y la retención friolera de la información en intercambio abierto y cooperador.

Preconizando, como “cientificista” consecuente, la autonomía y la neutralidad moral de la psicología experimental que contribuye a fundar, Claparède considera el deber de toda su vida llamar la atención de los investigadores sobre este carácter fundamentalmente ético de su actividad de hombres de ciencia que antes señalábamos. Enuncia una triple exigencia: la probidad intelectual en la investigación; la responsabilidad del sabio en la vida pública; el compromiso colectivo de los hombres de ciencia contra la amenaza y el retorno trágicamente comprobado de la barbarie, frente a la cual no es posible, a su juicio, mantenerse neutral. Y se puede escribir, sin ánimo de dramatizar la historia con alardes de pluma, que fue de ver sus ideales en la agonía de lo que murió Claparède en 1940.

La obsesión de lo “funcional”

¿Nos hallamos, pues, en disposición de enunciar la contradicción que hubo de afrontar el pensamiento claparediano para fundar una ciencia positiva autónoma y a la par ofrecerla como base de referencia a una práctica de lo humano en la que sus mas caras convicciones se hallaban comprometidas? Al asumir esta contradicción, el pensamiento de Claparède sobre la educación experimenta, a la vez, la solidez y la fragilidad de los cimientos en que se asienta.

A partir de 1911, Claparède sentó las bases de un pensamiento en torno a la educación que, hasta el último momento, se presentaría como la aplicación práctica de una *antropología biológica* y *funcionalista*: lo humano, para Claparède, es ante todo una realidad viva que *funciona*. Y el único recurso de la educación es, sin duda alguna, coincidir con ese funcionamiento, mantenerse en armonía con él, para pasar a ser, en lugar de esa sobrecarga

artificial, pesada e ineficaz que constituye para miles de niños, la expresión natural de su actividad y de su desarrollo.

Este funcionalismo es el rasgo peculiar del pensamiento claparediano sobre la educación, la clave de su antropología. Lo recuerda él mismo en su *Autobiographie*, que P. Bovet incorporó a la edición póstuma (1946) del *Développement mental*. Adoptar una concepción funcional de los fenómenos psicológicos es considerarlos, antes que nada, “desde el punto de vista de su función en la vida, de su lugar en el conjunto del comportamiento en un momento dado. Esto equivale a plantear la cuestión de su utilidad”. Y Claparède prosigue: “después de haberme preguntado para qué sirve el sueño, he indagado para qué sirve la infancia, para qué sirve la inteligencia, para qué sirve la voluntad”.

“¿Para qué sirve?” La pregunta es, en apariencia, trivial. Advirtamos, para empezar, que se acerca a la preocupación *utilitarista* que domina a los responsables en materia de decisiones políticas a partir de 1880, cuando tienen que invertir en educación presupuestos cada vez más considerables y se preguntan, en consecuencia, por la rentabilidad de dicha inversión. “Rentabilidad”: Claparède no tiene miedo a la palabra. Y henos aquí ya bien lejos de la “puerilidad” y de la tierna idolatría de la infancia. El “rendimiento” no es para él una noción pedagógica peyorativa. En el plano del estudio de los *individuos*, ve en él un componente esencial de toda aptitud. Pues esta última sólo se manifiesta si es reclamada por una situación exterior que impone al sujeto humano sus coacciones.¹⁴ En el plano de la *crítica social*, Claparède reprocha precisamente a la escuela el no saber obtener de las inteligencias el rendimiento óptimo, desperdiciando el capital intelectual de las naciones. Cita como muestra la divergencia que existe entre el éxito escolar y la medida de la inteligencia: las mejores inteligencias se estancan en la escuela, adaptada como está en demasía al montón de los alumnos medianos. Claparède no se recata de mostrarse *elitista*, al tiempo que se congratula de los resultados obtenidos en la recuperación de los alumnos “menos dotados”.¹⁵

Pero esta acusación contra una educación-desperdicio es consecuencia directa de su concepción misma de la vida psíquica. Y tocante a este punto, las dos grandes metáforas claparedianas nos instruyen perfectamente. Robert Dottrens, que fue el primer maestro titulado por el Institut Rousseau, cuya dirección asumiría posteriormente con Piaget, ve en la *prise de position* que abre la primera edición de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* el principio del que “todas las obras ulteriores serán, en cierto modo, modulaciones sucesivas”: “Que la pedagogía debe fundarse en el conocimiento del niño como la horticultura en el de las plantas es una verdad que se nos antoja elemental. Y sin embargo es ignorada por la mayor parte de los pedagogos y por casi todas las autoridades escolares”.¹⁶ Y Carlo Trombetta, al margen de un curso sobre la *Psychologie de l'intérêt*, fechado en 1904, destaca una serie de metáforas relojerías que compara con un pasaje de la *Association des idées* (1903): “Tomad un cronómetro, desmontadlo: encontraréis en él engranajes por casi todas partes. Quebradles un solo diente: vuestro reloj dejará de andar y con ello habrá perdido todo su valor. ¿Se deduce de esto que es el engranaje lo que hace marchar la máquina? De ninguna manera: su único y verdadero motor es la tensión del muelle. El engranaje tiene un valor *mecánico*; el muelle posee un valor *dinámico, vital*, podríamos decir, asumiendo el punto de vista de nuestro cronómetro mismo”.¹⁶

Y ya tenemos el cronómetro asimilado finalmente a la planta, dotado de un “valor” *vital*, sin duda alguna metafórico, desde el momento en que asumimos “el punto de vista del cronómetro mismo”. Hagamos ahora la transposición al terreno de la educación y volvemos a hallar la “revolución copernicana” que preconiza el célebre texto de 1919: “La infancia tiene una significación biológica (...). Hay que estudiar, pues, las manifestaciones naturales del niño y ajustar a ellas la acción educativa. Los métodos y los programas gravitando en torno al niño,

y no el niño girando mal que bien alrededor de un programa decretado sin contar con él, tal es la revolución copernicana a que la psicología invita al educador”.¹⁸

Entre dos metáforas y un trastrueque, Claparède se encuentra así en el meollo de la contradicción teórica que no tiene más remedio que asumir. Por un lado, el recurso a la metáfora hortícola equivale, para él, a invocar la *naturaleza* y su funcionamiento que es de orden *vital*. Pero ¿qué es la vida? Un estudio científico de los fenómenos de lo viviente debe prescindir del *vitalismo*, respuesta puramente “verbal” que aduce el misterio de una virtud oculta, un principio que escapa a la observación. El vitalismo no responde de manera satisfactoria a la única pregunta que, a juicio de Claparède, puede interesar al pedagogo, la cuestión *psicológica*: “¿por qué actúa la vida como actúa?”

Veámosle entonces remitirse al *mecanismo* y a la descripción de las estructuras: “¿cómo actúa la vida?” ¿Pero permite esta descripción dar cuenta de las funciones? No, responde Claparède, que se obstina en preguntar “¿para qué sirve?”, negándose a ver en esta terca pregunta la entrada en la metafísica.

Ni mecanismo, pues es renunciar a asombrarse de un fenómeno como el despliegue de la infancia y a interpretar su utilidad, ni vitalismo, pues es novelar la interpretación, “la vida es una sucesión de acciones diversas coordinadas que tienen la función de adaptar un organismo a su medio”: la fórmula es de Herbert Spencer, citada por Bovet a propósito de William James.¹¹

Pero como señala Piaget, con su sagacidad acostumbrada, los lugares comunes sobre los que Claparède instituye la psicología y la educación funcional son sin duda alguna los de su época. La antropología evolucionista de Spencer suministra la noción central de *utilidad adaptativa*. El pragmatismo de James o de Dewey le muestra la génesis de la conciencia como la historia de los reajustes sucesivos de la *acción* a las sollicitaciones del medio. Finalmente, Claparède participa de lo que podría llamarse un “dinamogenismo”, que comparte, por ejemplo, con Bergson: todo ser vivo, y de manera específica el niño, dispone de una *capacidad motriz* singular: “La psicología del siglo XX, comenta Piaget,²⁰ ha sido de entrada y en todos los frentes una afirmación y un análisis de la actividad (...). Dondequiera domina la idea de que la vida del espíritu es una realidad dinámica, la inteligencia una actividad real y constructiva, la voluntad y la personalidad creaciones continuas e irreductibles”.

El interés, noción pedagógica central

Es, por lo tanto, relativamente fácil comprender por qué la noción de *interés*, reelaborada en la perspectiva de esta antropología funcionalista, ocupa un puesto central en la concepción psicopedagógica de Claparède. Este no es un ingenuo: comprendió muy pronto el error que había cometido al abogar, en las primeras ediciones de *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905), por la educación “atractiva”. A partir de 1911, rectifica el tiro: en lo sucesivo hablará de educación “funcional”²¹ Desde luego, su indignación ante el cuadro de los alumnos víctimas del “aburrimiento” y la “desolación” en “un régimen *contra natura*, que aplasta la vida”, se mantiene intacta. Pero el interés no se reduce a lo “interesante”. Claparède lo entendería más bien a través de la expresión coloquial “Pon interés ... si no casi en el límite de la amenaza o, cuando menos, del *toque de alarma*: si el organismo no reacciona de tal manera, será su interés el que pague las consecuencias.

Ahora bien, y he aquí el lugar común que vincula a Claparède con JeanJacques Rousseau, la naturaleza conoce su interés, “ella hace bien lo que hace y es mejor bióloga que todos los pedagogos del mundo”.²² La naturaleza, y por consiguiente el niño en estado natural, conoce bien sus necesidades. Estas son en primer lugar: actuar, construir, desarrollarse actuando y construyendo. De esta manera, el interés del niño es, antes que nada, *jugar*. Claparède será el primero en dar todo su alcance a la célebre teoría del suizo Karl Groos sobre el juego del niño.

“¿Para qué sirve el juego?”, pregunta el prosaico hombre de ciencia que se pretende Claparède. El niño juega porque encuentra su interés en el juego y porque, consecuentemente, encuentra interés en ello.

En definitiva, el funcionalismo claparediano aplicado a la educación es una especie de “ciencia económica” en la que puede verse como una anticipación del enfoque sistémico contemporáneo. En el ecosistema de su entorno, el individuo, portador del dinamismo de su propio crecimiento, experimenta *necesidades* que le hacen volverse hacia el medio externo y se transforman en *interés*, transformado a su vez en *intereses* evolutivos que los intercambios con el medio hacen cada vez más complejos.

Las consecuencias de esta “ciencia económica” para la puesta en marcha de la educación son, al menos en teoría, fáciles de deducir. La educación es adaptación progresiva y su motor en el crecimiento del niño. La infancia, como tal, es útil. Es, pues, indispensable no quemar sus etapas. Si el interés es el motor de la educación, ésta no es en principio cuestión de castigo ni siquiera de recompensa, sino de adecuación entre lo que se ha de hacer y el sujeto que lo hace: la disciplina viene de lo interior. La escuela debe ser activa, laboratorio y no auditorio. Debe evitar hacer que se deteste el trabajo. La escuela constituye ya un medio social, válido por sí mismo y preparatorio para las realidades de la vida adulta. En ella, el pedagogo es antes que nada un “estimulador de interés”.²³

No costará mucho encontrar en esta lista los principios de la *escuela activa*, tal como Adolphe Ferrière o Pierre Bovet los formularon al mismo tiempo que Claparède y tal como los hallaremos también en Piaget. Pero el carácter peculiar de la aportación de Claparède es el rigor, casi diríamos la rigidez de su elaboración *deductiva*. Con Claparède asistimos, sin duda alguna, a la edificación teórica de una antropología biológica aplicada a la educación, y es más, en las recomendaciones prácticas que extrae de ella reconocemos perfectamente la mayor parte de las consignas que pueblan el ambiente de la época de la Educación Nueva.

Lo duro y lo blando

La contribución de Claparède a la ciencia de la educación seduce por su lógica. Pero, ¿no sería, en definitiva, un simple adobo cientificista de la ideología que dominaba en su época y sobrevive en la nuestra? Alberto Munari²⁴ se ha interrogado acerca de la concepción de la ciencia que presta sus paradigmas a la construcción claparediana, concepción que es más la prolongación de los pasos iniciados en el siglo XVIII que la prefiguración de los que se abren camino en el ocaso del XX.

Desde luego, si volvemos a las impertinentes cuestiones que nos planteaba el libelo de C. Lerena, me parece patente que, aun cuando Claparède se hace eco de las tendencias psicopedagógicas modernistas en boga entre las clases medias occidentales durante la primera mitad del siglo, hay que clasificarle con los “duros” más que con los “blandos” si es que se quiere perpetuar este dualismo metafórico. Claparède lo es todo menos un educador chocho en éxtasis ante el niño-rey. Es su antropología lo que le induce a reconocer en la infancia un período fundador y a enunciar que el rendimiento no es conveniente en ella. No confunde el interés con la satisfacción de los caprichos. Y hacer psicología, lejos de reducirse para él a una escucha benévola y sentimental, constituye una empresa de investigación y conocimiento que va contra los hábitos y las inclinaciones.

Tres interrogaciones fundamentales

Frente a la psicopedagogía claparediana, tomaría por mi parte tres distancias fundamentales que no me impiden admirar la ejemplaridad del hombre y de la obra.

En primer lugar, la *empresa* claparediana dista mucho de haber dado todos los frutos que él daba por descontados. En particular, Claparède no consiguió conciliar la teoría y la práctica educativas. En 1905, pronuncia contra los prácticos la requisitoria más abrumadora que conozco. En el espíritu del más puro taylorismo, Claparède contribuyó a reforzar el poder de los expertos, descalificando el terreno de la práctica en beneficio del laboratorio, donde el psicólogo, constituido en especialista, dispone de la justa apreciación de lo que se fabrica en los centros educativos.

El error era cuando menos *estratégico*. Predispondrá en contra suya por mucho tiempo a la generalidad de los educadores escolares y suscitará sobre todo la animosidad de sus formadores oficiales, cuando en los años veinte se había esbozado una gran corriente favorable a la “escuela activa”. Esta alianza efímera se disgregará en querellas harto lamentables en las que Claparède no siempre hizo el mejor papel.²⁵

Pero el error era además *teórico*. La evolución ulterior de la investigación pedagógica, por una parte, ha puesto de manifiesto lo que había de ilusión en el propósito de elucidar la acción educativa mediante el exclusivo enfoque psicológico: tomar en cuenta las “variables” que establecen una situación como educativa equivale a movilizar los recursos interdisciplinarios de la sociología, de la psicología de grupos, de la etnometodología, etc. Por otra parte, el modelo tayloriano de la preeminencia del experto exterior parece haberse batido en retirada, en la organización racional del trabajo, cediendo a movimientos del tipo *cercle de qualité* cuyo paradigma es precisamente la inversión del lema taylorista: los prácticos son los mejor capacitados, desde el momento en que se les estimula y reconoce como investigadores, para elaborar la teoría de su práctica y mejorar su rendimiento. Paradójicamente, esto es redescubrir, a escala de la productividad humana, los principios de la escuela activa. Demasiado imbuido de la superioridad del experto, Claparède no se dio cuenta de la contradicción.

En segundo lugar, no hay más remedio que reconocer que la psicopedagogía claparediana se quedó a medio camino. No se dejó de señalar, ya en la época, el carácter demasiado general, teórico y abstracto de las recomendaciones pedagógicas que se desprenden de su antropología funcionalista. Por una parte, ha persistido el contrasentido que asimila el interés tal cual lo define Claparède, como motor biológico, a las facilidades manipulativas y demagógicas del aprendizaje por el entretenimiento. Y no es fácil identificar a los autores de este insistente contrasentido: sus implacables denunciantes forman coro con sus enfadosos panegiristas. La probidad, tan ensalzada por el honrado Claparède, no acudió a la cita, y sí lo hizo la confusión. ¿Y qué hay en ello de asombroso? La “permissividad”, como deriva cultural de Occidente en las relaciones educativas, prevalecía con mucho, en la evolución de las maneras de hacer, de pensar y de decir, sobre la funcionalidad, tentativa de interpretación científica irrisoriamente limitada al horizonte de la parroquia de los doctos.

Por otra parte, las propuestas concretas para mejorar la actividad pedagógica cotidiana en las clases no tienen punto de comparación, en Claparède, con la vehemencia de su indignación denunciadora. A él le faltaba, efectivamente, la experiencia del manejo de una clase en las condiciones ordinarias y poco gloriosas de la práctica cotidiana. Sus contradictores no se privaban de recordárselo, aun cuando no iban, a su respecto, con mala fe. Es el caso de Gabriel Compayré, eminente cacique de la Instrucción Pública francesa que apoyó a Claparède en la fundación del Institut Rousseau, pero que escribía no obstante: “Lo que nos embaraza son las dificultades de aplicación. Cuando al Sr. Claparède se le plantea la cuestión de saber cómo pueden hacerse interesantes determinados estudios difíciles, escurre el bulto, se abstiene de responder y declara que eso atañe al arte del educador; cuando precisamente sería tan útil tener información sobre los medios que emplear para poner interés en los estudios que no lo ofrecen por sí mismos”.²⁶

Es significativo que, entre los inéditos publicados por Carlo Trombetta, figure un proyecto de obra titulado *Éducation et intérêt*, fechado en 1915, proyecto que consiste explícitamente en responder al reto lanzado por Compayré. Pero el único capítulo escrito es un vigoroso análisis de la *repugnancia* y, en el caso, de la náusea psicológica provocada por los programas escolares. Los capítulos siguientes, que debían mostrar algunos ejemplos logrados de sustitución de la repugnancia por el interés, nunca se escribieron. Pero, ¿podían siquiera escribirse, si es cierto, como escribe profundamente Michel Soétard,²⁷ que el último mensaje de un Pestalozzi es que “el sentido mismo de la educación, y de su realización pedagógica, se funda en la necesidad de mantener constante el vínculo, *pero abierto el foso* entre la práctica y la teoría?”

Mi última observación se referirá a la cohabitación del moralista y del psicólogo en la obra y el destino de Claparède. Esta nos ha valido lo que puede llamarse una “psicomoral”. Al hacer de su psicología del niño un funcionalismo biológico, Claparède amplía la base sobre la que funda la acción educativa. Pues esta psicología, en cierto sentido, no es ya una psicología. Pero si se dilata, es para transformarse en una *antropología naturalista*. Su concepto clave es una *adaptación* de la que es preciso predicar a la vez que es *infalible por derecho* (ya que la naturaleza no puede equivocarse en lo que respecta a su interés) y que se encuentra, *de hecho*, en un estado de *quiebra endémica*, puesto que la civilización y, particularmente la escuela, la comprometen en el seno de la Historia.

Fustigador vehemente de las costumbres de la ciudad, le falta a Claparède una verdadera teoría de la civilización. Testigo desolado del ascenso de los totalitarismos y del retorno de la violencia, le falta una teoría de la barbarie, de esa “barbarie esencial” cuya función en el seno mismo de la cultura definía ya Pestalozzi: “La barbarie misma en que el hombre vive no es más que una consecuencia de la aspiración de la naturaleza a la cultura”.²⁸ Apelando a Rousseau no más que para la construcción de una psicología, Claparède conduce su empresa de saneamiento de las relaciones humanas en nombre de una naturaleza buena y razonable. No imagina que lo humano puede definirse como tal por el *artificio* Y la desnaturalización “original”. Acerquémoslo un instante, como hace Mireille Cifali,²⁹ a Freud, su contemporáneo. Claparède propuso, en efecto, hacer equivalente lo que uno llamaba “libido” y el otro “interés”. Freud no aceptó el canje. Nada tenía de extraño. No podía suscribir la economía claparediana, obsesionado como estaba por el artificio fundador del proceso de civilización de los hombres, asunción prioritaria de la violencia y de la muerte, y en modo alguno restauración de una naturaleza buena en el armonioso funcionamiento de su antoevolución. La “necesidad” claparediana, vida plena en busca de un incremento funcional de vida, no podía confundirse con el “deseo” freudiano, vida huera en simple tregua de muerte. ¿Puede una antropología ser otra cosa que novela y drama? Cabe no compartir las convicciones freudianas y encontrar en otros la clave de las relaciones entre la civilización y la violencia. Ello no es óbice para que él tomara por la única vía interpretativa en que la vida puede concebirse, la que la comprende en la muerte.

Así encerrado en el lazo tan fácilmente sistémico de la adaptación, ¿podía Claparède ofrecer a la educación una teoría válida de la voluntad? Sarnuel Roller, uno de los discípulos más fervientes del pedagogo ginebrino, ha señalado admirablemente los límites de la contribución claparediana sobre este tema educativo esencial. La voluntad buena se sale del orden de lo funcional. El momento de la voluntad, escribe Roller,³⁰ no puede ser otra cosa que un “momento heroico”. La *alegría* que de ello se desprende no puede reducirse a la satisfacción reguladora de una necesidad. La alegría, ese cara a cara con la muerte, es la alegría. Y no hay más.

Notas

1. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.
2. E. Claparède, *Inediti psicologici*, a cura di Carlo Trombetta, vol. 6, Roma, Bulzoni, ed., 1981, 1982; *Inediti pedagogici*, saggio, introduzioni e note di Sante Bucci, Perugia, Università degli Studi, 1984. Serge Rogowski, *La Fonction de l'éducation dans la pensée d'Édouard Claparède*, tesis doctoral, Lyon, Universidad de Lyon II, 1982. Actas de los Coloquios de Roma (1983) y de Ginebra (1984), *Studi di Psicologia dell'Educazione*, N° 3, 1984.
Cabe destacar también tres manifestaciones no tan recientes: Alfred Berclitold. *Centenaire de la naissance d'Édouard Claparède*, Ginebra, FPSE, 1973; “Trois pioniers de Pédagogie nouvelle: É. Claparède, H. Wallon, H. Bouchet». *Le Binet Simon Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon* (Lyon, 1973), actas publicadas en *Bulletin Société Binet-Simon*, N° 73, 1973, págs. 242-304; *Édouard Claparède*, Journée Nationale de POMEPE (París, 1976), Actas publicadas por el Comité Français pour l'Éducation Préscolaire, París, 1976.
3. Neil Postman, *Teaching as a conserving activity*, Nueva York, Delacorte Press, 1979; en francés: *Enseigner, c'est résister*, trad. por J. Chambert y D. J. Piveteau, París, Centurion, 1979.
4. Jean-Claude Milner, *De l'école*, París, Édition du Seuil, 1983.
5. Citado por Antonio Novoa, *La professionnalisation des enseignants au Portugal*, tesis doctoral, Ginebra, 1986.
6. Véase *L'Éducation fonctionnelle*, Neuchâtel Y París, Delachaux & Niestlé, 1931, págs. 97-136.
7. Georges Snyders, al cabo de más de veinte años, realizó la crítica, desde el punto de vista marxista, de las corrientes nacidas de la Éducation Nouvelle. Véanse al respecto: Georges Snyders *Pédagogie progressiste*, París, Presses Universitaires de France, 1971; *Où vent les pédagogies non-directives?*, París, Presses Universitaires de France, 1973.
8. *Inediti pedagogici*, págs. 5-15. Juicios muy sagaces sobre “Édouard Claparède et son temps” habían sido ya formulados por Alfred Berchtold, en *Centenaire d'Édouard Claparède*, op. cit., págs. 78-96.
9. *Inediti psicologici*, vol. 1, pág. 115.
10. Estos artículos aparecen reunidos en las tres series de *Causeries psychologiques*, Ginebra, Naville, 1933, 1935 y 1937.
11. Claparède prologa por extenso, en 1913, la traducción de varios artículos de John Dewey publicada bajo el título general *L'école et l'enfant*, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, séptima edición, 1967.
12. En 1911, Maurice Millioud había presentado en la Facultad de Letras de Lausana un proyecto en el que se inspiraron los ginebrinos.
13. Véase Pierre Bovet, *Vingt ans de vie, l'Institut Jean-Jacques Rousseau de 1912 á 1932*, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1932.
14. En *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*, París, Flammarion, 1924, págs. 29 y sig.
15. Véase “Succés scolaire et intelligence”, *Journal de Genève*, 21 de marzo de 1935; y *Causeries psychologiques*, tercera serie, Ginebra, Naville, 1937, págs. 10-15.
16. En *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Ginebra y París, Kundig et Fischbascher, sexta edición, 1916, pág. I.
17. Citado por C. Trombetta, *Inediti psicologici*, vol. I, pág. 34.
18. En “Les nouvelles conceptions éducatives et leur vérification par l'expérience”, *Scientia*, 1919, N° 35, págs. 3-5.
19. Véase Pierre Bovet, *William James psychologue, l'intérêt de son oeuvre pour les éducateurs*, Neuchâtel, Rossier et Grisel, 1910, pág. 3.
20. En *Psychologie et pédagogie*, París, Gonthier, 1969, pág. 213.
21. Véase “La conception fonctionnelle de l'éducation”, París, *Bulletin de la société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 1911, N° 11, págs. 45 y sig.
22. En *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, op. cit., pág. 487.
23. Según Robert Dottrens, “Édouard Claparède”, *Bulletin Société Binet-Simon*, N° 73, 1973, pág. 259.
24. Alberto Munari “Édouard Claparède: quelles sciences de l'éducation?”, *Studi di Psicologia dell'Educazione*, Roma, N° 3, 1984, págs. 92-97.
25. Véanse Lisiane Millet, *L'instituteur vaudois en mal d'université, le débat sur la formation des maitres primaires vaudois entre 1920 et 1930*, Ginebra, FPSE, 1983; D. Hameline, *Édouard Claparède, la force et la fragilité*, Prólogo a Bucci, op. cit., págs. IX-XX.
26. Citado por E. Claparède, *Inediti psicologici*, op. cit., vol. I, págs. 106-107.

27. Véanse Michel Soëtard, “Le problème de l’unité des sciences de l’éducation: approche historique et philosophique”, *Éducation Comparée*, París, 1983, N° 31-32, pág. 130; *Pedagogica Historica*, Gent-Gand, vol. XXI, N° 2, 1981, p. 437; *Paededia*, Varsovia, vol. X, 1983, pág. 117.
28. Citado por Michel Soëtard en “Education, (multi)-culturalisme et sauvagerie essentielle: approche philosophique et historique”, en: Wolfgang Mitter y James Swift, *Education and the Diversity of Cultures / L’Education et la diversité des cultures / Erziehung und die Vielfalt der Kulturen*. Vol. 1, Colonia, Böhlau Verlag, 1985, págs. 93-106 (Informe de la Sociedad de Educación Comparada en Europa, Reunión plenaria, Würzburg, Alemania, (1983).
29. Véase Mireille Cifali, “Entre Geneve er Paris: Vienne. Eléments pour une histoire de la psychanalyse”, *Le Bloc-notes de la Psychanalyse*, Ginebra, N° 2, 1982, pág. 91-130.
30. Samuel Roller, “Édouard Claparède et l’éducation de la volonté”, en Berchtold, *op.cit.*, págs. 38-45.

Principales obras de Édouard Claparède

La bibliografía más reciente y más completa de la obra de Claparède ha sido establecida por Carlo Tromberta y figura al principio de su libro *Edouard Claparède psicologo*, Roma, Armando editore, 1989, págs. 11-39.

Quelques mots sur le Collège de Genève, Genève, Stapelmohr, 1982.

Du sens musculaire à propos de quelques cas d'hémiostaxie post-hémiplégique (tesis doctoral de medicina), Ginebra, Eggimann, 1987.

L’association des idées, París, Doin, 1903.

Psychologie de l’enfant et pédagogie expérimentale, Ginebra, Kündig, 1905, 9ª edición póstuma, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestié, 1946; vols. : 1. *Le développement mental*, introducción de P. Bovet, pasajes de la *Autobiographie* de Édouard Claparède (1930), nota de P. Bovet “Les dernières années d’Edouard Claparède”; 2. *Les méthodes*, introducción de P. Bovet, con un estudio de J. Piaget “La psychologie de Édouard Claparède”; 10ª edición, 1951.

Un Institut des sciences de l’éducation et les besoins auxquels il répond, Ginebra, Kündig, 1911. Reproducido en *L’Ecole sur mesure*, 2ª edición, 1953.

“Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l’enfance”, *Revue de métaphysique et de morale* (París). 1912, XX (3), 391-416. Reproducido en *L’Education fonctionnelle* 1931.

La Pédagogie de M. John Dewey, introducción a Dewey, J. *L’Ecole et l’enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1913, págs. 1-32.

“L’Ecole et la psychologie expérimentale”, *Annuaire de l’Instruction publique en Suisse*, 1916, 71-130.

L’Ecole sur mesure, Genève, Payot, 1920; 2ª edición, con una introducción de C. Meyland, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1953.

L’Orientation professionnelle et ses méthodes, Ginebra, O.I.E., 1922.

Le Langage et la pensée chez l’enfant, Prefacio a Piaget, J. *Le Langage et la pensée chez l’enfant*, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1923, págs. I-XIV.

Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers, París, Flammarion, 1923.

Introduction a Freud, S. Cinq leçons sur la psychanalyse, París, Payot, 1926, págs. 7-45.

Rapport général présenté au Ministère de l’Instruction publique d’Egypte sur la réforme scolaire en Egypte, El Cairo, Ministerio de Instrucción pública, 1929.

Autobiographie, en Murchison (comp.), *A history of psychology in autobiography*, Worcester, MA, Clark University Press, 1930, vol. 1, págs. 63-97. Reproducido en *Archives de psychologie*, XXVIII (111), 1940, págs. 1-39, y en *Psychologie de l’enfant et pédagogie expérimentale*, 9ª edición, 1946, vol. I. *Le Développement mental*, 9ª edición, 1946, págs. 19-62.

L’Education fonctionnelle, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1931.

Causeries psychologiques, Ginebra, Kündig, la serie, 1935; nueva serie, Ginebra, Naville, 1937.

Morale et politique ou les vacances de la probité, Neuchâtel, Editions de la Baconnière, edición censurada 1940; edición completa, 1946.

Nota. Las obras de Claparède han sido traducidas a casi todas las lenguas europeas.

Obras consagradas a Édouard Claparède

Además de las obras que se señalan en la nota 1, se podrá consultar:

Trombetta, C. *Edouard Claparède. La famiglia, l’infanzia, gli studi, la bibliografia*, Roma, Bulzoni, 1976.

Trombetta, C. *Edouard Claparède psicologo*, Roma, Armando editore, 1989.