

El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n^{os} 1-2, 1993, págs. 395-423.

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

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

ADOLPHE FERRIERE

(1879-1960)

Daniel Hameline¹

Entre las personalidades que gozaron de una indudable proyección internacional en el periodo de entre las dos guerras mundiales, Adolphe Ferrière es ciertamente una de las que más ha sufrido de las “injurias del tiempo”. El olvido en que ha caído su obra no es, por lo demás, la peor de esas “injurias”. Cuando se menciona el nombre de Ferrière, en el contexto casual de una cita o una alusión, se observa con frecuencia que los rasgos de esta “figura” que sobreviven en la memoria de la gente son más denigratorios que apologéticos.

La primera imagen de Ferrière que nos viene a la memoria es positiva y simpática: la del celebrado e infatigable propagandista de una idea generosa de la infancia activa. Pero este elogio, según quien lo escriba, tiene algo de vejatorio también: el que se celebra es el honrado militante idealista, el apóstol abnegado, más apto para la ensoñación lírica que para el pensamiento riguroso.

La segunda imagen es más claramente negativa, y persiste aún en nuestros días. Según esta imagen, Ferrière fue el arquetipo del psicopedagogo “espiritualista” (bajo una capa externa de modernismo), o sea, reaccionario y limitado. Sabemos bien con qué virulencia, en los años 60, sociólogos o pedagogos de inspiración principalmente marxista pusieron en la picota la psicología o la psicopedagogía de la Escuela activa. Se denunciaba en ella el enmascaramiento pseudo-científico de la ideología pequeño-burguesa, elitista e individualista. Ferrière fue uno de los blancos preferidos de esta crítica (véanse, p.e., Charlot, 1976; Vial, 1990).

Esta doble imagen de “apóstol” y “reaccionario” no hace justicia a la realidad de la obra de Ferrière, y aún menos a su verdad humana. Ahora bien, la lectura de su *Petit Journal* (43 tomos, 1918-1960), y una reconsideración de su empresa y sus obras, nos permitirán ver a un personaje que aún nos toca de cerca, a través de sus mismas contradicciones.

Vemos pues en Ferrière un hombre a la vez frágil y seguro de sí, vanidoso hasta hacernos sonreír y generoso hasta provocar la admiración. El mismo se calificaba de “introverso por necesidad”, ya que a los 20 años una sordera total lo había aislado del mundo siendo así que, “extraverso por temperamento”, se sentía una legítima vocación de hombre público. Deseoso sinceramente de dedicarse en prioridad a la práctica educativa, tuvo que renunciar a esta “vocación” por causa de su impedimento y, contra su voluntad, hacerse “pedagogo”. Hombre de convicciones desinteresadas, la necesidad de garantizar su subsistencia le condena a las funciones de plumífero mercenario de la “nueva educación”. Sin duda comparte muchos prejuicios de su medio social, pero al propio tiempo sus escritos políticos revelan un observador sagaz y objetivo del periodo de entre guerras. Este “liberal” elitista y defensor de las jerarquías sociales publica una profesión de fe “socialista” en 1919; es partidario del “plan” y propugna un resurgimiento económico dirigido por el Estado, pero que no sacrifique el poder adquisitivo de las masas. Este polemista exaltado es un hombre del término medio, que aboga por la reconciliación “de la ciencia y el sentido común”. Este

hombre patético es un humorista. Mirándolo bien, Ferrière es realmente un “inclasificable”. Y esto es lo que le hace tan entrañable, más allá de la imagen tradicional que se ha dado de él.

Las empresas de Adolphe Ferriere

En *Mon grand journal*², con fecha del 23 de enero de 1944, Ferrière divide su vida intelectual en cinco decenios, cada uno de ellos dominado por una disciplina diferente: “Entre 1900 y 1910 viví en la metafísica. De 1910 a 1920, viví en la psicología. De 1920 a 1930 fue la pedagogía la que ocupó el lugar preferente. De 1930 a 1940, la sociología. Y heme aquí, desde 1940, metido hasta el cuello, hasta el alma, hasta el espíritu en la filosofía”. No hace falta insistir en el carácter arbitrario de semejante división decenal. No obstante, el cotejo entre esta reconstitución y la cronología establecida por Gerber (1989) permite extraer una enseñanza inmediata.

Esta enseñanza modifica la idea que se tiene comúnmente de la relación entre este “gran pedagogo” y la pedagogía. Si bien Ferrière reconoce que ésta ha ocupado “un lugar preferente” en su vida, lo limita a un periodo breve y concreto: 1920-1930. A partir de este último año fueron otras las cosas que le interesaron. Esta afirmación, que arroja una luz distinta sobre la imagen habitual de nuestro autor, corresponde a la idea que Ferrière se hacía de sí mismo. Y no parece muy alejada de la realidad.

A Ferrière, pensador y hombre de acción, siempre le repugnó el calificativo de “pedagogo”, que le parecía raquíptico y trivial. En 1924 reivindicaba ásperamente (*La Pratique de l'école active*, p. 39) no haber “leído una sola obra teórica de pedagogía”, y en 1931 (*L'école sur mesure à la mesure du maître*, p. 155) afirmaba ser “ignorante de las teorías pedagógicas”.³

En realidad, Ferrière rechazaba la calificación de “pedagogo” por dos razones. La primera es que desde su juventud pensó que el lugar que le correspondía estaba en el debate político, económico y social europeo. Y en efecto, muy pronto intervino en él. De 1918 a 1923 se encargó de la dirección del periódico cristiano-social *L'Essor*, y hasta su retirada del debate público, en 1953, continuó su obra de editorialista político que, por la cantidad de publicaciones, es tan importante como su obra pedagógica. Para Ferrière, el interés por la educación no era más que una faceta de su acción de ciudadano libre.

Por lo demás -y aquí es donde su “perfil de educador” cobra tintes de originalidad no desprovistos de patetismo- Ferrière elogió constantemente la intuición del hombre de acción y afirmó haber sido siempre un “practicante” (véase Hameline, 1982). Cuando su impedimento físico le obligó a renunciar a las responsabilidades de la práctica directa con los niños, consideraba sus actividades de publicista como una prolongación de su “vocación” de educador. Sólo será “pedagogo” por la imposibilidad de hacer otra cosa. No puede comprenderse a Ferrière sin tener presente en todo momento la terrible desventaja que constituye su sordera precoz. El que pudiera llevar, en estas condiciones, una vida social tan intensa fue una hazaña excepcional.

El hombre que hubiera anhelado ser educador

No cabe duda de que, si su “dureza de oído” no le hubiera marginado, la primera empresa de Ferrière habría sido llevar a la práctica el *Projet d'école nouvelle*, cuyo folleto-programa publicó en 1909.

Gerber (1982) analiza la aparición de esta “vocación” educativa. La lectura del *Journal reconstitué*⁴ y de la correspondencia de juventud de Ferrière con sus padres, el mejor conocimiento del medio familiar y social, permiten determinar tres hechos: Ferrière prolongó

de adulto su actividad precoz de “líder”; su perfil “individualista” es típico del innovador pedagógico; su juventud transcurrió en el seno de una familia de la alta burguesía filantrópica de Ginebra, para la cual la Escuela Nueva era un horizonte “natural”.

ELOGIO DEL LÍDER

Ante todo, el *Journal reconstitué* sitúa en 1893 los inicios del papel de líder que el Ferrière adolescente desempeña en la “tribu” familiar y después, de joven, en la sociedad juvenil ginebrina que frecuenta.

Detengámonos un poco en este punto. Ferrière destacó siempre el componente “psicológico” de su inclinación a ocuparse de los niños y los adolescentes. Al tiempo que se considera “educador de profesión”, se presenta como “psicólogo de la infancia” (*L'Education dans la famille*, 1921; véase 1935, pág. 3). En su balance íntimo de 1953 (*Un destin en marge des autres*, pág. 13) insiste retroactivamente en esta “curiosidad” de psicólogo. Curiosidad que Ferrière parece haber sentido desde muy pronto con respecto a los fenómenos de grupo. El “pedagogo” y el “polítologo” se unen aquí al “psicólogo”: por estos tres conceptos podemos considerar a Ferrière un continuador de Gustave Le Bon, el primer intérprete de la psicología de las masas (1985). Así, en su obra de 1921 *L'autonomie des écoliers* –que presenta (pág. 68) como un “estudio de psicología social”– Ferrière concluye un capítulo sobre las bandas de niños reproduciendo los pasajes esenciales de un documento que le remitió un educador que fue, en su adolescencia, líder de algunas de ellas. (pág. 57).

Ahora bien, si comparamos este relato con las dos notas biográficas dedicadas a Ferrière y escritas bajo su supervisión (Peeters, 1911; Meyhoffer y Gunning, 1929) nos daremos cuenta de que es su propia experiencia la que nuestro autor narra atribuyéndola a un anónimo; la misma banda de familiares, la misma creación de un “club alpino” y después de una sociedad literaria en la que representa sus propias piezas de teatro. Ni siquiera el estilo puede engañarnos.

¿Modestia? ¿Habilidad? Ambas cosas, sin duda. El procedimiento permite a Ferrière narrar su vida en tercera persona, sin correr el riesgo de que se le reproche un excesivo narcisismo. Lo que ocurre, sin embargo, es que al propio tiempo el Ferrière “psicólogo social” desea hacer un retrato del “líder” que el educador no puede recomendar del todo. Porque, ¿qué tipo de líder ensalza? El autócrata, capaz de alentar las rivalidades en su grupo a fin de imponerse mejor; el “manipulador” “que dispensa a los otros del esfuerzo al tiempo que les deja la ilusión de que el éxito es debido a sus esfuerzos”, haciéndose así indispensable; el pequeño Maquiavelo que reconoce haber inducido al grupo a elegir otro presidente para que desearan que volviera él a la presidencia (pág. 61).

Así pues, el joven líder que revelan estas páginas resulta ser un “psicólogo” perspicaz que convierte en virtud el arte de manejar a los demás. Este verdadero fragmento de antología es una de las primeras manifestaciones de una literatura psico-gestionaria sobre la psicología del jefe, que florecerá en los años 20. El Ferrière educador extraerá de ella una psico-moral de la dirección de grupos de niños por adultos: hay que dejar que los niños vayan de la anarquía al orden (es decir, conducirlos), haciéndoles que deseen este último. Las limitaciones que impone la ausencia de orden serán más determinantes para conducir a la autonomía que la organización prematura y autoritaria del grupo por parte de los educadores.

La importancia que el autor de *L'autonomie des écoliers* concede a este relato, del que él mismo es protagonista, muestra hasta qué punto Ferrière consideraba esta experiencia de juventud como un primer ensayo de su capacidad de observar y manejar a sus semejantes. Y el resultado le parece, obviamente, convincente.

UN “INDIVIDUAL” NO CONFORMISTA

En segundo lugar, Ferrière confiesa en 1911 a su primer biógrafo, E. Peeters, que “sufrió enormemente en la escuela”. El balance de 1953 empeora aún más el recuerdo: “la escuela estuvo a punto de matarme”. El argumento es clásico, banal incluso, entre los defensores de la nueva educación. Sin embargo, en su evocación íntima de estos años escolares Ferrière no muestra tanto rencor a los docentes ni a su manera de dar los cursos, salvo cuando se queja del muro que levantó entre ellos y él su sordera, que iba agravándose inexorablemente. En cambio, se muestra más severo respecto de sus compañeros de clase. No es sólo la sordera lo que le aísla, sino también su voluntad, bastante altanera, de no respetar las convenciones acatadas por las “familias que cuentan en la ciudad”, y que encuentra de nuevo en sus relaciones con sus camaradas de escuela: Ferrière es un caso típico de vocación de educador renovador, a su manera un no conformista.⁵ Al tiempo que se muestra “servicial y sociable”, como escribe en su autobiografía clandestina de 1921, actúa como un individualista, o más exactamente como un “individual” que no pertenece a ningún grupo o camarilla.

Ahora bien, una característica común de los fundadores de escuelas nuevas rurales que proponen una ruptura con el orden escolar existente⁶ es precisamente la de ser personalidades fuertes y carismáticas. La historia de las escuelas nuevas abunda en colaboraciones tempestuosas y rupturas entre personalidades muy contrastadas. Ferrière, a pesar de su sordera, fue para muchos un hombre de diálogo, en el fondo deseoso de “escuchar” y ayudar a su prójimo. Pero esta disponibilidad anímica no es incompatible con la conciencia de la propia valía. Este rasgo tan personal se manifiesta en el *Projet d'école nouvelle* de 1909. Ferrière tiene treinta años y se presenta como un hombre de iniciativa, seguro de lo bien fundado de su empresa y de las orientaciones que adopta, deseoso de dejar huella en la educación. No obstante, este proyecto refleja al mismo tiempo su adhesión a los ideales comunes de las Escuelas Nuevas rurales. Según su fórmula, quiere que se le reconozca como “un pionero entre los pioneros” (1924, págs. 36 y 37).

LAS ESCUELAS NUEVAS EN EL HORIZONTE FAMILIAR

Y es que, en efecto –y es un tercer dato para entender su “vocación”– Ferrière tiene un contacto precoz con las Escuelas Nuevas rurales, cuyos inicios se remontan a 1889 con la creación de la *New School* de Abbotsholme por Cecil Reddie. Pero Adolphe no es el primer Ferrière que descubre las Escuelas Nuevas. Su contacto con ellas se efectúa por intermedio de su familia. Así, dos de sus primos hermanos trabajan en escuelas nuevas desde 1899, uno en la *Landerziehungsheim* de Ilsenburg, en Alemania, que dirige Hermann Lietz, y el otro en la *New School* de Bedales, Inglaterra, cuyo director es J.H. Badley, antiguo colaborador de Cecil Reddie en Abbotsholme: dos escuelas emblemáticas del movimiento. Por otra parte su tío, el pastor Louis Ferrière publica un estudio sobre ellas.

Ferrière data de 1899⁷ la visita que efectuó, en compañía de su padre, a Edmond Demolins en la “Ecole des Roches” de Verneuil-sur-Avre, en Francia. Ha leído ya el best-seller del sociólogo francés *A quoi tient la supériorité des anglo-saxons* (1897) así como *L'Education nouvelle*, su manifiesto dirigido a los padres de familia. Como Ferrière recordará en varias ocasiones, fue Demolins quien, teniendo en cuenta la sordera creciente del joven, le sugirió una tarea compatible con su impedimento: crear una oficina internacional de las Escuelas Nuevas. Así podría efectuar una labor de comparación y evaluación al servicio de los innovadores y también, a más largo plazo, al servicio de la propia escuela pública. Sin embargo, en aquel entonces Ferrière no había renunciado a su proyecto de educar y debatió el asunto extensamente⁸ con sus padres, por quienes sentía gran veneración⁹.

LA “PRÁCTICA” EDUCATIVA DE FERRIÈRE

Con todo, el acontecimiento principal de su formación fue el periodo que pasó, entre 1900 y 1902, con Hermann Lietz, que supondría para él una verdadera iluminación¹⁰. En un principio trabaja como “joven maestro voluntario”, dedicando mucho tiempo, a juzgar por la correspondencia familiar, a organizar y vigilar los estudios de sus hermanos menores, inscritos en la misma escuela como alumnos. Pero con el tiempo se gana la confianza de Lietz, se pone de su parte con motivo de una rebelión del personal docente y durante algunos meses se convierte en el colaborador directo, asiduo y fascinado de aquel personaje carismático.

Grunder (1987) ha tratado de reconstruir, partiendo de documentos inéditos, la actividad efectiva de Ferrière durante esta experiencia que él consideró siempre “exaltante” (hablaba con frecuencia de la “gran vida de Haubinda”) ¿Valora Ferrière excesivamente, a posteriori, el alcance de aquel breve ejercicio de la función docente? Los programas y horarios escolares analizados por Grunder parecen, en todo caso, bastante clásicos. No obstante, Ferrière sitúa allí sus primeros intentos de enseñanza ocasional basada en los “intereses espontáneos” de los alumnos (véase 1931, pág. 73), lo que le permite reivindicar la prioridad sobre “los dos ensayos que vinieron a continuación”, en 1907 y 1908, de la Sra. Montessori y del Dr. Drecoly, que “gozaron de una difusión mundial”.

Esta insistencia de Ferrière en aparecer como el adelantado de los más grandes se explica por la elección “estratégica” que deberá hacer, cuando “entre en pedagogía” en 1921; presentarse como un practicante de la educación, y diferenciarse así de los que sólo fueron pioneros de la educación nueva en sus libros. En 1936 (pág. 219), señala también su diferencia con respecto a los demás profesores del Instituto Jean-Jacques Rousseau (Claparède, Bovet y Piaget): todos han escrito mucho, dice con un punto de acritud, “pero el único que ha practicado es el que suscribe”.

Además del periodo fundacional que pasó en 1900-1902 en la escuela de Hermann Lietz, Ferrière evoca su paso por Glarisseg en 1902, donde colaboró efectivamente durante tres meses con W. Frei y W. Zuberbuhler, dos ayudantes suizos de Lietz que fundaron la primera *Landerziehungsheim* suiza. Asimismo, menciona sus seis años de colaboración intermitente con la Escuela-hogar de las Pléiades (1914-1920) (véase Hameline, 1982; Gerber *et al.* 1990).

LA ESCUELA NUEVA DE BEX (1920-1921): LA TÉCNICA DE LA ESCUELA ACTIVA

Su año académico en la Escuela Nueva de Bex (1920-1921) es en realidad un laboratorio de la “práctica de la escuela activa”: éste será el título de su libro de 1924. Esta obra se redactó a partir del *Journal de notre petite classe*, del que se citan largos pasajes y cuyo manuscrito se encontró posteriormente. Un estudio realizado para el Fondo Nacional Suizo de Investigación Científica permitió una confrontación sinóptica de los pasajes publicados y el documento hasta entonces inédito.

Esta comparación confirma con creces el carácter precario, por no decir mediocre, de la experiencia. Esta precariedad, Ferrière tuvo la honradez de reconocerla, por propia iniciativa, en su obra, en la que reproduce una página del *Journal*: “Empiezo a entender muchas cosas. Todas ellas se resumen en una frase: no siempre se hace lo que se quiere” (1924, pág. 61). Y comenta más adelante: “Vine a Bex en busca de esta técnica de la escuela activa y a confirmar mis convicciones. La técnica, apenas pude empezar a captarla, pero la experiencia, por incompleta que fuera, no hizo más que fortalecer mis convicciones” (pág. 82). Comentaremos esta frase más adelante.

La lectura del *Journal de notre petite classe* revela varios hechos que Ferrière no hizo públicos. Así por ejemplo, Ferrière sólo seleccionó sus propias notas, cuando el diario era a tres voces, la suya, la de su esposa Isabel Ferrière y la de su colaboradora y amiga Elisabeth Huguenin¹¹. El debate de esas tres “plumas” a lo largo del diario es muy instructivo. Las dos interlocutoras de Ferrière expresan francamente sus dudas respecto de las convicciones que animan la acción educativa emprendida: no, escriben, esos alumnos no aprenden por iniciativa propia; sí, les gustan los ejercicios “escolares” que no parecen responder a ningún interés “espontáneo”; si estas niñas parecen pasivas o perdidas ello se debe, sin duda, a que fueron deformadas por su educación anterior, pero también a que este programa de clase activa es demasiado ambicioso y complicado, y no captan sus intenciones. Sin duda es el idealismo del militante lo que impide a Ferrière formular reservas a sus colaboradoras, menos convencidas que él.

UN CONSEJERO POCO ESCUCHADO

El último intento de Ferrière de “practicar” se saldará con una decepción. En 1924 se le pide que participe en la concepción y creación de una escuela internacional en Ginebra. Pasando rápidamente de la expectativa reticente a una iniciativa casi impaciente, se lanza a la aventura imponiendo sus criterios al director previsto, Paul Meyhoffer, que siente un gran afecto por él, incluso ofreciéndose a acoger la escuela, en un primer tiempo, en un chalet que era propiedad familiar. Se le nombra “director general” encargado de redactar la carta pedagógica de la escuela: en esta empresa entrevé la última oportunidad que se le ofrece de poner en práctica sus ideas. Pero el comité fundador no comparte verdaderamente sus ambiciones innovadoras. Lo que quieren es una escuela moderna que inspire confianza a los funcionarios internacionales y adquiera buena fama, no un laboratorio de pedagogía.

Ferrière adivina sin duda las resistencias y restricciones mentales de sus interlocutores, pero se compromete sin cubrirse las espaldas y asume todos los riesgos. Los inicios son trabajosos: Ferrière desea romper con los programas escolares impuestos y confía en el ingenio de los profesores para promover la actividad espontánea de los alumnos e inducirles, como trató de hacer él mismo en Bex, a elaborar su propio programa de trabajo. Pero ni unos ni otros -y los padres aún menos- están en condiciones de emprender semejante aventura que, además, rompe con los esquemas aceptados. Ferrière confía sus inquietudes al *Journal* desde las primeras semanas. En 1925 trata de hacer un experimento de *self-government*: otro fracaso. En 1926 comprende que esta escuela no será el laboratorio con el que cuenta para renovar el sistema educativo. Y aunque seguirá siendo consejero de la Escuela Internacional hasta 1929 aproximadamente, desde fines de 1926 ya se habrá alejado psicológicamente de ella.

EL HOME “CHEZ NOUS”

Con todo, Ferrière encontrará en 1929 la compensación que busca para sus sueños frustrados de educador. Sigue sintiendo nostalgia de la escuela-modelo que no ha podido organizar, y de la que esperaba que confirmase sus teorías. Además, le cuesta mucho consolarse de la imposibilidad, por parte de su mujer, de darle una familia numerosa que pueda disfrutar educando. Su *Journal* revela su dolor de padre enfrentado a un hijo único, entrañable, de personalidad firme, pero difícil. El refugio pedagógico que busca será el *Home* “Chez nous”. Escribe en el balance del año 1929: “Necesito estar rodeado de niños. Pues bien, en el *Home* “Chez nous” he encontrado niños hambrientos de ternura, un ambiente de frescura, de sinceridad, de ayuda mutua, directoras que dicen necesitar mi apoyo, que siguen mis consejos

en materia de enseñanza y los seguían ya en materia de educación antes incluso de que se los diera. Me siento *at home* ...”¹²

A cambio de esta acogida, Ferrière se hará propagandista “oficial” del *Home*, celebrando como una escuela activa ideal esta modesta institución para niños huérfanos. Se convierte en consejero de la escuela, ejerce su influencia sobre las directoras y se arroga una función “paternal” con los niños (le llaman el “tío Adolphe”) cuyos cursos organiza a su aire, interviniendo solícito en el desarrollo de su educación. Se entrega sin límites al servicio del *Home*, cuyas dificultades financieras son endémicas. Las circunstancias hacen que en 1933 vaya a vivir en las cercanías del orfanato, y se le nombra presidente de la asociación tutelar de la institución, cargo que ocupará hasta 1947 (véase Coquoz, 1989).

El promotor de ideas

Así pues, Ferrière estuvo tentado de dar de sí mismo la imagen de un practicante experto. En realidad las responsabilidades directas que desempeñó en el campo de la educación fueron esporádicas y poco satisfactorias para él. Lo que le faltó no fue la intuición, sino la duración. La primera le hacía percatarse claramente de las deficiencias del servicio educativo. Pero sólo la segunda le habría permitido poner a prueba sus convicciones. Con todo, ¿estaba en condiciones de poner en tela de juicio esas convicciones? Podemos dudarlo, a tenor de la afirmación antes evocada: en Bex, en 1920-1921, el hombre de convicción que “cree” en la escuela activa se enfrenta al “técnico” de esta misma escuela, que trata de elaborar procedimientos. Aunque el técnico no pueda llevar a término su intento, el militante ve confirmada la legitimidad de su combate. Y es que Ferrière juzgaba la validez de sus convicciones con arreglo a dos patrones: pensaba haberlas basado en una argumentación “científica” y las creía capaces de provocar una auténtica transformación de las mentalidades, o incluso una “nueva era”.

El pensador Ferrière se presentaba como “practicante” por razones de estrategia; había observado que los “teóricos” suelen tropezar inicialmente con la oposición de los medios docentes, que soportan mal lecciones que no sean las de la práctica. Pero, en definitiva, Ferrière concedía a la promoción militante de las ideas un papel decisivo: por ello se hizo propagandista. Era la única alternativa que le dejaba su sordera.

El “practicante” de Bex es, al propio tiempo, el polemista de *Transformons l'école* (1920), obra cuya introducción “diaboliza” literalmente el sistema educativo tradicional mediante un apólogo mordaz.¹³ Es también el orador del Congreso de Calais de 1921, al que eligen vicepresidente de la recién creada Liga Internacional para la Educación Nueva, “The New Education Fellowship”, y redactor de *Pour l'ère nouvelle* (enero de 1922), la versión francesa de la revista de la Liga. Esta función militante apasionaba a Ferrière. En este decenio de 1920-1930 en el que, según él, la “pedagogía ocupa un lugar preferente en su vida”, publica millares de páginas. Su correspondencia es inmensa y confirma el prestigio de que goza. En su *Journal* habla de la cantidad de ellas que recibe con orgullo y modestia a la vez. Se ha convertido, efectivamente, en un hombre público.

CONDENADO A LA NOTORIEDAD

1921 es el año crucial en el cual Ferrière se ve obligado, en cierto modo, a darse a conocer simplemente para sobrevivir. Porque en aquel momento ya no es el rentista que podía dedicarse a la educación como quien se dedica a ocupar útilmente su ocio: Ferrière vive ahora con estrecheces. Casado en 1910, padre de un niño en 1916, en 1921 su situación económica es poco halagüeña; el incendio de su chalet en 1918, que destruyó el fruto de 20 años de

trabajo, le quebrantó moralmente.¹⁴ Y en 1919, el hundimiento de la moneda en Alemania y Austria le hace perder la fortuna que había heredado de su madre. Ferrière se ve obligado a ganarse la vida en el momento mismo en que se da cuenta de que los proyectos de fundar su propia institución no son realizables. La mediocre experiencia que acaba de tener con las niñas de su “petite classe” en la Escuela Nueva de Bex, este mismo año 1921, le confirma que su sordera le inhabilita en adelante para una tarea educativa en contacto directo y permanente con niños.

Cierto es que su actitud respecto de la fama es ambivalente: la busca, con insistencia a veces virulenta, mediante una actividad febril de publicista que él mismo compara a la superficialidad de una “mariposa”; no obstante, es sincero cuando escribe en su *Journal* de 1922 que su sueño habría sido “hacerse un agujerito” como el “grillo”, y entregarse a una discreta actividad de educador en contacto directo con un grupo de niños, que conduciría según su concepción de la Escuela Nueva. Renunciar a ello representa un verdadero drama interior que le deja con frecuencia postrado y deprimido.

Y helo aquí fingiendo valerosamente, dejándose atrapar en un torbellino de relaciones públicas, cuando declara en una carta de 9 de diciembre de 1925 que su sordera hace las relaciones personales “del todo incómodas, agotadoras, fastidiosas incluso”, y que trata en vano de extraer de su entrega algunas ventajas lucrativas modestas. Sus quejas son continuas: “Con mi sordera, las preocupaciones económicas son particularmente atormentadoras”, escribe, ya en 1925.

A partir de 1921, participa muy activamente en la concepción y organización laboriosa y gradual de la Oficina Internacional de Educación (OIE), de la que es nombrado director adjunto en su fundación, en 1925, cargo en el que es confirmado cuando la OIE se convierte en una organización internacional, en 1929.¹⁵ Pero no se hace ilusiones sobre este nombramiento: él mismo ha renunciado al cargo de “secretario general”, para el que su sordera le inhabilita. En vano trató de encontrar una “fuente de financiación” en la OIE para su Oficina Internacional de la Escuela Nueva, de la que es, desde un principio, único y no remunerado funcionario. y este trabajo gratuito le pesa. Si bien encuentra alguna compensación en el prestigio de que goza, es demasiado lúcido para dejarse engañar.

A lo largo de los años 20 interviene regularmente en los congresos de la Liga (Montreux 1923, Heidelberg 1925, Locarno 1927, Elsinor 1929). *Pour l'ère nouvelle* ocupa una parte considerable de su tiempo. La considera su revista y le sirve de auténtica tribuna para sus ideas, pero desde el punto de vista lucrativo los resultados son bastante mediocres.

Su decenio “pedagógico” es también el de sus viajes al extranjero, durante los cuales multiplica conferencias que son otros tantos alegatos en favor de la escuela activa o de la psicología genética tal y como él la concibe: Bélgica y Países Bajos (1924), Francia, Inglaterra, Yugoslavia (1925), Italia (1926), Francia, Bélgica, Alemania, Italia, Hungría, Rumania, Austria (1928), Alemania, Checoslovaquia, Polonia (1929), España, Venezuela, Ecuador, Perú, Chile, Argentina, Paraguay, Portugal (1930). Su verdadera consagración se produce con la misión oficial que le encargan para evaluar el sistema educativo del distrito de Esmirna en Turquía (1928).

EL PUBLICISTA Y EL PENSADOR

Pero Ferrière necesita también ocupar el terreno con su propia producción intelectual. Muy pronto empezó a elaborar una vasta empresa de reflexión, de la cual los escritos sobre educación no son más que una parte. El mismo data de 1905, y después de 1909, con motivo de su primer curso como “privat-docent” en la Universidad de Ginebra, sus primeras ideas sobre una “psicología genética”.

Sin embargo el ardor militante, junto con la necesidad de vivir de su pluma, van a arruinar en parte este proyecto intelectual. El Ferrière pensador deberá ceder el paso al Ferrière publicista. Pero el pensador y el publicista mantendrán una relación mutua parasitaria. El primero necesita tiempo para meditar su obra, el segundo debe ir deprisa, buscar un público... y obtener poco sustanciosos derechos de autor. Además de centenares de artículos en revistas y diarios de todo tipo, Ferrière escribe libros destinados al público en general, que tienen mucho éxito y son traducidos a numerosos idiomas (*Transformons l'école*, 1920; *L'éducation dans la famille*, 1921; *L'activité spontanée chez l'enfant*, 1922; *La coéducation des sexes*, 1926; *Le grand cœur maternel et Pestalozzi*, 1927; *Trois pionniers de l'éducation nouvelle*, 1928; *Nos enfants et l'avenir du pays, appel aux parents et aux éducateurs*, 1942). Está dotado, en efecto, de un auténtico talento para el periodismo, que le permite escribir deprisa y sin esfuerzo. Pero no puede dejar de incluir en esas obras menores referencias a su empresa magistral, demasiado alusivas para no parecer a veces oscuras, pese a su estilo cálido y fácil.

Cuando Ferrière se dirige al público “especializado” de educadores profesionales, la rapidez de la escritura le preocupa tanto como la necesidad de entregar obras terminadas. Así por ejemplo, a pesar de la extensión de sus dos tomos, *L'école active* (1922b) es un libro precipitado, descuidado incluso, que Ferrière debe a la facilidad de su pluma, a una documentación reconstituída apresuradamente y a su arte de aprovechar escritos más antiguos. La redacción de este libro da comienzo el 18 de septiembre de 1921 y se termina, en la página 425, el 23 de octubre a las doce y media del mediodía.

Este apresuramiento no puede dejar de proporcionar argumentos a sus detractores. Poco después de la publicación del libro se produce un ataque que afectará de modo particular a Ferrière. Sin aviso previo, su “querido amigo y colega” ginebrino Edouard Claparède publica en febrero de 1923 un análisis del libro en el que ridiculiza al autor, reprochándole haber escrito un amasijo en el que la noción de escuela activa, para él tan sencilla, queda asfixiada en un farrago filosófico y doctrinal insoportable. Esta reseña asesina no está, desde luego, desprovista de intencionalidad política: a Claparède le molesta la tendencia de Ferrière a ir a su aire y apropiarse la idea de “escuela activa”. Dicho esto, hay que reconocer que intelectualmente Claparède no andaba muy equivocado. De haber tomado más tiempo, Ferrière habría rehecho sin duda el libro. Por lo demás, la obra de 1946 que lleva el mismo título, *L'école active*, de dimensiones mucho más reducidas, es de hecho un montaje de algunos capítulos procedentes a la vez de *L'autonomie des ecoliers* (1921), *La Pratique de l'école active* (1924) y *L'Ecole active* (1922b): poco queda, en definitiva, de la obra de 1922. Hoy diríamos que este libro, a pesar de su carácter de operación a la vez publicitaria y militante, no encontró a su público.

UNA OBRA INACABADA

Sin embargo, Ferrière creía disponer de un público para su gran obra intelectual. En 1927 publica *Le Progrès spirituel*, grueso libro de 364 páginas que debía iniciar una ambiciosa serie bajo el título general de *L'éducation constructive*. Ferrière quería exponer en esa serie los considerandos pedagógicos de sus análisis de los decenios precedentes. Pero la obra fue un fracaso editorial, y la serie no se publicó nunca. Tampoco en este caso pudo Ferrière llegar hasta un público capaz de leerlo sin desanimarse: *L'éducation constructive* se presenta como una serie de “charlas de psicología genética dirigidas a los padres y los maestros”, pero *Le Progrès spirituel*, en el que se cita a más de trescientos autores, es más que nada una suma doctrinal destinada sobre todo a los intelectuales. No obstante, en esta obra de síntesis Ferrière aborda demasiados temas que hoy día pertenecen a disciplinas distintas, y en las cuales los

medios universitarios no le reconocen como especialista. Sus perspectivas no dejan de centrarse excesivamente en la educación. En su afán por presentar un pensamiento a la vez global y basado en lo esencial, Ferrière propone un discurso “desfasado” que corre el riesgo de caer en el vacío.

Con todo, la deserción del público obedece a otras razones. A finales de los años 20 se produce el desencanto de los militantes idealistas o psicologistas.¹⁶ La pedagogía experimental se convierte en disciplina científica, frente a la psicología “experimentada” de los “intuitivos puros” tal y como la concibe Ferrière.¹⁷ Los “practicantes” reducen la “escuela activa” –esta utopía prometedora– a la categoría de “métodos activos”, simple colección de procedimientos útiles. Se confirma el ascenso, en el seno del Grupo Francés de la Educación Nueva (GFEN) fundado por Ferrière, de las tendencias socialistas y comunistas que, en el Congreso de la Liga Internacional celebrado en Niza en 1932, contribuyen a sustituir los principios “espiritualistas” inspirados en 1921 por Ferrière¹⁸ por otros más orientados hacia las preocupaciones de la igualdad social y la democratización.

Al final del decenio, y a pesar del gran número de traducciones de sus obras, Ferrière constata, no sin amargura, su aislamiento intelectual. Subestimando la influencia que ejerce con sus obras de divulgación, el 16 de febrero de 1929 escribe en su *Journal*: “Mis decepciones (subrayado en el texto). Constató con cierta amargura que, al parecer, he dedicado mi vida a la Escuela Nueva, que ignora mis esfuerzos y mis escritos. Muchos directores a los que he escrito han olvidado mi existencia. La mayoría de sus colaboradores ni siquiera me conocen. Mis libros son para ellos letra muerta. Nadie quiere editar mis libros; si encuentro algún editor, se las arregla para quedarse con todo el beneficio. No tengo dinero, ni en consecuencia secretaria, ni medios de escribir mi obra. Creo poseer algunas cualidades de fondo, y disperso mi vida en pequeños favores que nadie me agradece...”.

Ferrière no tuvo discípulos.¹⁹ No habrá un “movimiento” Ferrière como ha habido un “movimiento” Montessori o un “movimiento” Freinet (véase Hameline, 192).²⁰ En Ginebra, Ferrière permanece aislado, tanto en el Instituto Jean-Jacques Rousseau como en la OIE. Entre los pocos fieles que no le abandonan, cabe citar a Célestin Freinet quien, hasta el final –a riesgo incluso de alterar un poco la historia (véase Hameline, 1991)– afirmará que su lectura de *L'École active* y el encuentro con Ferrière en el Congreso de la Liga, en Territet-Montreux (1923), fueron los factores desencadenantes de su vocación de innovador.

El pensamiento de Ferriere

No es posible comprender el pensamiento educativo de Adolphe Ferrière sin tener presente que su obra intelectual no es, ante todo, pedagógica. En cierto modo, se trata de una antropología, simultaneada con una filosofía social, uno de cuyos componentes lógicos son los textos sobre educación. Debemos comprender que lo que preocupa a Ferrière, desde su juventud hasta el periodo que él mismo llama “metafísico” (1900-1910), es situar el fenómeno humano en el contexto en el que cobra su significado, y este contexto se reconstituye con la aportación a la vez de las ciencias biológicas y de las ciencias sociales, sobre un fondo de evolucionismo.

UN ECLECTICISMO APARENTE

Durante sus estudios en la Universidad de Ginebra, siguió primero (1898-1900) cursos de zoología y anatomía comparada en la Facultad de Ciencias y un curso de “Economía social y sistemas políticos” en la Facultad de Letras. Después, cursa estudios de filosofía, historia, psicología e historia de las religiones. En 1905 obtiene una licencia en ciencias sociales.

Todo Ferrière se revela en este aparente eclecticismo. Este estudiante está poseído por el deseo de construir una vasta síntesis. Se siente intelectualmente capaz y socialmente autorizado a ello: proviene de un medio en el cual es incuestionable que un joven intelectual “distinguido”, con las facilidades que posee, puede enseguida y, en cierto modo, espontáneamente, convertirse en interlocutor de la gente que cuenta. Ferrière frecuenta a esta gente “naturalmente”: son tanto “relaciones” como maestros. Adolphe Ferrière adquiere pues desde muy pronto el tono de seguridad, la certidumbre de la propia valía y la conciencia de una ambición legítima. Pero al mismo tiempo es un gran trabajador. Organiza metódicamente su documentación. Lee mucho y con rapidez, y escribe también mucho y muy deprisa. Su tesis de 1915, premiada por la Universidad de Ginebra, es fruto de diez años de trabajo. Pero ya dos opúsculos de 1910, *La loi biogenetique et l'education* y *La science et la foi* anuncian lo que será su pensamiento. El primero se publica en los *Archives de psychologie*, la revista “científica” que dirige Claparède. En él se trasluce la aspiración del “generalista” a elegir un colegio de “especialistas” para realizar su obra y alcanzar la celebridad en el estrecho mundo de los “sabios”: la disciplina elegida será la psicología. El segundo estudio es una respuesta a un concurso internacional organizado por *Coenobium*, del que fue uno de los premiados, lo que le dio la satisfacción de ser apreciado por Henri Bergson, que era miembro del jurado, y por Theodore Flournoy que escribió el prólogo de la obra.

Estos dos pensadores trazan la línea que seguirá la doble vocación de Ferrière, quien no obstante se declaraba igualmente acreedor de “mi profesor de filosofía en Ginebra”, Jean-Jacques Gourd (1922b, pág. 104).

EL ALUMNO DE JEAN-JACQUES GOURD

El pensamiento de Ferrière, tal y como se expone en los dos opúsculos de 1910, puede interpretarse como una tensión imposible. En efecto, deben tenerse en cuenta tres elementos de una misma construcción. El universo humano cuyo inventario hace Ferrière es ante todo un universo de la “necesidad” (las “leyes”) sometido a la determinación (o a la predeterminación) natural del orden de las cosas, lo que su maestro Jean-Jacques Gourd llamaba “lo coordinable material”. Pero es también el universo de la “obligación” (“la” ley) donde se registra, según sus términos, la aparición igualmente natural de la “espontaneidad creadora” al servicio del “progreso del espíritu” y de la liberación del *higher self* bajo el signo de la aceptación “autónoma” del orden de las cosas (lo que J.J. Gourd llama “lo coordinable práctico”). Pero queda una tercera dimensión del universo humano, que Ferrière toma también de Gourd, la dimensión sagrada de lo que está “fuera de la ley”, lo “incoordinable” donde se sitúa la misteriosa eventualidad de que las cosas humanas vayan efectivamente bien o mal. ¿Cómo hablar a la vez de “ciencia”, o sea, la sumisión a la “coordinación” de los hechos, y de “fe”, es decir, el llamamiento a la creencia en una “incoordinación” fundamental que no pueden evitar quienes desean legitimar una empresa verdaderamente humana y por ende, para ellos verdaderamente divina?

Las convicciones de Ferrière son, en cierto modo, “cientifistas”. El cree poder encontrar en las ciencias los recursos para construir un conocimiento racional del fenómeno humano y deducir de él dos líneas de acción: por una parte, proponer una concepción razonada de la educación del futuro: por la otra, dar una lectura “moderna” y “progresista” del legado de las religiones.²¹

Esta perspectiva “biogenética” se enmarca en el movimiento intelectual del evolucionismo, que a comienzos de siglo era el planteamiento científico común de ser vivo. Ferrière lo aplica al desarrollo del ser humano. Sus primeros intentos de elaborar su concepción de la psicología genética y los tipos psicológicos²² se repetirán a lo largo de toda

su obra, hasta su libro inacabado *L'Orthogénèse humaine ou l'ascension vers l'Esprit*, de 1959. Un resumen casi definitivo de esta última obra figura en su *Notice sur les problèmes de la psychologie génétique et sur les applications de cette science à l'éducation et à l'économie sociale*, que presenta en 1923 como contribución a la creación de un instituto de genética en Ginebra.

EL ESPECIALISTA EN BIOGENÉTICA

Ferrière se niega vehementemente a que se califique su método de “filosofía deductiva” (1930, pág. 10). Y en este sentido –al igual que Jean-Marie Guyau (véase *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*, 1903; *L'irréligion de l'avenir*, 1909), un pensador del que se siente muy próximo– a Ferrière le hubiese ofendido que lo tomaran por un metafísico escolástico y dogmático. ¿En qué medida su enfoque tiene una finalidad metafísica? Se trata, en último término, de dar razón de un “porqué”: ¿“Por qué” este “energetismo” propio de todo ser vivo se convierte en el hombre en un crecimiento de la potencia del espíritu?²³ ¿Por qué la vida, en todo ser vivo, constituye un “esfuerzo espontáneo de autocreación”? (1930, pág. 11).

La noción central es, desde luego, la de “biogénesis”. Para Ferrière, esta noción no hace más que explicitar los datos de la experiencia más positiva. Existe un dinamismo universal en el que el psiquismo de los humanos encuentra a la vez su motor y las vías por las que expresarse. “Favorecer este tránsito y esta culminación de la armonía entre el microcosmo humano y el macrocosmo, ésta es la obra de la educación” (*Ibid.* pág. 10). Ferrière propone que las imágenes, para él pueriles, que transmiten las religiones establecidas se reinterpreten de un modo totalmente simbólico. En Dios ve ante todo la immanencia operante que provoca la elevación interior hacia lo más verdadero, lo más bello, lo mejor, y lo hace coincidir, en su punto culminante, con el orden mismo del mundo: “Mis creencias y mi ciencia son inseparables. Y es que no tengo ninguna creencia metafísica, y mi ciencia se eleva por encima de la materia. La biología me enseña la vida ascendente en el germen y en el espíritu. Esta es mi creencia. El resto es hipótesis y esperanza” (Respuesta al cuestionario de *Coenobium*, publicada en 1912 y retomada en la 2ª edición de *La science et la foi*, 1912, pág. 58).

Su tesis es una tesis de sociología. Pero ello se debe a que espera volver a encontrar, en la organización de las sociedades, las mismas “leyes” –en particular la del progreso– que rigen la organización del ser vivo, sobre todo el humano. En una nota biográfica anónima de 1940, que cabe pensar que escribió el propio Ferrière, se precisa: “Elegió la sociología que fue su disciplina de doctorado, reservando a sus estudios personales, mucho más profundos, la psicología, en particular la del inconsciente”.

EL INCONSCIENTE

Este término tiene para Ferrière un significado poco freudiano. Como muchos, Ferrière descubrió el psicoanálisis y observó la extraordinaria efervescencia que provocan, en su medio intelectual, los debates acerca del inconsciente. En su *Journal reconstitué* habla de una cura psicoanalítica con el Dr. de Montet en noviembre-diciembre de 1911. Breve experiencia: pero esta brevedad es norma en la época. ¿Puede sin embargo decirse que lo que ocurre allí, so capa de psicoanálisis, lleva la etiqueta freudiana? Ferrière muestra una gran reserva respecto del freudianismo. El “pansexualismo” de la teoría de la libido le choca. ¿Se trata de “resistencia”? ¿Hasta qué punto Ferrière ha “analizado” sus propios afectos? En un artículo de 1926 dedicado a “los tipos psicológicos revelados por los sueños” habla efectivamente de

“nuestra acción de psicoanalistas”. Pero también cita las palabras de Jean-Marie Guyau: “el análisis mata el sentimiento”. Y dice temer que la operación analítica desestabilice “los buenos sentimientos”. Su único objeto han de ser “los malos sentimientos”.

Estas categorías morales de lo “bueno” y lo “malo” revelan en Ferrière la presencia atenta del educador, bajo la máscara del psicólogo. La acción educativa, como la terapéutica, debe llevarse a cabo en nombre de la superioridad de lo consciente sobre lo inconsciente, de la primacía del espíritu sobre los mecanismos elementales de la conducta. Ferrière no se siente muy tentado a confundir psicoanálisis con exaltación de los impulsos. No comparte el mesianismo libertario de algunos de sus contemporáneos, como Reich o Neill.²⁴ Se considera un moderado, y a Neill le parecía que seguía siendo bastante “puritano”.

LA ANTROPOLOGÍA DE FERRIÈRE

Ferrière basa su investigación “psicológica” en cuatro grandes ejes que la perspectiva biogenética le hizo determinar ya en 1910 (Véase 1922b, pág. 215; 1923, pág. 8; 1931, pág. 9): 1) *el energetismo*: como todo ser vivo, el hombre está animado en su interior por un “impulso vital” (la expresión está tomada explícitamente de Bergson) que le induce a conservarse y a crecer; 2) *la ley del progreso* (tema de la tesis sostenida en 1915): este crecimiento se opera a través de dos fenómenos complementarios que se “equilibran”, la “diferenciación y la concentración funcionales”. 3) *la herencia*: la especie se conserva por neutralización de los rasgos divergentes y varía por el legado de las divergencias; 4) *la recapitulación* (que Ferrière llama “ley biogenética”): el desarrollo del individuo pasa por diversas fases que reproducen las del desarrollo de la especie.

Sobre estos cuatro ejes “teóricos” se insertan cuatro problemas que exigen investigaciones “prácticas” a las que la psicología, según Ferrière, debe consagrarse. Así aparecerán, fundamentados en la naturaleza y la razón, nuevos principios educativos que son los mismos que los de la educación nueva y la escuela activa:

- 1) A la ley de recapitulación biogenética debe corresponder efectivamente una nueva educación basada en el interés vital, que respete el tránsito de lo “primitivo” a lo “civilizado” en los niños.²⁵ Este tránsito se efectúa en diversas fases cuya descripción y número varían. En el cuadro publicado en 1922 y reeditado en 1946 se distinguen doce períodos en grupos de tres, con cuatro edades distintas: sensorialidad (primera infancia), imitación (segunda infancia), intuición (adolescencia) y razón (juventud y madurez);
- 2) El hecho de la herencia debe conducir a establecer un inventario de tipos psicológicos cuyas denominaciones coinciden con las fases de la ley biogenética: sensorial, convencional, intuitivo y racional. Estos tipos se combinan entre sí, dando los doce períodos (convencional sensorial, convencional puro, convencional intuitivo, etc.);
- 3) Junto con este inventario, y en relación con la capacidad de progreso de cada uno, el psicólogo hará el diagnóstico individual que será al mismo tiempo pronóstico y orientación;
- 4) Por último, la energía del ser vivo en el hombre corresponde, en su mayor parte, a la esfera de lo inconsciente y de sus virtualidades; por consiguiente, ayudar al tránsito de lo inconsciente a la consciencia es una de las misiones de la psicología, si ha de ser verdaderamente “genética”.²⁶

En 1930 Ferrière resume de nuevo sus tesis en un folleto que edita él mismo, titulado *L'avenir de la psychologie génétique et l'éducation*. Ahora bien, hay dos cosas que sorprenden si consideramos la fecha: más de veinte años después de sus primeros bosquejos, la palabra *avenir* (porvenir) sigue figurando en el título, como si Ferrière expusiera todavía un programa

por realizar; y, efectivamente, el opúsculo de 1930 no hace más que repetir, con pocas variaciones de detalle, las aseveraciones propuestas en el curso de 1909. Entre las dos fechas, Ferrière escribió varios miles de páginas sobre estos cuatro componentes de la psicología genética. En cambio, sólo llevó a cabo de un modo muy superficial e infructuoso los intentos empíricos de verificación de sus hipótesis, y aún menos, naturalmente, los de invalidación. El mismo era consciente de eso y en 1922, cuando hace de esta cuádruple construcción el “fundamento psicológico” de su escuela activa, advierte a sus lectores “confiando en su intuición” para hacerse entender: “Las verdades fundamentales expuestas en este capítulo están mezcladas y envueltas en hipótesis. Pero aunque estas hipótesis sean menos fundadas que los datos de la ciencia experimental, aunque todavía no (el subrayado es suyo) estén todas corroboradas por estadísticas o cualquier otro medio de control objetivo que pueda expresarse en cifras, son desde luego algo más, y algo distinto, que suposiciones gratuitas. Se basan en realidad en la experiencia, en la vida, y se levantan sobre ellas con la prudencia y la objetividad de un método científico consciente a la vez de su potencia y sus límites” (1922, pág. 215).

En la nueva versión de *L'école active*, de 1946, reproduce textualmente esta advertencia (pág. 29) y vuelve a subrayar el “todavía no”. Sigue enunciando la confirmación empírica. El lector deberá confiar en el método que el autor no renuncia a presentar como “científico”.²⁷

TIPOCÓSMICA

Paradójicamente, esta empresa de verificación-invalidación de esta tipología tratará de llevarla a cabo, desde 1923 y sobre todo desde 1924 con ocasión de su encuentro con K.E. Kraft, a partir de la astrología. “Hay aquí”, escribe en su balance del año 1923, “una pista que quiero seguir: el fracaso o el éxito me atraen por igual; lo que me divierte es la investigación y el control...” Esta ambivalencia de sentimientos, que debe reconocerse prejuzga bastante bien lo que es una actitud científica, estará presente a lo largo de una investigación particularmente obstinada que durará treinta años y al final parecerá una simple rutina. Ferrière recolectó y comparó miles de “cielos de nacimiento”, con la ayuda de una compleja instrumentación estadística preparada en colaboración, a veces tempestuosa, con Kraft. Páginas enteras de su *Journal* y de su *Grand Journal* están cubiertas de esos símbolos gráficos que le permitían determinar en sus interlocutores, o en los autores cuyas obras leía, las actitudes, conductas y tendencias que alimentaban su tipología.

En todo caso, la obra es importante: *Caractériologie typocosmique*. 1932; *Symboles graphiques de la typocosmie*, 1940; *Vers une classification naturelle des types psychologiques*, 1943, y sobre todo *Typocosmie* (4 tomos) en 1946-1955. Esta parte de su obra ha sido siempre tratada con gran discreción, o bien ha sido objeto de menciones huidizas, burlonas, escandalizadas o, cuando menos, perplejas. Cabe interrogarse si Ferrière pensaba efectivamente en realizar por esta vía la investigación que se esperaba de él, arruinando al mismo tiempo su crédito en los círculos intelectuales. Pero él creía que la historia de la especie se recapitula en cada historia individual, y también creía en la correspondencia de la vida humana con el orden cósmico de las cosas. Por otra parte, tampoco era reacio a una nueva oportunidad de singularizarse, a riesgo de aumentar su aislamiento.

LA EDUCACIÓN SEGÚN FERRIÈRE

En cambio, las ideas educativas de Ferrière no son las de un individuo aislado. Aquel sordo estaba a la escucha de la infancia, se hizo su portavoz. Su obra dirigida al “gran público” sigue siendo uno de los grandes vehículos de los temas fundamentales de la Educación nueva, y ha

contribuido ciertamente a la aceptación, como cosa natural, de esta relación cotidiana con los niños que, aún sin tener nada en común con el *laisser-faire* permisivo, trata de asentarse en la confianza y la autenticidad.

La película que filma en 1929 sobre el *Home* “*Chez Nous*”²⁸ ofrece un adecuado resumen de esta concepción de la educación de una infancia feliz y responsable. La cámara sigue la experiencia de un grupo de niños que se toman a su cargo por completo, desde que se levantan hasta que se acuestan. Para los niños es una cuestión de honor “hacerlo todo solos”. Los mayores procuran ayudar a los más pequeños sin remplazarlos. La concordia reina en la pequeña república. El aire libre es su regla de higiene. Los niños van a recoger leña al bosque vecino. Cuidan del jardín. Se suben a los árboles. Se bañan desnudos sin falso pudor. El aprendizaje se basa en la movilización de centros de interés tomados de la vida corriente, ésta misma lugar privilegiado de la “vida” a secas; las palabras que los niños aprenden a leer designan los objetos del entorno cotidiano, la planta que se dibuja y se recorta ha sido recogida antes del jardín; los cálculos se hacen jugando a las “tiendas” o enfilando abalorios en un collar. Y los mayores llevan su “libro de la vida”, un catálogo confeccionado y decorado cuidadosamente con los materiales más sencillos, y en el que se ordenan según una clasificación racional los diversos documentos que se irán encontrando al azar. Desde luego, este azar el maestro puede provocarlo o facilitar un poco... Pero la iniciativa es de los niños. El trabajo individual se alterna con el colectivo y con las explicaciones para todos los alumnos. No hay clase ni “lecciones”. Todo se basa en la felicidad de aprender, de autodisciplinarse y de manifestar la solidaridad. La energía para el bien, latente en todo niño “sano”, puede manifestarse sin trabas. Todos ponen a prueba sus cualidades particulares y las explotan en la medida de sus posibilidades, poniéndolas sin reserva al servicio de la comunidad. Ni violencia, ni culpabilidad, ni sanción. Y, sin embargo, no es la anarquía. Todo permanece “limpio y en orden”, como se dice en el cantón de Vaud.

UNA LECTURA DOCTRINAL

¿Debemos reprochar a Ferrière haber hecho desfilar, en esta jornada idílica y forzosamente ficticia, los “Treinta puntos” de su inventario de evaluación de las escuelas nuevas, publicados por primera vez en 1915 y que él mismo utilizó en años posteriores para establecer la lista de premios? A partir de 1929, el *Home* “*Chez Nous*” va a ocupar el primer lugar de esta clasificación. Pero, al propio tiempo, como este inventario es un plano, y este plano se basa en la concepción biogenética de la infancia activa, Ferrière se interroga en 1933 (pág. 79) sobre la “alegría contagiosa” y la “espontaneidad radiante” de los niños del *Home*: ¿Debemos atribuir a la práctica de la escuela activa su voluntad de trabajo, esto es, al respeto de los adultos por la personalidad de cada uno, sus intereses vivos y su potencia de autoinformación (prolongación de la energía específica autoformadora de la morfología, en la biología y en la fisiología)?

Ferrière concluye su elogio del *Home* recordando sus propias tesis, a riesgo de repetirse: “La vida es impulso vital. La vida del espíritu es un impulso vital espiritual”. Y prosigue con una fórmula que se repite sin cesar en sus escritos²⁹: “la energía creadora se manifiesta de dentro hacia afuera”. Esta frase resume por sí sola toda la “pedagogía” de Ferrière. Si lo de “dentro” tiene primacía sobre lo de “fuera”, la educación negativa que propugnaba Jean-Jacques Rousseau conserva su actualidad: no intervenir prematuramente. Y la metáfora hortícola se impone, a expensas de la del alfarero: la educación es dejar crecer una planta, y no hacer un tiesto (véase Hameline, 1986; Charbonnel, 1991). No obstante, este respeto de la “potencia de autoinformación” no entraña la renuncia del educador, ya que la libertad del espíritu es una “libertad de liberación” (1928). El niño, cuyas tendencias “naturales”³⁰ le impulsan al bien, necesita que le ayuden, aunque sólo sea para adquirir buenos

hábitos. “Para que pueda considerarse bueno, un hábito debe dar lugar a la liberación del espíritu. Mecanizar lo inferior a fin de liberar lo superior, he aquí la fórmula” (1921; véase 1935, pág. 20).³¹

LA ESCUELA ACTIVA, ESCUELA DEL RENDIMIENTO

Esta última noción de mecanización revela la preocupación de Ferrière por la noción moderna del rendimiento. No será el último en hacer suya la célebre fórmula de Washburne, uno de los promotores del trabajo individualizado en los Estados Unidos: “Hay que taylorizar la instrucción para revalorar la educación”. Sólo en apariencia es paradójico que el cantor de la infancia feliz y espontánea sea al mismo tiempo partidario explícito de la organización científica del trabajo.

La admiración de Ferrière por Taylor no es fingida ni disimulada. Ferrière comparte con Taylor tres principios. El primero se expresa en forma de un lema de racionalización de los costos, que Ferrière eleva a regla de oro de la escuela activa: “el máximo de efectos útiles con el mínimo de esfuerzos inútiles” (véase 1922b, pág. 286, y Hameline, 1987). El segundo corresponde a la concepción de Ferrière de la organización científica del trabajo, que es la misma que la de Taylor: sólo un “experto” puede, desde fuera y mediante la observación metódica de las actividades del trabajador y su interpretación, prescribir el procedimiento para hacerlas más rentables. No obstante, para Ferrière este experto no es un burócrata de los métodos, sino uno que combina la intuición y el razonamiento, la “ciencia y el sentido común”. Ferrière no duda, en tal caso, de que esta observación “desde fuera” no vaya a coincidir con las tendencias naturales que “desde dentro” favorecen la rentabilidad del esfuerzo y es que ésta no puede ser contraria a la armonía y a la realización de las propias potencialidades. Taylor decía querer el bien del obrero, de ser necesario sustituyendo su rutina por métodos más racionales. A su vez Ferrière desea ardientemente el bien del alumno, de ser preciso luchando contra los hábitos heredados de la vieja escuela, y en todo caso sustituyéndolos por otros más aptos para “liberar” el espíritu, a fin de que pueda responder a su vocación superior.

Por último, otro punto de coincidencia con Taylor: Ferrière no cree que todos puedan aspirar a cualquier plaza. Ni la movilidad ni la educación suprimen las jerarquías “naturales” entre los individuos. El cultivo de las aptitudes del alumno ha de dar la “solución a un problema de economía política (...): situar cada vez más a los hombres en la esfera en que puedan ser más útiles” (véase 1922b, pág. 285). Esta última frase es una cita que Ferrière toma de Marc-Antoine Jullien cuando éste presentó, en 1812, *L'esprit de la méthode d'éducation de Pestalozzi*. Así, el mismo Ferrière que en 1927 celebra el “gran corazón maternal de Pestalozzi”, hace referencia a la figura emblemática de la pedagogía activa para legitimar su deseo de situar “the right man in the right place” (1922b, pág. 285).

UNA TEORÍA COHERENTE DE LA ORGANIZACIÓN SOCIAL

Además, hay quien ha nacido para mandar, y otros que han nacido para obedecer; el “líder” precoz de grupos que describe Ferrière en su autorretrato inconfesado no puede dejar de aprobar esta concepción de las relaciones económicas y sociales. El demócrata es también un elitista. Pero el elitista es un demócrata sincero. Los trabajos de Ferrière sobre planificación económica (véase *Pour un plan suisse de travail au-dessus des partis*, 1935) guardan relación con sus concepciones de la educación. En ellos se recomienda evitar por igual el estatismo y el capitalismo salvaje. Para poner freno a la ley del más fuerte, que es la norma de éste último, Ferrière preconiza el contrapoder de las cooperativas de productores y consumidores, de las que fue un ferviente defensor. Sin embargo, precisa, en adelante conviene “actuar por y para

las masas”; no hay que “exasperarlas, sino esclarecerlas y satisfacerlas” (1935, pág. 225). Y solamente una “sociología científica”, en manos de personas cualificadas y preparadas, permitirá la coincidencia de la voluntad del Estado y de la voluntad popular (1935, pág. 144) mediante un dirigismo que combine “la ciencia y el sentido común”, como Ferrière propugna en el campo educativo.

Balance: el legado de Adolphe Ferriere

Ciencia y sentido común: fórmula ésta característica de una mente moderada. Hoy día Ferrière sería considerado, en política, un hombre de centro, centro-derecha según unos, centro-izquierda para otros. Su pensamiento educativo tampoco lleva los estigmas del extremismo. Si sus ataques a la “escuela tradicional” son virulentos, ello se debe a que los espíritus “convencionales”, siempre dispuestos a someterse a las normas del grupo y a adoptar sus prejuicios, le parecen tan peligrosos como los rebeldes. Ni unos ni otros son los verdaderos actores del progreso.

Ahora bien, el “progresismo” es el rasgo distintivo del pensamiento de Ferrière. La “ley del progreso” es una referencia constante en toda su empresa intelectual, hasta sus últimas obras, como por ejemplo *L'Essentiel*, publicado en 1952. El pensamiento de Ferrière no es conservador. Es sorprendente lo poco que interesa el pasado a este hombre. Es la palabra “porvenir” la que se repite una y otra vez en sus escritos. Si bien una inclinación intelectual le induce a “pensar” el devenir histórico, lo hace como filósofo del fenómeno humano, poco dispuesto a examinar sus evoluciones efectivas, con sus series propias y, sobre todo, su carácter conjetural y aleatorio.

Al asignar una ley al progreso, Ferrière inscribe este fenómeno en la naturaleza de las cosas. Lo transforma en metáfora, en un proceso tanto más armonioso cuanto que es implacable. Hace necesidad de la finalidad. Y es que su pensamiento, al tiempo que es un “cosmismo”, sigue siendo fundamentalmente un “naturalismo”.

SEGUIR LA NATURALEZA

En el pensamiento de Ferrière se superponen dos nociones de la naturaleza humana. La primera no deja de guardar relación con la imagen de lo “estático”, en contraposición a lo “dinámico”. Esta noción incluye a los individuos humanos en la “organización” de un Todo (1952, pág. 215), no sólo social sino cósmico, en el que cada uno “recibe” su lugar, más que “lo toma”. Cada uno pertenece a un tipo. Y es asumiendo este tipo diferencial como cada uno aporta su contribución a la edificación del Todo. Pero esa diferencia hace que unos ocupen un nivel superior y otros uno inferior de la escala, ésta misma “progresiva”, o sea jerárquica, de los tipos: no todos los tipos son iguales. Y esta jerarquía psicológica es, en definitiva, el resultado de una jerarquía antropológica y social.

Las etapas de progreso que describe Ferrière son también puntos de fijación en los que algunos se detienen por su propia naturaleza. La educabilidad de los seres humanos no es indefinida. El niño “convencional” seguirá siendo “convencional” de mayor, y desarrollará las virtualidades de su tipo, contento en su categoría.

Este naturalismo de los tipos y su lectura biogenética representan sin duda el legado más discutible del pensamiento de Ferrière. Y no es que no haya regularidades en las diferencias, pero en la medida en que él las agrupa en un conjunto, estas regularidades (a pesar de los matices que él mismo aporta) pueden muy bien dar la impresión de aprisionar las singularidades en una especie de fijación paradójica. En una carta del 24 de febrero de 1902, su padre le advertía: “Tú eres abstracto, imaginativo, forjador de ideas, y corres el peligro de

convertirte en un simple soñador de lo insondable”. Quizás el peor error de Ferrière fue el haber mantenido, en la edición abreviada de 1946 de “*L'Ecole active*”, el cuadro comparado de las “funciones preponderantes en las diferentes edades de la infancia y la humanidad”, preparado para la edición de 1922. Abandonándose a su facilidad de clasificador, Ferrière esquematiza su propio pensamiento hasta el extremo de caricaturizarlo.

La segunda noción de “naturaleza” que presenta Ferrière corresponde, en su pensamiento, a la imagen de lo “dinámico”. Todo ser vivo puede ir hasta el límite de su propio progreso, es decir, realizar su naturaleza y, en consecuencia, coincidir con lo universal. Uno de sus lemas es la máxima pindárica del antiguo estoicismo: “Llega a ser lo que eres”. En su ejemplar personal de *La liberté de l'enfant à l'école active* (1928), Ferrière corrige así de su propia mano la fórmula: “Llega a ser *el* que eres”. La ley biogenética, que resume en el desarrollo individual las etapas del desarrollo de las especies, explica ambas versiones encuadrándolas en el orden de las cosas naturales. Así, la libertad es el corolario del progreso de una evolución, esencialmente una “liberación”: un individuo libre es aquél que ha conseguido liberarse dinámicamente de lo que le impide coincidir con lo que hay de mejor en él tal y como lo ha hecho la naturaleza, ya que ésta no puede, salvo accidente, haberlo hecho mal.³²

Partiendo de “instintos que, básicamente, son normales y sanos” (1953) el espíritu debe acrecentar su potencia. Y en esto consiste el progreso. Pero, una vez la haya acrecentado, se verá que con ello no habrá hecho nada que no sea natural. Y sin embargo, nada es fatal, porque el espíritu puede no acrecentar su potencia.

UN NEOESTOICISMO MODERNO

Hay una grandeza indiscutible en este neoestoicismo moderno que plantea el enigma de la libertad humana en términos a la vez rigurosos y generosos. El “espiritualismo” de Ferrière es una defensa de la energía (véase *Cultiver l'énergie* 1933), lejos de toda mojigatería. Ferrière construye una síntesis antropológica sin duda apresurada y más imaginaria que verificada por los hechos. Pero capta la progresión fuerte y exaltante del fenómeno humano. La metáfora de la “elevación” hacia una mayor potencia del espíritu encuentra hoy, en un momento caracterizado por el fracaso del materialismo histórico y el triunfo del materialismo a secas en la vida cotidiana, una gran capacidad de estímulo, a pesar del cinismo que suscitan las deficiencias de una imagen demasiado ingenua del progreso.

Ferrière no es, desde luego, cínico. Pero tampoco es ingenuo: si bien mantuvo, después de dos guerras mundiales, su fe intacta en el triunfo posible de la energía espiritual sobre la entropía o las fuerzas disociadoras, no lo hizo a ciegas. Ferrière es el hombre que espera. Y en su espera hay una esperanza. Incluso es capaz, de ser preciso “de esperar contra toda esperanza”, ya que según él en la espera se encuentra el motor de toda educación. El 15 de mayo de 1951 escribió las últimas líneas de *L'Essentiel*. El mismo día sufrió un ataque cerebral que supuso el fin de su gran obra intelectual. En cierto modo, pues, la frase conclusiva de esta obra es como una despedida de Ferrière: “no se trata de ser optimista, sino de ver claramente y actuar. A escala milenaria, la humanidad consciente de la potencia del Espíritu apenas está en sus comienzos” (1952, pág. 241).

Notas

1. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra.
2. *Mon Grand Journal* (1930-1960) es una crónica de sus reflexiones y lecturas. Consta de catorce volúmenes de tres a cuatrocientas páginas cada uno aproximadamente.
3. La lectura del “Petit Journal” en las fechas en que estaba escribiendo *L'Ecole active* (1921) muestra que a la edad de cuarenta años Ferrière aún no había leído sistemáticamente a Rousseau ni a Pestalozzi. Y reconoce estas lagunas sin remordimiento alguno, más bien con un cierto orgullo. Durante su formación universitaria, Ferrière concedió un lugar sumamente limitado a la pedagogía, entendida en el sentido de los conocimientos académicos sobre la educación. Si bien es cierto que siguió los cursos de Paul Duproix en la Facultad de Letras durante el semestre de verano de 1902, sólo fueron unas pocas semanas y estas enseñanzas no parecen haber calado mucho en nuestro autor.
4. Adolphe Ferrière empezó muy joven a llevar una crónica cotidiana de su existencia. El incendio de su casa en 1918 causó la destrucción de todos los cuadernos anteriores a esta fecha. Ferrière concedía tanta importancia a esta crónica que con ayuda de la correspondencia y de los testimonios de su familia reconstituyó en la medida de lo posible los cuadernos perdidos de su infancia y juventud.
5. Un detalle que quizás haga sonreír hoy: en las fotos oficiales de los congresos de la Liga, Ferrière aparece a menudo con el cuello de la camisa abierto mientras que los demás señores, tanto funcionarios como delegados, llevan corbata.
6. Grunder (1992; se publicará en 1994) ha dedicado un estudio a los jefes de las escuelas nuevas de Suiza demostrando que, en general, eran directores de instituciones, buenos administradores de ideas abiertas pero que distaban mucho de compartir el ardor militante de los miembros de la Liga.
7. Gerber (1982) observa en el *Journal reconstitué* que Ferrière estima probable que la visita de Demoulin tuviese lugar en enero de 1900. Sin embargo, después Ferrière insistió siempre en el año 1899 como fecha de fundación de su Oficina Internacional de la Escuela Nueva.
8. En un libro de sonetos publicado bajo el seudónimo de “Dr. Frédéric Emmanuel” en 1926, Ferrière se dirige a su padre y a su madre, “Parentibus meis: Madre, tú me diste mi musa poética / La imaginación que todo lo anima / Tú me diste el amor y el ensueño encendido / Las vastas visiones y el don de la profecía./ Padre, tú me diste el espíritu científico / El carácter recto que sabe reprimirse / Padre, tú fuiste quien me enseñó a formarme / De ti me viene el alma del estoico”.
9. El Dr. Frédéric Ferrière, padre de nuestro autor, gran figura de la Cruz Roja Internacional, llegó incluso a pensar en darle la dirección de un centro escolar para niños de salud frágil en la estación climática de Leysin. Pero Ferrière no se mostró entusiasta.
10. A las dos y media de la mañana del 24 de marzo de 1902, escribe a sus padres: “Acabo de pasar una de las horas más hermosas de mi vida. Desde las 10 y media hasta ahora hemos estado hablando con el director (...) Esta noche he entrevistado verdaderamente la inmensidad de su genio, y me siento abrumado. Ya os hablaré de eso más adelante. Es como si un velo se hubiese desgarrado en el cielo, y apercibiese un segundo cielo detrás; tengo la impresión de que un profeta ha bajado de las alturas y me ha hablado...”
11. Isabelle Bugnon, profesora de ciencias naturales, sobrina del gran naturalista y pensador Auguste Forel, conoció a Adolphe Ferrière en 1908. Se prometieron en 1909 y se casaron el año siguiente. Isabelle Ferrière fue la colaboradora infatigable de su marido y su intérprete oficial, por la “dureza de oído” de él. Elisabeth Huguenin (1885-1963), natural de Locle, colaboradora de Paul Geheeb en la “Ecole d'Humanité”, tuvo una breve experiencia (1919-1920) poco concluyente, como directora de la “Ecole Vinet” de Lausana y, habiéndose quedado sin empleo, aceptó la oferta de Adolphe Ferrière de participar en la experiencia de Bex. A continuación ejerció de docente en la “Ecole des Roches”, en Francia, y se dedicó a escribir numerosas obras sobre la educación de la mujer (véase Képeli, 1992; Chaponnière, 1992).
12. Varios poemas de sus dos libros de poesía (*Dieu dans l'homme*, 1926; *La forge de l'esprit*, 1936) reflejan su deseo casi carnal de rodearse de niños: “Toda mi felicidad se cifra en una sola cosa / Vivo solamente de vuestros besos / Frescos muchachitos de fácil sonrisa / Y del canto leve que vuestras voces modulan...” “Toda mi desgracia tiene un solo origen / El no oír ya vuestros cantos y risas... / El golpe más duro de esta suerte inicua / Es que también me han quitado vuestros besos”. En un tríptico poético de 1936, Ferrière evoca, de manera desgarradora y púdica, el accidente sufrido por su mujer que le privó de la hija de sus sueños. Evoca el “otro amor” que ofrecerá a una de las huérfanas del *Home*: “Estrecharla en tus brazos disipa tu dolor / Los besos que te devuelve te hacen renacer...”
13. Esta crítica viva e irónica de la escuela pública contribuyó a que muchos viesan en Ferrière un

- detractor de los docentes. En la nueva edición de su obra, publicada en 1947, él se creyó obligado a afirmar su aprecio por la corporación.
14. Ferrière quedó tan impresionado por este incendio, en el que pereció una empleada de la casa y desapareció toda su obra intelectual, que escribió un relato que leería más de diez años después a los niños del *Home* “Chez nous”. Ferrière dedicó no menos de seis sonetos a este acontecimiento. El 26 de septiembre de 1946 escribía a Roger Cousinet: “Treinta mil fichas sobre documentos y observaciones, una inmensa biblioteca de obras minuciosamente anotadas por mí: más de veinte años de duro trabajo, todo ello volatilizado en una noche (con cuatro manuscritos listos para la imprenta)” (véase Cousinet, 1960). Véase el “perfil” de Cousinet en *Perspectivas*, 1987, XVII (4), recogido en la presente obra.
 15. Respecto del papel de Ferrière en el nacimiento de la OIE, véase Stock, 1979.
 16. J. Moll (1989) ha descrito la historia de la corriente psicoanalítica de los años 20 y su reflujo después de un periodo de fuerte efervescencia.
 17. Raymond Buyse, fundador del Laboratorio de Pedagogía Experimental de Lovaina, escribe lo siguiente en *L'Expérimentation en pédagogie* (1935, pág. 49): “Hemos propuesto el adjetivo “experimentada” para designar esta tendencia, tan de moda en los medios avanzados, a vivir intensamente, generosamente la obra de la educación considerada como la gran “aventura social” (...). En su parte teórica, este movimiento pretende ser, sin modestia, científico; pero debemos entender por ello que se inspira sobre todo en conclusiones atrevidas o hipótesis azarosas de las ciencias afines a la pedagogía: la biología (ley de la recapitulación abreviada), la psicología infantil (leyes del interés), la sociología (interpretación del alma infantil en comparación con la mentalidad primitiva). (...) No se trata, en fin de cuentas, más que de analogías algo vagas o aproximaciones inconsistentes. Lo que percibimos en ello, las más de las veces, es una temible confusión entre la ciencia experimental y una especie de filosofía, llamada científica, que no tiene nada que ver con la ciencia”. Ferrière es evidentemente el destinatario de esta severa advertencia.
 18. Los archivos del Instituto Jean-Jacques Rousseau poseen un documento conmovedor: una nota manuscrita de Ferrière dirigida a Béatrice Ensor, presidenta de la Liga, durante la reunión del Congreso de Niza de 1932 en la que se revisaron los principios de la adhesión al movimiento: “Salvemos por lo menos el artículo primero”. Se trata precisamente del artículo “espiritualista” redactado por Ferrière en Calais en 1921, que atribuye a la educación el cometido de “acrecentar en cada uno la supremacía del espíritu”.
 19. En 1929, un grupo de amigos decidió crear un “Fondo Adolphe Ferrière” para financiar la publicación de sus libros. Pero esta iniciativa tuvo un eco muy reducido. En 1959, una Asociación de Amigos de Adolphe Ferrière publicó un cuaderno trimestral titulado “*L'Essentiel*”, con la finalidad declarada de estudiar y difundir la obra de Adolphe Ferrière y, partiendo de sus datos, emprender nuevas investigaciones. Pero este “centro de investigación” no sobrevivió a su fundador, Roger Munsch.
 20. El “perfil” de María Montessori apareció en *Perspectivas*, 1982, XII (4), y el de Célestin Freinet en 1980, X, (3).
 21. Esta empresa refleja un estado de ánimo bastante extendido en los medios intelectuales protestantes de la Suiza francófona (véase Berchtold, 1964). Fernando Vidal, en una tesis reciente (1989) ha demostrado en qué medida Jean Piaget participó, en su juventud, en este movimiento. Entre 1915 y 1919 Piaget fue un “militante” de esta nueva lectura del legado religioso y Ferrière (*L'Essor*, 1919) veía en aquel joven el reconciliador profético de la ciencia y la fe que dejaría su impronta en el siglo XX.
 22. En 1922 menciona con entusiasmo (pág. 247) la clasificación de Jung. Pero, en una insinuación que refleja su habitual rivalidad, precisa que su propia tipología es anterior.
 23. La fórmula figura ya en la obra del filósofo Jean-Jacques Gourd (*Le Phénomène*, 1888), que Ferrière consideraba su maestro.
 24. El “perfil” de Alexander Neill se publicó en *Perspectivas*, 1988, XVIII (2).
 25. Ferrière gustaba de repetir la paradoja que atribuía a Sanley Hall: “para ser un buen civilizado, hace falta haber sido antes un buen salvaje”.
 26. Sería instructivo comparar el sentido que Ferrière y Piaget dan al término “genético”. A primera vista, ambos ginebrinos no pueden estar más distantes entre sí. Piaget despreciaba totalmente la obra teórica de Ferrière; ello es debido a su total ruptura con las especulaciones filosófico-religiosas de su juventud militante, que suscitaban la admiración de Ferrière. El cosmo-vitalismo y el espiritualismo de este último, el tono vibrante y retórico de sus escritos, la ausencia de verificación fáctica y la mezcla

constante de constatación y prescripción tenían que desagradar forzosamente a Piaget, a quien, además, debían recordar todo lo que había querido dejar atrás. En *Biologie et connaissance* (1967; véase 1992) Piaget muestra el poco interés epistemológico de la noción teleológica de “progreso”, recargada de un juicio de valor. “Dicho esto”, añade, “el problema es encontrar criterios objetivos de una jerarquía de los tipos de organización, dicho de otro modo, de una acción evolutiva de un vector” (1992, pág. 123). Y toma prestada de Rensch la noción de “apertura” creciente, “en el sentido del aumento de las posibilidades adquiridas por el organismo durante la evolución”, habiendo elevado el conocimiento a “culminación necesaria” de este “progreso”, “por cuanto multiplica el campo de posibilidades”. Estamos a la vez muy lejos y muy cerca de Ferrière, tanto más cuanto que Piaget, en la misma obra (pág. 92) se remite a las hipótesis “recapitulativas” de Baldwin, a las que el propio Ferrière hace referencia. Piaget evoca, pues, experimentos con escolares ginebrinos de 7 a 9 años de edad, cuyas interpretaciones de ciertos fenómenos físicos “corresponden” a las del “sentido común” adulto de los contemporáneos de Aristóteles. La acción vectora del conocimiento, a escala de la especie, parece pues pasar por etapas cuyos equivalentes se encuentran en el desarrollo cognitivo del niño.

27. En 1941 Piaget evoca la tentación de “concebir la realidad como un flujo irreversible y el espíritu como el poder de liberarse del tiempo y el espacio...” Pero añade, mostrando con ello todo lo que le separa de la posición metafísica de su juventud, y que siguió siendo la de Ferrière: “Pero ¿por qué improvisar individualmente sistemas subjetivos cuando se puede contribuir, por poco que sea, al esfuerzo colectivo que constituye la investigación científica?”. Esta cita me la proporcionó Fernando Vidal, a quien agradezco su amistosa ayuda.
28. Ferrière y el lechero son los únicos adultos visibles en la pantalla. En este montaje de sí mismo puede verse el afán del propagandista que organizaría proyecciones de la película para decenas de miles de espectadores (es ciertamente una de las películas pedagógicas que más se vieron entre 1930 y 1940). Podemos ver en ello también una compensación simbólica -y ciertamente conmovedora- de su dolorosa frustración por no haber podido realizar lo que se muestra en la película... En cambio, las directoras no aparecen en la película.
29. En realidad la idea ya es pestalozziana. Ferrière hace de ella el fundamento mismo de la escuela activa.
30. “Todo lo que hay en el hombre de bueno, de sano y de armonioso, lo ha heredado de millones de antepasados que adaptaron su naturaleza íntima a las leyes inmutables de la naturaleza” (1921; véase 1935, pág. 26). Uno de los sonetos del libro *Dieu dans l'homme* (1926) se titula “El niño es bueno al nacer”. Es un diálogo con Rousseau, a quien se da la razón.
31. Ferrière toma de William James la distinción entre “higher self” y “lower self” (véase 1928, pág. 24).
32. En un artículo de *L'Essor*, de junio de 1919, titulado “El problema de la nueva filosofía”, Ferrière escribía ya: “En una sola palabra, estéticamente, somos lo que podemos ser, lo que no podemos no ser. Estamos determinados. Dinámicamente, en cambio, somos una fuerza, una energía cósmica, una chispa del espíritu, un fragmento de esta gran luz que adivinamos y que llamamos Espíritu”. Ferrière añade que una existencia puede ser, estáticamente, un “no valor”, pero “desde el punto de vista del dinamismo espiritual” le corresponde revelarse como “una fuerza que puede, con su solo ejemplo, engendrar otras fuerzas”. De este modo, el dinamismo del espíritu vendría a corregir lo que el estatismo de la herencia, la situación social o los accidentes de la vida puedan tener de fatal. Ferrière sabe que, “estáticamente”, en 1919, es un ser disminuido por la sordera, por el incendio de 1918, por la ruina financiera de 1919. ¿Cómo no ser un “no valor” con tantos inconvenientes? Este es el desafío que le hace optar por el “sobresalto” dinámico en el que se revelará su “valor”, sin cambiar en nada su “no valor” estático. Pero basta con que otros hagan depender todo valor de lo “estático” de las cosas y de los lugares para estigmatizar a Ferrière como paladín de un espiritualismo sometido al orden social, constituido en diktat fatal de la “naturaleza”. Lo que no dejaron de hacer los detractores del espiritualismo.

Obras citadas de Alphonse Ferrière

La bibliografía prácticamente completa de los 2000 artículos aproximadamente que publicó Ferrière entre 1904 y 1960 fue establecida por Eva Strool-Kiraly en 1982. La bibliografía de las obras de Ferrière fue verificada y recopilada por Rémy Gerber en 1989. Estos documentos, no publicados, pueden consultarse en los Archivos del Instituto Jean-Jacques Rousseau (Universidad de Ginebra).

Petit journal, inédito, 43 tomos, 1918-1960.
Journal reconstitué, inédito, 1879-1918.
Mon grand journal, inédito, 14 tomos, 1930-1960.
Journal de notre petite classe, inédito, 1921.
Un destin en marge des autres, inédito, 1953.
Project d'école nouvelle, Neuchâtel, Foyer solidariste, 1909.
La loi biogénétique et l'éducation, Ginebra, Kundig, 1910.
La science et la foi, Lugano, Casa editrice del Coenobium, 1910; 2^e ed. aumentada, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1912.
Biogenetik und Arbeitsschule, Langensalza, Beyer u. Söhne, 1912.
Les fondements psychologiques de l'école du travail, Bruselas, Imprimerie Rossel et fils, 1914.
La loi du progrès en biologie et en sociologie et la question de l'organisme social, París, Giard et Brière, 1915.
 Préface à Faria de Vasconcellos (A.)- *Une Ecole nouvelle en Belgique*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, 1915.
Transformons l'école, Béle, Azed, 1920 (trad. al sueco, español, italiano, portugués, checo, esperanto); 2a ed. revisada, París, J. Oliven, 1947.
L'autonomie des écoliers, l'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1921 (trad. al italiano, español y polaco).
L'éducation dans la famille, Neuchâtel y Ginebra, Editions Forum, 1921 (traducido al español, rumano, alemán, griego, finlandés, turco y holandés); 4a ed. revisada, Lausanne Editions du Secrétariat romand d'hygiène sociale et morale, 1935.
L'activité spontanée chez l'enfant, Ginebra, Editions internationales populaires, 1922a.
L'école active, 2 vol., Neuchâtel y Ginebra, Editions Forum, 1922b (traducido al rumano, español, italiano, alemán, serbio, japonés, portugués, inglés, urdu e hindú); nueva edición corregida y aumentada, 1946.
Notice sur les problèmes de la psychologie génétique et sur les applications de cette science à l'éducation et à l'économie sociale, Ginebra, Imprimerie du Commerce, 1923; nueva edición revisada, con el título *L'avenir de la psychologie génétique et l'éducation*, Ginebra, Société générale d'imprimerie, 1930.
La pratique de l'école active, Neuchâtel y Ginebra, Editions Forum, 1924 (trad. al ruso, portugués, italiano y español).
La coéducation des sexes, Ginebra, Imprimerie générale, 1926 (traducido al español).
Dieu dans l'homme, sonnets, bajo el seudónimo de Dr. Frédéric Emmanuel, Ginebra, Editions de la Petite fusterie, 1926.
Le grand coeur maternel de Pestalozzi, París, Groupe français d'éducation nouvelle, 1927 (traducido al español); nueva edición. Yverdon, Centre de documentation et de recherche Pestalozzi, 1983.
Le progrès spirituel, Ginebra, Editions Forum, 1927 (traducido al español, alemán y portugués).
La liberté de l'enfant à l'école active, Bruselas, Lamertin, 1927 (traducido al español).
Trois pionniers de l'éducation nouvelle, París, Flammarion, 1928 (traducido al español).
L'école sur mesure à la mesure du maître, Ginebra, Ateliers Atar, 1931 (traducido al serbio, italiano y español).
Caractérolgie typocosmique, Ginebra y París, Atar et Bureau français d'éducation nouvelle, 1932.
Cultiver l'énergie, Saint-Paul, Editions de l'Imprimerie à l'école, 1933a.
 Un foyer: "Chez nous", *Pour l'ère nouvelle*, 1933b, XII (86), 76-79.
Pour un plan suisse du travail au-dessus des partis: essai de sociologie pure appliquée é l'actualité, Lausana y Zurich, Guilde du Livre Gutenberg, 1935.
La forge de l'esprit, sonnets, Imprimerie de Nessonvaux (Bélgica), 1936.
Symboles graphiques de la typocosmie, editado por el autor, 1940.
Nos enfants et l'avenir du pays, appel aux parents et aux éducateurs, 1942 (traducido al italiano).
Vers une classification naturelle des types psychologiques, Niza, Editions des Cahiers astrologiques, 1943.
L'essentiel, introduction au symbolisme universel des religions, Lausana, Held, 1952.
Typoscomie, 4 vol., Niza, Cahiers astrologiques, después Turín, Rigois, 1946-1955.
L'orthogénèse humaine ou l'ascension vers l'esprit. Les types psychologiques selon la tradition, la science et la religion, Neuchâtel, H. Messeiller, 1959.

Otras obras mencionadas

Berchtold, A. *La suisse romande au cap du XXe siècle*, Lausana, Payot, 1964.
 Buyse, R. *L'expérimentation en pédagogie*, Bruselas, Lamertin, 1935.

- Chaponniere, M. *Devenir ou redevenir femme. L'éducation des femmes et le mouvement féministe en Suisse, du début du siècle à nos jours*, Ginebra, Société d'histoire et d'archéologie, 1992.
- Charbonnel, N. *La tâche aveugle*, 2 vol., Estrasburgo, Presses universitaires de Strasbourg, 1991.
- Charlot, B. *La mystification pédagogique*, París, Payot, 1976.
- Coquoz, J. *Le Home "Chez nous" (1919-1989), un modèle d'éducation nouvelle entre célébrité et anonymat*, Ginebra, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, 1989; se publicará en 1994.
- Cousinet, R. "Adolphe Ferrière (1879)", en *L'Ecole nouvelle française*, sin fecha (1960), 84, 2-9.
- Gerber, R. "Naissance d'une vocation", en *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Education nouvelle*, Ginebra, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, 1982, 39-58.
- . *Chronologie d'Adolphe Ferrière (1879-1960), 1ère partie: 1879-1934*, Ginebra, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, 1989.
- Gerber, R. et al. *Les écoles nouvelles é la campagne: entre l'idéal et la réalité. La cas de l'Ecole-Foyer des Pléiades*, Ginebra, Archives Institut Jean-Jacques Rousseau, 1990. Se publicará en 1994.
- Grunder, H.U. *Das Schweizerische Landerziehungsheim zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, Berna, Peter Lang, 1987.
- . "Les fondateurs d'écoles nouvelles en Suisse: qui étaient ces gens-là?", ponencia presentada en el coloquio internacional "Education nouvelle et Reformpädagogik" (Ginebra, 1992), se publicará en 1994 en *Education nouvelle: au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique*, Berna, Peter Lang.
- Guyau, J.M. *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*, París, Alcan, 1903.
- . *L'irréligion de l'avenir*, París, Alcan, 1909.
- Hameline, D. "Adolphe Ferrière, praticien en que d'une reconnaissance sociale", in (coll.) *Autour d'Adolphe Ferrière et de l'Education nouvelle*, Ginebra, Cahiers de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, 1982, 9-37.
- . *L'éducation, ses images et son Dropos*, París, ESF éditeur, 1986.7, 86, 100-109.
- . "Le pédagogisme contre l'excellence", *Autrement* (París), 1987, 86, 100-109.
- . "Célestin Freinet et Adolphe Ferrière ou le pourquoi d'un compromis" (1991), se publicará en 1994 en *Actualité de Célestin Freinet II*, Burdeos, Presses universitaires de Bordeaux.
- . "L'Education nouvelle et la confection des grandes figures" (1992), ponencia presentada en el coloquio internacional "Education nouvelle et Reformpädagogik" (Ginebra, 1992), se publicará en 1994 en *Education nouvelle: au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique*, Berna, Peter Lang.
- Kappeli, A.M. *Sublime croisade. Ethique et politique du féminisme protestant, 1875-1928*, Ginebra, Editions Zoé, 1990.
- Le Bon, G. *Psychologie des foules*, París, Alcan, 1895.
- Meyhoffer, P., Gunning, W. *Adolphe Ferrière. Notices biographique et bibliographique é l'occasion du cinquantième anniversaire de sa naissance* (sin indicación de lugar ni editorial), 1929.
- Moll, J. *La pédagogie psychanalytique, origine et histoire*, París, Dunod, 1989.
- Peeters, E. *Le Dr Ad. Ferrière*, Brujas, Ad. Moens-Patfoort libraire-éditeur, (1911).
- Piaget, J. *Biologie et connaissance*, París, Gallimard, 1967; nueva edición, Neuchâtel y París, Delachaux & Niestlé, 1992.
- Stock, R. "L'entre-deux-guerres", en (col.) *Le Bureau international d'éducation au service du mouvement éducatif*, París, UNESCO, 1979, 49-64.
- Vial, M. *Les Enfants anormaux à l'école. Aux origines de l'éducation spécialisée 1882-1909*, París, Armand Colin, 1990.
- Vidal, F. *Piaget adolescent, 1907-1915*, tesis de doctorado, Universidad de Ginebra, 1989.