

MICHEL LEPELETIER Y LA EDUCACIÓN COMÚN

Michel Lepeletier and the common education

Narciso DE GABRIEL
Universidade da Coruña

Fecha de aceptación de originales: Enero de 1997.
Biblid. [0212-0267 (1997) 16; 241-263]

RESUMEN: En este trabajo se analiza, situándolo dentro de las coordenadas educativas de la Revolución francesa, el *Plan de educación nacional* elaborado por Michel Lepeletier y presentado por Robespierre en la Convención el 13 de julio de 1793. Su rasgo más característico consiste en proponer la creación de establecimientos donde deberían ingresar todos los niños para recibir una educación común en régimen de internado y a expensas de la República.

Las propuestas de Lepeletier originaron un intenso debate en el que participaron diversos diputados, entre los que destacan Gégóire, Bourdon, Lequino, Fourcroy y Thibaudeau, además de Robespierre y Danton. Los temas que suscitaron una mayor polémica fueron la obligatoriedad de la educación común, su financiación y la reclusión de los niños en las «casas de la igualdad», así como la inspiración espartana del proyecto...

PALABRAS CLAVE: Lepeletier, Educación, Revolución Francesa.

ABSTRACT: This work contains the analyses of the National Education Plan drawn up by Michel Lepeletier and presented to the Convention by Robespierre on July 13th, 1793, seeking to place it within the educational coordinates of the French Revolution. Its most characteristic feature was the proposal of the creation of institutions where all children would receive a common education on a full-board basis, paid for by the Republic.

Lepeletier's proposals gave rise to an intense discussion amongst deputies such as Grégoire, Bourdon, Lequino, Fourcroy and Thibaudeau, as well as Robespierre and Danton. The ideas producing the greatest polemic were: the obligatory nature of common education, its financing, the confinement of children in «houses of equality» and the Spartan inspiration behind the projet.

KEY WORDS: Lepeletier, Education, French Revolution.

Introducción

LOS PROBLEMAS educativos adquieren un importante protagonismo a lo largo de la Revolución francesa. Algunos autores incluso consideran que el esfuerzo educativo, teórico y práctico, constituye el «elemento unificador» o el «hilo conductor» del proceso revolucionario¹. Más allá de las diferencias que se observan entre las sucesivas fases de la Revolución y entre los diferentes sectores ideológicos, existe un proyecto pedagógico persistente y compartido, aunque con distintas intensidades y modulaciones, el de formar el «hombre nuevo». Un hombre despojado de los viejos atavismos y cuyas costumbres estuviesen a la altura del nuevo ordenamiento constitucional, tal como reclamaba Mirabeau.

Existen sin embargo dos formas distintas de entender la regeneración del hombre y de la sociedad, como ha señalado Mona Ozouf, la «milagrosa» y la «laboriosa». Según la primera, la regeneración se identifica prácticamente con la revolución, pues ésta genera automáticamente aquélla. La regeneración, así entendida, es un fenómeno espontáneo, instantáneo, irresistible, autosostenido e irreversible. Para la segunda concepción, la regeneración constituye una tarea deliberada, graduada, que genera resistencias, necesitada de sostén y cuyos resultados son reversibles. En el primer caso los mecanismos educativos son relativamente indiferentes —en realidad el «hombre nuevo» se considera más una creación de la Revolución que el producto de un proceso formativo—, y conviene extraerlos del propio proceso revolucionario, mientras que en el segundo resultan absolutamente decisivos. Cada una de estas dos concepciones no puede adscribirse únivocamente a un autor, corriente de opinión o período cronológico, por más que la dinámica propia de cada momento imponga sus condiciones, dado que en un mismo autor, corriente o período pueden coexistir una y otra argumentación. Esta coexistencia se explica porque ambas concepciones comparten dos presupuestos básicos. En primer lugar, «la ausencia de relación dialéctica entre lo antiguo y lo nuevo», pues el pasado, o bien se considera definitivamente abolido, como postulaba la concepción «milagrosa», o bien subsiste parcialmente como rémora que es preciso combatir, tal como se estimaba desde una concepción «laboriosa», pero en ningún caso resulta aprovechable para construir el futuro. En segundo lugar, una y otra representación comparten «un sensualismo que privilegia la heteronomía sobre la autonomía y tiende a considerar a los hombres como seres sensitivos e impresionables.»²

En todo caso, y debido precisamente a esa ruptura radical entre lo antiguo y lo nuevo, la regeneración no podía encomendarse al sistema educativo tradicional, que ya había sido cuestionado por los Ilustrados y criticado en los «Cuadernos de quejas»³. Los revolucionarios acentuaron estas críticas, atribuyendo a las antiguas

¹ FRIJHOFF, W.: «Instruir y formar. La educación como objetivo, instrumento y esperanza en la Revolución francesa», en OSSENBACH, G. y PUELLES, M. de (eds.): *La Revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, UNED-Universidad Complutense de Madrid, 1990, p. 45.

² OZOUF, M.: *L'homme régénéré. Essais sur la Révolution française*, Paris, Editions Gallimard, 1989, pp. 116-157. Las citas literales están extraídas de las páginas 154 y 155.

³ Cfr. CHAMPION, E.: *La France d'après les Cahiers de 1789*, Paris, Armand Colin, 1921, pp. 197-212; PANCERA, C.: *La Rivoluzione francese e l'istruzione per tutti. Dalla convocazione degli Stati Generali alla chiusura della Costituente*, Fasano di Puglia, Schena editore, 1984, pp. 20-45; RIVALS, C.: «La Révolution et l'invention de l'école», en *La Révolution, l'école et la société*, Toulouse, Association des Amis des Archives de la Haute-Garonne, 1990, pp. 74-86; PUELLES BENÍTEZ, M. de: «Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español», en OSSENBACH SAUTER, G. y PUELLES BENÍTEZ, M. de (eds.), *op. cit.*, pp. 73-75.

instituciones escolares el estado de ignorancia y superstición en que se encontraba la mayor parte de la sociedad⁴. Pero con independencia de las críticas que suscitase, el aparato escolar tradicional, que dependía básicamente de la Iglesia, se había deteriorado profundamente durante los primeros años de la Revolución, como consecuencia de la supresión de los diezmos (1789), la nacionalización de los bienes del clero (1790), la reforma fiscal de 1791, que supuso la desaparición de las subvenciones que los centros escolares recibían de los impuestos reales y municipales, la obligación de prestar juramento a la Constitución por todos los profesores (1791), la abolición de las congregaciones religiosas seculares (1792) y la venta de los bienes de los colegios y otros establecimientos de enseñanza (1793)⁵.

Se imponía, por consiguiente, diseñar y construir un sistema educativo que estuviese en consonancia con la sociedad que se pretendía crear. Del diseño se ocupan los numerosos proyectos que se elaboran a lo largo de estos años, cuya relevancia resulta difícilmente cuestionable⁶. Más limitadas son sin embargo las realizaciones escolares, que en todo caso no están a la altura de los proyectos, como ha señalado reiteradamente la historiografía educativa⁷. Pero aunque efectivamente sean más limitadas, no son en absoluto inexistentes, y al valorarlas conviene tener presente el corto período de tiempo de que dispusieron los revolucionarios para poner en práctica sus ideas y las especiales y conflictivas circunstancias que concurrieron a lo largo de estos años.

Los historiadores también han prestado más atención a los proyectos que a las realizaciones, lo que se explica atendiendo a su indudable interés, así como a una razón «sin duda menos gloriosa», cual es su relativa facilidad de acceso⁸. Aquí nos ocuparemos del proyecto educativo redactado por Michel Lepeletier, que tiene una escasa presencia en la historiografía educativa española, centrada sobre todo en la figura de Condorcet y su influencia en Manuel José Quintana⁹. Examinare-

⁴ BACZKO, B.: *Une éducation pour la démocratie. Textes e projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Editions Garnier, 1982, pp. 22-30.

⁵ JULIÁ, D.: «L'institution du citoyen. Instruction publique et éducation nationale dans les projets de la période révolutionnaire (1789-1795)», en LEVY, M.F. (dir.): *L'enfant, la famille et la Révolution française*, Paris, Olivier Orban, 1990, pp. 123-124.

⁶ Los principales proyectos educativos revolucionarios fueron publicados por HIPPEAU, C.: *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, Paris, Didier et Cie, Libraires-Editeurs, 1881, y BACZKO, B.: *op. cit.* D. JULIA ha analizado estos textos en *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Editions Belin, 1981. Cabe citar igualmente los trabajos de SANTOS TEIXEIRA LOPES, E. M.: *Origens da educação pública: a instrução na Revolução burguesa do século XVII*, Sao Paulo, Edições Loyola, 1981; PANCERA, C.: *op. cit.*; LEHEMBRE, P.: *Naissance de l'école moderne. Les textes fondamentaux, 1791-1804*, Paris, Nathan, 1989.

⁷ Una relación sucinta de la obra escolar de la Revolución puede consultarse en SOBOUL, A.: *Dictionnaire historique de la Révolution française*, Paris, P.U.F., 1989. Para un análisis más amplio del tema véase JULIÁ, D., *Atlas de la Révolution française. 2 L'enseignement, 1760-1815*, Paris, Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1987.

⁸ JULIÁ, D.: «Enfance et citoyenneté. Bilan historiographique et perspectives de recherches sur l'éducation et l'enseignement pendant la période révolutionnaire», *Histoire de l'éducation*, Paris, n.º 45 (1990), pp. 4-5.

⁹ CAPITÁN DÍAZ, A.: «Dos versiones de la presencia francesa en la realidad educativa española de principios del siglo XIX. El Informe de Instrucción Pública. Los Catecismos políticos», *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, n.º 128 (1974), pp. 437-468; COLOM CAÑELLAS, A. J.: «El Rapport Condorcet y su incidencia en la planificación de la segunda enseñanza en Mallorca», *Educació i Cultura*, Palma de Mallorca, n.º 1 (1982), pp. 41-47; BARREIRO, H.: «Condorcet/Quintana: un micromodelo de cotejo

mos las características de este plan y el debate suscitado por el mismo, no sin antes referirnos brevemente a los planes anteriores.

1. Un proyecto de educación común

El primer informe sobre la instrucción pública fue presentado por Talleyrand-Périgord a la Asamblea constituyente en septiembre de 1791. La Constituyente se disolverá el 30 de este mismo mes, proponiendo previamente el aplazamiento del debate sobre los problemas educativos por falta de tiempo para abordarlos. El siguiente informe es elaborado por Condorcet, que lo presenta a la Asamblea legislativa en abril de 1792. La discusión fue aplazada de nuevo debido a los conflictos internos y externos que afectaban al proceso revolucionario. Tanto uno como otro texto contemplan el conjunto del sistema escolar: escuelas primarias, de distrito, de departamento e Instituto Nacional en el primer caso, y escuelas primarias, secundarias, institutos, liceos y Sociedad Nacional de Ciencias y Artes en el segundo.

La producción de informes aumenta considerablemente durante la Convención. En diciembre de 1792 Lanthenas presenta un *Informe y proyecto de decreto sobre la organización de las escuelas primarias*, del que se aprueba su primer artículo, y Romme un *Informe sobre la instrucción pública, considerada en su conjunto, seguido de un proyecto de decreto sobre las principales bases del plan general*, inspirados ambos en el texto Condorcet, produciéndose entonces la primera discusión en profundidad sobre la educación. Coincidiendo con esta discusión, Rabaut Saint-Etienne expone su *Proyecto de educación nacional*. Los debates se interrumpen una vez más el 24 de diciembre de 1792, reanudándose en junio de 1793 con la presentación por Lakanal de un proyecto que tenía como principales inspiradores a Sieyès y Daunou. Este proyecto suscitó numerosas críticas, especialmente por parte de los jacobinos, que le reprochaban su excesivo liberalismo, y será rechazado por la Convención.

Descartado el proyecto Sieyès-Daunou-Lakanal, la Convención nombra una Comisión de instrucción pública, a la que encomienda la elaboración de un texto alternativo. Esta Comisión decidió asumir el *Plan de educación nacional* que Lepeletier había redactado en diciembre de 1792, cuando la Asamblea discutía los proyectos de Lanthenas y Romme¹⁰.

textual», en *Educación e ilustración en España*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1984, pp. 9-17, y «A Revolución de 1789 e o tempo histórico de 'longa duración'. Construcción dos sistemas educativos contemporáneos», *A Trave de Ouro*, n.º 2 (1990), pp. 219-230; GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A. y MADRID IZQUIERDO, J. M.: «El *rapport* de Condorcet y el informe Quintana: estudio básico para un análisis comparativo», *Historia de la Educación*, Salamanca, n.º 7 (1988), pp. 75-105; CONDORCET: *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública*, Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, 1990 (edición, introducción y notas de O. NEGRIN FAJARDO); OSSENBACH SAUTER, G. y PUELLES BENÍTEZ, M. de (eds.): *op. cit.* El texto de Lepeletier ha sido analizado, contrastándolo con el de Condorcet, por M. de PUELLES BENÍTEZ en el trabajo anteriormente citado, así como por GOMEZ RODRIGUEZ DE CASTRO, F.: «Los sistemas educativos y la Revolución francesa», en *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, Madrid, UNED, 1988, pp. 17-52. M. MARTÍNEZ IZQUIERDO ha revisado los principales proyectos educativos presentados entre 1789 y 1795: «Los informes sobre la instrucción pública en el período revolucionario francés (1789-1795)», *Educación y Sociedad*, Madrid, n.º 6 (1990), pp. 151-172.

¹⁰ Esta breve presentación de los proyectos educativos previos al de Lepeletier se basa en las publicaciones de HIPPEAU, C., *op. cit.*, BACZKO, B., *op. cit.*, y JULIA, D., *Les trois couleurs du tableau noir*, citado.

Louis-Michel Lepeletier, marqués de Saint-Fargeau (1760-1793), había sido presidente del Parlamento de París y consejero del rey antes de la Revolución. Formará parte de los Estados generales representando a la nobleza de París, siendo uno de los últimos diputados que se une al Tercer Estado, pero desde el 12 de julio de 1789 «cambia de repente de conducta política, propone que se invite a Luis XVI a volver a llamar a Necker, adopta las ideas democráticas, se sitúa entre los más ardientes revolucionarios y, desde este momento, todas sus iniciativas van a llevar la marca del extremismo.»¹¹ Intervendrá en diversas actividades de la Asamblea constituyente, accediendo a su presidencia el 21 de junio 1790. Una vez disuelta ésta, se convertirá en presidente de la administración del departamento de Yonne, que lo elegirá en septiembre de 1792 para formar parte de la Convención nacional. Entre el 17 de noviembre y el 5 de diciembre de este mismo año asumirá la presidencia del Club de los Jacobinos. Cuando la Convención procese al rey, votará a favor de que se le aplique la pena de muerte. Será asesinado, como represalia, el 20 de enero de 1793, convirtiéndose así en uno de los «mártires de la libertad», al que pronto se unirán Marat y Chalier¹².

El 13 de julio de 1793, el mismo día en que Charlotte Corday ponía fin a la vida de Marat, Robespierre, actuando en nombre de la Comisión de instrucción pública, presenta a la Convención el plan de Lepeletier, cuyo contenido analizaremos a continuación. Un plan que, según el propio Robespierre, «el genio de la humanidad parece haber trazado».

Conviene tener presente además que la discusión de este texto se produce en un momento especialmente crítico para la Revolución, que, dirigida ahora por los montañeses, estaba amenazada tanto desde el interior (insurrección de la Vandée, rebelión federalista) como desde el exterior (guerra contra las potencias extranjeras)¹³.

El plan redactado por Lepeletier se compone de un informe relativamente extenso y un proyecto de decreto. El autor inicia su exposición destacando la importancia del problema educativo, que ya había sido tratado en diferentes ocasiones por la Asamblea. Pero los planes anteriores adoptaban una perspectiva excesivamente limitada, que no estaba a la altura de la vasta tarea con la que se enfrentaban los revolucionarios franceses, la de «operar una completa regeneración, y, si puedo expresarme así, de crear un nuevo pueblo»¹⁴.

El problema sometido a debate poseía dos dimensiones: instructiva y educativa. Y si bien los planes presentados anteriormente habían resuelto satisfactoriamente la necesidad de conservar, propagar y perfeccionar el conocimiento, no habían prestado sin embargo la debida atención a la formación de los hombres.

¹¹ DECORMEILLE, P.: «Un grand représentant et un grand projet: Le Peletier de Saint-Fargeau», en HAMON, L. (dir.), *La révolution à travers un département (Yonne)*, Paris, Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1990, p. 102.

¹² Cfr. los artículos dedicados a Lepeletier por SOBOUL, A., *op. cit.*, pp. 666-667 y TULARD, J., FAYARD, J.-F. y FIERRO, A., *Histoire et dictionnaire de la Révolution française, 1789-1799*, Paris, Robert Laffont, 1979, pp. 946-947. El tono de uno y otro diccionario al trazar la figura de Lepeletier varía sustancialmente.

¹³ Cfr. SOBOUL, A.: *La Revolución francesa*, Madrid, Editorial Tecnos, 1983, pp. 233-242.

¹⁴ BACZKO, B., *op. cit.*, p. 348. En adelante nos limitaremos a señalar entre paréntesis la página a la que corresponden las citas del plan de Lepeletier, pues todas ellas están extraídas del texto editado por B. Baczko.

Más concretamente, Lepeletier manifiesta su conformidad con la concepción y organización de los tres últimos niveles del sistema de enseñanza —escuelas secundarias, a las que él denomina escuelas públicas, institutos y liceos—, reservados a un reducido sector de la población. Pero discrepa radicalmente de la concepción sustentada hasta el momento acerca de la escuela primaria, que debía hacerse extensiva al conjunto de los ciudadanos. Esta discrepancia descansa en las siguientes consideraciones.

Para empezar, la escolarización no se iniciaría hasta los seis años, permitiéndose así que durante la primera infancia se inculcasen a los niños «prejuicios» y «viejos errores». Por lo demás, la influencia que la escuela ejercería sobre la población infantil a partir de los seis años sería muy limitada, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo.

La escuela estaría sometida a limitaciones cuantitativas, dado que solamente se beneficiarían de sus servicios los niños que residiesen en sus proximidades y no se viesen obligados a trabajar. La distribución espacial de los veinte o veinticinco mil centros previstos comportaría necesariamente desigualdades geográficas, especialmente en las comarcas con un habitat disperso, pues quienes habitasen lejos de los mismos tendrían escasas oportunidades para escolarizarse. Pero con independencia del lugar de residencia, la posibilidad de que los niños se inscribiesen y frecuentasen las escuelas dependería de la condición social de sus padres, esto es, de que éstos pudiesen prescindir del trabajo de aquéllos. Los padres que necesitasen de la prestación laboral de sus hijos para garantizar la subsistencia del conjunto de la familia no podrían enviarlos a las escuelas, por más que el Estado les obligase a ello.

En definitiva, el modelo escolar diseñado hasta el momento excluiría, en la práctica, a los más desfavorecidos. Y Lepeletier se rebela contra esta exclusión atendiendo no tanto a la solidaridad con las clases subalternas como a la necesidad de regenerar el conjunto de la nación, para garantizar así la consolidación del proyecto revolucionario.

El propio autor reconoce que las desigualdades geográficas y sociales a las que acabamos de referirnos constituyen «el menor de los inconvenientes» y que existe otro «mucho mayor»: las limitaciones cualitativas que tendría la institución escolar. Esta se ocuparía de la formación intelectual, pero descuidaría la física y la moral. La primera se reduciría a la realización de ciertos ejercicios gimnásticos y la segunda al aprendizaje de determinadas normas, pero tanto unas como otras prácticas resultaban claramente insuficientes para la finalidad regeneradora que se perseguía. Además, los niños permanecerían durante la mayor parte del día al margen de la influencia escolar.

Frente a una escuela que discriminaría a los niños en función de su ubicación geográfica y condición social, y que no ejercería más que una influencia limitada sobre ellos, Lepeletier expone su plan de educación nacional:

«Solicito que decretéis que, desde la edad de cinco años hasta la de doce para los muchachos y hasta la de once para las muchachas, todos los niños sin distinción y sin excepción sean educados en común, a expensas de la República; y que todos, bajo la santa ley de la igualdad, reciban la misma ropa, la misma alimentación, la misma instrucción, los mismos cuidados» (p. 351).

Hasta los cinco años la educación correspondería a las madres, pues así lo exigía la «voluntad de la naturaleza». La intervención del Estado durante este período debía limitarse a proporcionar ayudas materiales a las familias y a divulgar instrucciones de puericultura, lo que contribuiría a hacer más llevadera la maternidad, mejorar las prácticas de crianza y reducir la mortalidad infantil.

A los doce años finalizaría la educación común, pues los niños ya habrían adquirido la formación física, moral e intelectual necesarias para integrarse en la sociedad. A esta edad estarían en condiciones bien de iniciar el aprendizaje de los diversos oficios manuales, ganándose de esta forma los recursos necesarios para su propia subsistencia, bien de emprender estudios literarios, científicos o artísticos. En el caso de las niñas la educación común cesaría a los once años, atendiendo tanto a la mayor precocidad de su desarrollo como a la menor fuerza que exigen los oficios a los que están destinadas.

Lepeletier confiesa haber soñado, siguiendo a Platón, con prolongar la educación común hasta el final de la adolescencia, pero reconoce que esta pretensión resulta irrealizable, pues la República francesa necesita «formar hombres de todos los estados», y no solamente filósofos. En suma, la educación igualitaria no podía extenderse más allá de los once o doce años debido a que a partir de esta edad cada individuo había de recibir una educación que estuviese en consonancia con el papel específico que le correspondiese desempeñar en la sociedad, y esta diversificación formativa no podía proporcionarse, como es obvio, en un mismo establecimiento. Así pues, a partir de un determinado momento la igualdad debía dejar paso a la diferencia.

Para garantizar la educación común del conjunto de los franceses habría que crear un centro por cada sección en las ciudades y por cada cantón en el medio rural, a no ser que la densidad de la población exigiese incrementar su número. Cada uno de estos centros albergaría entre cuatrocientos y seiscientos alumnos.

El mapa escolar diseñado pretende compaginar la economía de escala con la posibilidad de que los padres puedan visitar regularmente a sus hijos. Para conseguir lo primero se contempla un número de alumnos por centro relativamente elevado y para permitir lo segundo se determina que ningún internado distará más de dos o tres leguas de la residencia familiar.

Estos establecimientos educativos se instalarían en edificios públicos, casas religiosas o de los emigrados. También podría recurrirse a los castillos, símbolos del feudalismo y de la opresión, dándoles así un uso beneficioso para el conjunto de los ciudadanos, en vez de proceder a su destrucción. Serían, por consiguiente, los principales enemigos de la Revolución quienes proporcionarían, previa indemnización, parte de la infraestructura material necesaria para la realización del proyecto.

Un proyecto que, como ya hemos afirmado, intentaba superar las limitaciones cuantitativas de que adolecían los anteriores. Esto suponía, en primer lugar, decretar la gratuidad de la enseñanza, de modo que nadie quedase excluido de la misma por razones económicas. La gratuidad exigía, a su vez, idear mecanismos que permitiesen sufragar los gastos que ocasionaría la educación común. Para ello Lepeletier proponía que se estableciese el denominado «impuesto de los niños», que gravaría a los ciudadanos en función de su riqueza. La distribución de las cargas sería desigual, pues los pobres aportarían poco y los ricos mucho, aunque todos ellos extraerían de su contribución la misma ventaja, esto es, la educación de sus hijos.

Desde una perspectiva estrictamente individual, esta fórmula favorecería los intereses de la mayor parte de los ciudadanos, cuyo impuesto sería inferior al gasto que les supondría el sostenimiento de sus hijos, resultando perjudicados únicamente los más ricos, así como, obviamente, los solteros y quienes no tuviesen descendencia. Desde una perspectiva social, el procedimiento propuesto para resolver el problema de la financiación contribuiría a «reducir la inmensa distancia de las fortunas», sin cuestionar por ello el derecho a la propiedad, que nuestro autor no duda en adjetivar de «sagrado».

El proyecto contempla otras dos fuentes de financiación, que harían menos gravoso para los ciudadanos el «impuesto de los niños». En primer lugar, el producto del trabajo que realizarían los propios escolares a partir de los ocho años: «Quienquiera que haya visto localidades en las que florece la industria, sabe que se conoce el arte de emplear muy útilmente a niños de ocho años y más» (pp. 365-366). En segundo lugar, las rentas personales que tuviesen asignadas determinados niños, que se adscribirían a los centros educativos mientras sus titulares permaneciesen en los mismos.

Los gastos se reducirían a lo indispensable, contemplándose solamente tres capítulos: los salarios de los maestros y las maestras, cifrándose el de éstas en un 75% por 100 del de aquéllos; la ropa de los niños, para cuya confección se contaba con la colaboración de los vecinos, que verían disminuir de esta forma sus impuestos; y la alimentación, prefiriéndose los «alimentos más simples y más comunes, en razón de su abundancia». No se contrataría ningún empleado para las tareas domésticas, que serían realizadas por los niños de edades más avanzadas. También se ocuparían éstos de atender a los viejos y enfermos adscritos al centro¹⁵.

Ahora bien, para que los beneficios de la educación común se extendiesen efectivamente a todos los franceses era necesario decretar no sólo su gratuidad, sino también su obligatoriedad. Así lo demandaban tanto los «principios» como el «interés público». Lepeletier es consciente sin embargo que esta medida generaría resistencias, por lo que acepta que la educación común sea optativa durante los cuatro primeros años, mientras no se acostumbran «insensiblemente los espíritus a la pureza de las máximas de nuestra nueva constitución», aunque espera que la Asamblea no estime necesario hacer esta concesión. En todo caso, una vez transcurridos los cuatro años y adquirida «la fuerza y la madurez republicanas», todos los padres deberían inscribir a sus hijos en los nuevos establecimientos, pues de lo contrario se verían privados del ejercicio de sus derechos de ciudadanos durante el período que durase su incumplimiento, viéndose obligados además a pagar el doble del «impuesto de los niños» que les correspondiese.

Si la gratuidad y la obligatoriedad permitían superar las limitaciones cuantitativas de los planes anteriores, el internado permitía superar sus limitaciones cualitativas. Si las primeras garantizaban una escolarización plena, el segundo garantizaba una educación total, esto es, una educación que actuase sobre todas las dimensiones de la personalidad y cuya influencia se hiciese sentir en todo momento.

Lepeletier presta una especial atención al diseño de las prácticas educativas, que constituyen el núcleo básico del plan, si bien considera necesario que sus

¹⁵ Lepeletier preveía la posibilidad de que los establecimientos de educación común funcionasen también como asilos para los viejos y enfermos que no estuviesen en condiciones de ganar su sustento.

directrices sean completadas y perfeccionadas, para lo cual solicita la colaboración de todos los ciudadanos, proponiendo incluso que se convoquen concursos públicos con este propósito. Estas directrices se inspiran en «ideas simples y claras», sin entrar en consideraciones abstractas «sobre la naturaleza del hombre, sobre la perfectibilidad moral y física de que es susceptible, sobre el origen y las causas de sus afectos, de sus pasiones, de sus virtudes, de sus vicios», dejando que los «metafísicos mediten estas grandes cuestiones» (p. 355), en clara alusión a Condorcet, tal como señala B. Baczko.

En estos establecimientos ocupará un lugar central la educación física, que permitirá formar individuos fuertes y sanos. Los medios para conseguirlo consistirán en un sistema de ejercicios diversificado —que incluía el «manejo de las armas» en el caso de los niños— y en un régimen de vida perfectamente reglamentado y sumamente austero, con evidentes resonancias espartanas. Este régimen de vida —cama dura, alimentación sana y frugal, ropa cómoda y tosca—, además de robustecer el cuerpo de los niños, posee una ventaja adicional: la de facilitar la posterior inserción de éstos en la sociedad, pues los hijos de los pobres se encontrarán con unas condiciones similares a las que habían conocido durante su proceso educativo, y los de los ricos no tendrán dificultades para acomodarse a las mejores condiciones que se les proporcionen en su medio familiar. Con estas reflexiones Lepeletier parece pretender conjurar una de las principales objeciones que las clases dirigentes manifestaban cuando se discutía sobre la conveniencia de difundir la instrucción popular: la de que ésta suscitaría en los hijos de los trabajadores expectativas contradictorias con el estado social al que estaban destinados.

La educación física está íntimamente vinculada a la moral, pues ambas apuntan en una misma dirección: la formación de hábitos. El hábito más importante, y donde convergen con más claridad la dimensión física y la moral, es el del trabajo: «En la ocupación del día todo lo demás será accesorio, el trabajo manual será la principal ocupación» (p. 357). No se pretendía que los niños iniciasen el aprendizaje de una determinada profesión, sino que se acostumbrasen al trabajo y asimilasen los valores inherentes al mismo. Entre las actividades laborales previstas figuran las agrícolas, que todos deberían practicar, y las industriales, además de las domésticas, a las que ya nos hemos referido anteriormente. Otros hábitos que se debían inculcar son los de la autorregulación y la disciplina: «Recordemos que educamos hombres destinados a disfrutar de la libertad, y que no existe libertad sin obediencia a las leyes» (p. 359). La educación común también propiciaría la aparición de nuevas «costumbres nacionales» o formas de sociabilidad, como «un lenguaje que no sea grosero, la actitud y el porte de un hombre libre, en fin maneras francas, igualmente distantes de la fineza y de la rusticidad» (p. 359).

Las escuelas primarias diseñadas hasta el momento no posibilitaban la adquisición de ninguno de estos hábitos, necesarios para la regeneración de la nación. Lepeletier manifiesta coincidir sin embargo con el programa instructivo que habían elaborado otros autores para la enseñanza primaria:

«[...] aprender a leer, escribir, contar, medir, recibir principios de moral, un conocimiento sumario de la Constitución, nociones de economía doméstica y rural, desarrollar el don de la memoria grabando en ella los más bellos relatos de la historia de los Pueblos libres y de la Revolución francesa; tal es lo necesario para cada ciudadano; tal es la instrucción que es debida a todos» (p. 360).

Ahora bien, dado que la educación común se prolongaría hasta los doce años, dos más de los previstos inicialmente para la enseñanza primaria, este programa instructivo también debería adquirir una mayor extensión y profundidad, sin incrementar por ello el número de materias.

Al igual que otros ideólogos revolucionarios, Lepeletier considera que en los centros educativos no debería enseñarse ninguna creencia religiosa particular, sino solamente los principios de la «moral universal». Será cada individuo quien decida adoptar un determinado culto cuando esté en condiciones de hacerlo juiciosamente. Pero teniendo en cuenta las resistencias que el laicismo podría generar, especialmente en el medio rural, concede que, si la Asamblea lo estima necesario, los hijos de las familias que así lo demanden puedan recibir formación religiosa. Esta instrucción se proporcionaría en los templos, durante un horario que se habilitaría a tales efectos, absteniéndose los maestros de cualquier tipo de intervención en este dominio. Como puede apreciarse, nuestro autor se siente obligado una vez más a realizar concesiones ante «la dificultad de las circunstancias».

Dejemos que sea el propio Lepeletier quien resuma el tipo de educación que pretendía proporcionar a todos los franceses:

«Dar a todos los hábitos físicos y los hábitos morales, las instrucciones y los conocimientos que, siendo adquiridos en la infancia, influyen sobre todo el resto de la vida, que conviene a todos adquirir, que tienen una común utilidad para todos, con independencia de la profesión a la que lo destinen, y que deben producir una cantidad considerable de ventajas para la sociedad, cuando ésta los haya suministrado por igual a todos los miembros que están destinados a integrarla» (p. 361).

Para que esta educación destinada a todos abarque efectiva y eficazmente el conjunto de la personalidad, es preciso actuar sobre cada niño en todo momento, o lo que es igual, debe desarrollarse en régimen de internado. De este modo «la totalidad de la existencia del niño nos pertenece; la materia, si puedo expresarme así, no sale jamás del molde; ningún objeto exterior viene a deformar la modificación que le dais» (p. 362), superándose así el «vicio radical» de la escuela primaria, cuya presencia solamente se dejaba sentir durante un corto intervalo de tiempo. En otro pasaje de su obra insiste en esta misma idea, al señalar que el internado permite aislar a los niños de cualquier otra influencia, evitándose de esta forma que adquieran los prejuicios existentes en su medio familiar y social:

«Así se formará una raza renovada, fuerte, laboriosa, ordenada, disciplinada, y que una barrera impenetrable habrá separado del contacto impuro de los prejuicios de nuestra vieja especie» (p. 371).

La organización de estos centros será objeto de una reglamentación posterior y específica. Lepeletier se limita a señalar que deberá existir un maestro por cada cincuenta alumnos y una maestra por igual número de alumnas, sugiriendo que los niños de más edad puedan actuar como auxiliares de los profesores.

Más detalladas son las directrices relativas a la administración. Esta correspondería a los padres de los niños, que elegirían anualmente un consejo formado por 52 miembros. Cada uno de ellos debería residir durante una semana en el centro: «así el ojo de la paternidad no perderá de vista a la infancia un solo instante» (p. 368).

Sus funciones consistirían en supervisar el comportamiento de alumnos y maestros, encargándose también de controlar la calidad y el reparto de los alimentos, cuidar de la salud de los niños, observar el cumplimiento de los reglamentos, fomentar el trabajo manual, etc. El consejo elegiría, a su vez, un comité de cuatro miembros, que se responsabilizaría especialmente de la administración económica.

Tal es el contenido del plan redactado por Lepeletier, que, como puede apreciarse, está vertebrado en torno a la idea de igualdad:

«Allí, tratados todos igualmente, alimentados igualmente, vestidos igualmente, enseñados igualmente, la igualdad será para los jóvenes alumnos, no una especiosa teoría, sino una práctica continuamente efectiva» (p. 371).

Esta igualdad efectiva y no meramente formal, basada en un impuesto que recaería fundamentalmente sobre las clases acomodadas, era una deuda que la República tenía contraída especialmente con los «ciudadanos proletarios cuya única propiedad reside en el trabajo», que hasta el momento apenas se habían beneficiado de los logros revolucionarios.

Una vez finalizada la educación común, la mayor parte de los jóvenes ingresarían en el mundo laboral, mientras que una minoría proseguiría sus estudios. La República no debería ocuparse de la formación profesional de los primeros, que se realizaría en los propios campos y talleres, encargándose únicamente de fomentar el desarrollo de la agricultura y la industria. Pero sí debería seguir ocupándose de su formación moral, aprovechando para ello los momentos de ocio y recurriendo a diversos mecanismos, como es el caso de las fiestas.

En el proyecto de decreto que acompaña a su informe, Lepeletier contempla tres niveles de instrucción para los jóvenes llamados a continuar sus estudios más allá de la educación común: escuelas públicas, institutos y liceos. La República se encargaría de proporcionar una enseñanza gratuita a quienes evidenciaran unas especiales aptitudes para el estudio y no contasen con medios para costearlo. La selección de los más aptos se haría conforme a los siguientes criterios: uno de cada cincuenta jóvenes ingresaría en las escuelas públicas; la mitad de quienes finalizaran los cuatro años de estudios de las escuelas públicas se incorporaría a los institutos; y la mitad de quienes cursasen los cinco años de los institutos ingresaría en los liceos, cuyos estudios durarían otros cuatro años.

2. Debate del proyecto

Este proyecto suscitará una intensa y prolongada discusión en la Convención y en otras instancias, que examinaremos utilizando la documentación aportada por M. J. Guillaume¹⁶. En primer lugar trazaremos una breve cronología de los hechos más destacados, analizando posteriormente los textos de mayor interés.

¹⁶ GUILLAUME, M. J.: *Procès-verbaux du Comité d'Instruction Publique de la Convention Nationale*, Paris, Imprimerie Nationale, 1894. Una versión abreviada de los debates puede seguirse a través de GUILLAUME, M. J., «Convention», en F. BUISSON (dir.), *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1882, t. I, 1ª parte, pp. 535-540. D. JULIÁ, en *Les trois couleurs du tableau noir*, citado, pp. 92-124, analiza tanto el plan de Lepeletier como la discusión que generó.

El 19 de julio de 1793 Félix Lepeletier da lectura al plan redactado por su hermano en el Club de los Jacobinos, que decide imprimir la obra. Esta misma decisión también había sido adoptada por la Convención seis días antes.

El 29 de julio Robespierre presenta, en nombre de la Comisión de instrucción pública, un proyecto de decreto que reproduce, con ligeras modificaciones, el de Lepeletier (pp. 161-170¹⁷). La modificación más importante consiste en contemplar únicamente dos niveles de instrucción a partir de los establecimientos de educación común, en vez de los tres previstos por Lepeletier, que seguía en este punto el esquema diseñado por Condorcet. También se suprime el «manejo de las armas» como uno de los ejercicios que los alumnos debían realizar, y se añade que la nación adoptará a los niños huérfanos, educándolos en las «casas de la igualdad».

Este mismo día interviene Raffron (pp. 170-171), que se pronuncia en contra del texto de la Comisión. Al día siguiente pronuncian sendos discursos Grégoire (pp. 173-178), Léonard Bourdon (pp. 178-185), Lequino (pp. 185-188) y Fourcroy (pp. 188-193). Grégoire critica radicalmente el plan de Lepeletier, Léonard Bourdon y Lequino lo defienden y Fourcroy plantea una propuesta que desdibuja completamente la versión inicial. El 1 de agosto intervienen otros dos oradores, Thibaudau (pp. 199-204) y Piette (pp. 205-206), que se manifiestan en contra de la educación común, así como Léonard Bourdon (pp. 206-213), que expone un nuevo proyecto de decreto como ponente de la Comisión de instrucción pública. Esta, una vez examinadas las diferentes opiniones expresadas en el debate, decidió introducir determinados cambios. Los más importantes radican en limitar la educación común a los varones y suprimir su obligatoriedad. También se modifican las edades correspondientes a este tipo de educación, que serían las comprendidas entre los siete y los catorce años.

El 3 de agosto vuelven a intervenir Grégoire y Léonard Bourdon, el 5 hacen lo propio otros oradores, entre los que encontramos una vez más a Raffron (pp. 233-234), y el 7 se lee en la Convención una carta dirigida por Félix Lepeletier a la Comisión de Instrucción pública, defendiendo el plan concebido por su hermano (pp. 234-238). Finalmente, el 13 de agosto se produce una discusión en la que participa un considerable número de diputados, algunos de ellos especialmente relevantes: Lacroix¹⁸, Robespierre, Raffron, Jay de Sainte-Foix, Gaston, Léonard Bourdon, Romme, Bréard, Danton, Charlier y Guyomar (pp. 273-280).

Una vez presentada sucintamente la cronología de los debates, corresponde analizarlos. Para empezar nos referiremos a las proposiciones de Lepeletier que prácticamente no fueron cuestionadas. A continuación abordaremos los temas más controvertidos: inspiración espartana, financiación, gratuidad e internado.

Los diputados aceptaban, por lo general, que era necesaria una enseñanza popular. Existían, no obstante, determinadas excepciones, como es el caso de Raffron, cuya posición evidencia una cierta sintonía con el pensamiento de Rousseau. En opinión de este diputado, la instrucción del pueblo no es posible —«no tiene tiempo ni para leer, ni para estudiar»— y su educación no resulta necesaria, pues «la virtud está en su corazón», y se desarrollará espontáneamente siempre que no

¹⁷ Registramos entre paréntesis las páginas en las que M. J. GUILLAUME (*Procès-verbaux...*, citado) reproduce los textos que consideraremos.

¹⁸ Posiblemente se trate, según M. J. GUILLAUME, de Ch. Delacroix, que había publicado en julio de este mismo año un *Projet de loi sur l'éducation commune* (*ibid.*, p. 273).

se le pongan obstáculos. La difusión de la instrucción entre los sectores populares generaría además «falsas necesidades», que o bien los frustrarían, en el caso de que no consiguiesen satisfacerlas, o bien los corromperían, si por el contrario conseguían su satisfacción. En la misma línea se expresaba Faure, según el cual la instrucción de las clases populares crearía expectativas incompatibles con el papel que les correspondía desempeñar dentro de la sociedad:

«Cuando un niño haya aprendido a leer correctamente, escribir correctamente, los elementos de la gramática, el cálculo de la agrimensura y de la toesa, los principios de los conocimientos morales, etc., ¿quién de ellos querrá ponerse el mandil y desempeñar las funciones más penosas y las menos lucrativas de la sociedad?»¹⁹.

También se convenía en que la enseñanza debía abarcar tanto la instrucción como la educación de los ciudadanos, y así lo señala Romme en su intervención del 13 de agosto, al igual que lo había hecho en diciembre de 1792, cuando presentó el *Informe sobre la instrucción pública* ya mencionado. En este texto Romme define cada uno de estos conceptos y sostiene que ambos deben complementarse:

«La instrucción ilumina el espíritu, ejercita todas las facultades intelectuales, amplía el ámbito del pensamiento.

La educación desarrolla el carácter, imprime en el alma un impulso saludable, regula sus afectos, dirige la voluntad, traslada a la conducta y pone en acción las concepciones del espíritu; y, mantenedora de las costumbres, enseña a someter al tribunal de la conciencia las acciones y los pensamientos.

[...]

La instrucción, sin la educación, otorga talentos y orgullo, recursos y jactancia [...] La educación sin la instrucción no puede formar sino hábitos y conducir a todos los prejuicios [...]»²⁰.

En otros informes se reconoce igualmente que la enseñanza ha de comprender tanto la instrucción como la educación, pero no todos los autores conceden la misma importancia a uno y otro aspecto²¹. Para la mayoría de ellos importa más educar que instruir, pues el «hombre nuevo» dependía más de la educación que de la instrucción. Esta es la postura de Lepeletier, así como la de Mirabeau, según el cual se trata menos de «convencer» que de «conmover» a los hombres. Para Condorcet, por el contrario, se trata más de convencer que de conmover, más de instruir que de educar, y, en todo caso, la educación debe estar siempre iluminada por la razón. Condorcet desconfiaba del entusiasmo revolucionario que se preten-

¹⁹ Texto publicado por GUILLAUME, M. J.: «Convention», citado, p. 539.

²⁰ BACZKO, B.: *op. cit.*, p. 272.

²¹ C. KINTZLER caracteriza así el significado que la educación y la instrucción suelen adoptar en los proyectos educativos revolucionarios: «[...] la educación designa un conjunto de medidas destinadas a formar la moralidad (se diría hoy día, vulgarmente, pero muy precisamente, 'la moral') y a proporcionar a los futuros ciudadanos el sentimiento de pertenecer a una comunidad fraternal. No demanda necesariamente conocimientos y puede eventualmente apoyarse de manera exclusiva en los sentimientos. Sus medios privilegiados son simbólicos, colectivos y espectaculares: fiestas, reuniones, vida en comunidad... La instrucción apunta más específicamente hacia el desarrollo de las facultades intelectuales y de las aptitudes técnicas; se propone la adquisición de conocimientos y el ejercicio individual de la razón» (Condorcet. *L'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Gallimard, 1987, p. 245).

día suscitar entre las masas, pues entendía que éste «es útil si tiene por base la verdad, y perjudicial si se apoya en el error»²².

El rechazo del sistema educativo tradicional y la necesidad de construir uno nuevo también es compartida por quienes intervienen en el debate. Fourcroy señala a este respecto que, a diferencia de otros proyectos presentados en las Asambleas constituyente y legislativa, en los que todavía se advierten residuos de los «prejuicios» y del «despotismo», el de Lepeletier rompe radicalmente con la tradición anterior —«únicamente tenía guías en los legisladores antiguos»— y sienta las bases de un nuevo modelo, tal como reclama el proceso revolucionario:

«Es, por consiguiente, urgente destruir el molde antiguo, pues las estatuas frágiles y delicadas que en él se han formado hasta ahora no convendrían ya al régimen de la libertad y de la igualdad» (p. 189).

Algunos dudaban sin embargo que fuese necesario construir un sistema de enseñanza público, planteando lo que D. Julia ha denominado «hipótesis de la desescolarización»²³. Esta hipótesis, que evidencia una concepción «milagrosa» de la regeneración, postula que las instituciones educativas más eficaces son las que suministra espontáneamente la propia Revolución. «Ciudadanos», dirá Bouquier en el informe que presenta en diciembre de 1793, «las más bellas escuelas, las más útiles, las más simples, en las que la juventud puede recibir una educación verdaderamente republicana, son, no lo dudéis, las sesiones públicas de los departamentos, de los distritos, de las municipalidades, de los tribunales, y, sobre todo, de las sociedades populares»²⁴. En la discusión del 13 de agosto Jay de Sainte-Foix participará de esta opinión, al afirmar que no consideraba necesario organizar la educación, pues ésta se encontraba en la naturaleza, ni tampoco la instrucción, que sería difundida por las costumbres públicas, las fiestas nacionales, los ejercicios militares, las sociedades populares y los libros elementales.

Otro de los principios que no serán cuestionados es el del laicismo. A este respecto Lepeletier estaba en plena sintonía con los autores de los planes que precedieron al suyo, que tampoco estimaban conveniente enseñar a los niños los dogmas de una determinada creencia religiosa, si exceptuamos el caso de Talleyrand, antiguo obispo de Autun²⁵.

El principio de la igualdad, en torno al que se vertebra el plan de Lepeletier, tampoco se discute. Algunos diputados lo omiten, mientras que otros lo defienden con más o menos convicción. Thibaudeau declara sin embargo que «el reino de la igualdad» proyectado por Lepeletier resulta excesivamente efímero, por lo que no cabe esperar que produzca consecuencias duraderas. Al llegar a los doce años, el aprendizaje de la igualdad realizado en los establecimientos de educación común sería sustituido y contrarrestado por el aprendizaje de la diferencia que los niños tendrían ocasión de realizar en sus propias casas. Para que el aprendizaje de la igualdad fuese efectivamente duradero, prosigue Thibaudeau, sería necesario

²² JULIÁ, D., «L'éducation révolutionnaire: fille de Sparte ou héritière des Lumières», en LEVI, M. F. (dir.), *op. cit.*, pp. III-III6.

²³ JULIÁ, D.: «L'institution du citoyen», citado, pp. 141-152.

²⁴ BACZKO, B.: *op. cit.*, p. 419.

²⁵ Cfr. JULIÁ, D.: *Les trois couleurs du tableau noir*, citado, pp. 194-199.

que se prolongase hasta el final de la adolescencia, pero el mismo Lepeletier reconocía que esta aspiración no era más que «un bello sueño».

Finalmente, existe un reconocimiento prácticamente unánime de la figura de Lepeletier, incluso por quienes se oponen a sus ideas. «Rindo un justo homenaje a este mártir de la libertad cuya memoria será querida para siempre por los franceses» (p. 177-178), dice Grégoire; «comprendo cuánta influencia debe tener sobre vuestros ánimos la obra de un hombre virtuoso muerto por la libertad» (p. 203), declara Thibaudeau ante la Convención. Y en efecto, la figura de Lepeletier, junto con la particular coyuntura que vivía la Revolución, parecen haber ejercido una indudable influencia sobre el debate del plan.

Entramos ya en el análisis de las verdaderas discrepancias, que se centran en los aspectos anteriormente mencionados.

2.1. *Inspiración espartana*

Uno de los diputados que combatió con más contundencia el plan de Lepeletier fue Grégoire. Este declaraba coincidir en la «necesidad de una educación común», pero discrepaba totalmente de la fórmula propuesta para conseguirla. Una fórmula a la que no reconocía originalidad, pues sus antecedentes se remontaban a la antigüedad clásica, habiendo sido retomada por diversos autores modernos, entre los que destaca a Louis Philipon de la Madelaine, que publicó en 1783 un trabajo titulado *Vues patriotiques sur l'éducation du peuple, tant des villes que des campagnes*²⁶. «Algunos incluso querrían que el gobierno se apropiase de los niños en el seno de su madre» (p. 173), añade Grégoire aludiendo posiblemente a J. P. Rabaut Saint-Etienne²⁷. Pero el hecho de que una determinada concepción educativa tenga «por patronos Minos, Platon, Licurgo y Lepeletier» no la convierte en idónea para una sociedad como la francesa, que difiere de la espartana tanto por el tamaño de su población como por su estructura económica, social y política. Entre otras diferencias de entidad, Francia carecía de ilotas a quienes confiar el trabajo productivo.

2.2. *Financiación*

Otro de los argumentos que se utilizan para combatir el plan es de naturaleza económica. Quienes rechazan el modelo educativo de Lepeletier advierten que, con independencia de otras consideraciones, el plan resulta irrealizable, pues la

²⁶ D. JULIÁ señala las coincidencias técnicas existentes entre los proyectos educativos de Louis Philipon de la Madelaine y Lepeletier, así como la diferente orientación política de uno y otro autor: «[...] si las medidas técnicas propuestas por Philipon de la Madelaine y Le Peletier son casi idénticas, las pretensiones políticas que las enmarcan se oponen radicalmente. Para uno, las escuelas del pueblo deben contribuir a mantener una división social del trabajo que una ambición campesina mal acomodada pone en cuestión. Para el otro, una educación común forja la unanimidad nacional, más allá de la división de las clases, gracias a una disciplina que constriñe los cuerpos y los caracteres» (*ibid*, pp. 101-102).

²⁷ Rabaut Saint-Etienne había afirmado el 21 de diciembre de 1792 que la educación nacional debe «apoderarse del hombre desde la cuna, e incluso antes de su nacimiento; pues el niño que no ha nacido, pertenece ya a la patria» (BACZKO, B., *op. cit.*, p. 298).

nación no está en condiciones de soportar el coste que supondría su materialización. Esta es la opinión sustentada por Grégoire, a quien se unen Thibaudeau y Piette.

Pero incluso Fourcroy, que considera el plan de Lepeletier como «el mejor de todos los que han sido presentados sobre la primera educación» (p. 192), admite que no es viable en su versión original —aunque subraya que esto sería lo deseable—, debido al elevado coste que implicaría, por lo que propone prescindir de los internados.

Léonard Bourdon entendía, por el contrario, que la financiación no debería ser un obstáculo para la realización del proyecto, pues, según sus propios cálculos, las casas de educación común costarían menos que las escuelas primarias. Por lo demás, el plan podría desarrollarse gradualmente, de modo que el desembolso económico fuese menos sensible. Lequino también defiende el sistema de financiación ideado por Lepeletier, que hacía recaer el coste de los nuevos establecimientos fundamentalmente en los sectores acomodados, respetando sin embargo el «sagrado» derecho a la propiedad.

Félix Lepeletier, en su carta a la Convención, además de defender el carácter progresivo del «impuesto de los niños», hace notar que, con independencia del gasto que ocasionasen los centros de educación común, más costaba a los franceses sostener a los niños en casa de sus padres: «no se trata pues de aumentar la masa del gasto para la República, sino de cambiar la manera de hacerlo» (p. 237).

Danton, en su discurso del 13 de agosto, primero que pronuncia sobre la instrucción pública, según M. J. Guillaume, rebatirá las objeciones financieras apelando al interés público del proyecto: «Cuando sembráis en el vasto campo de la República, no debéis valorar el precio de la semilla. Después del pan, la educación es la primera necesidad del pueblo» (p. 277).

2.3. *Obligatoriedad*

La obligatoriedad es posiblemente el aspecto más controvertido del proyecto. Esta venía exigida, recordémoslo, por la pretensión de alcanzar una igualdad efectiva entre todos los niños. Pero será combatida en nombre de la libertad, que era otra de las ideas motrices de la Revolución. Dicho brevemente, la obligatoriedad contrariaba el derecho de los padres a educar²⁸ y a disponer de sus hijos.

Raffron considera que los padres se opondrán a la obligatoriedad apelando tanto a la «ternura» como al «interés», o lo que es igual, al deseo de establecer un contacto afectivo con sus hijos y de servirse de ellos para la realización de determinados trabajos.

Grégoire rechaza el proyecto argumentando que su aplicación debilitaría los vínculos afectivos entre los componentes de la institución familiar, erosionándose así una de las bases fundamentales del orden social. Tampoco resulta viable debi-

²⁸ La obligatoriedad, tal como la formulaba Lepeletier, además de impedir que los padres educasen directamente a sus hijos durante el período de la educación común, excluía la posibilidad de que existiesen centros de enseñanza privada, dado el monopolio que se adjudicaba a la enseñanza pública. El resto de los proyectos educativos preveían, por el contrario, la coexistencia de centros públicos y privados (cfr. JULIÁ, D.: *Les trois couleurs du tableau noir*, citado, pp. 67-77).

do a que los agricultores, especialmente los más pobres, no podrían prescindir del trabajo de sus hijos. Las labores agrícolas tradicionalmente encomendadas a éstos deberían ser realizadas necesariamente por los mayores, con lo que se incrementaría su coste, pues no existiría la posibilidad de contratar mano de obra infantil, al encontrarse todos los niños en los establecimientos educativos. Como ya sabemos, era precisamente el trabajo infantil y las desigualdades sociales que generaba una de las principales razones invocadas por Lepeletier para proponer la educación común. Ahora bien, al oponerse a esta propuesta Grégoire se apresura a subrayar que no coincide con Rousseau cuando éste afirma que «el pobre no necesita educación, la de su estado es forzosa y no puede tener otra», afirmación que no duda en calificar de «herejía política». Considera, por el contrario, que los hijos de los más desfavorecidos también deben ser instruidos, aunque su formación haya de ser compatible con su participación en los trabajos agrícolas, y que el Estado tiene la obligación de arbitrar los mecanismos necesarios para que los niños pobres dotados de unas aptitudes especiales puedan desarrollarlas debidamente²⁹.

Similar opinión expresa Thibaudeau, pues entiende que el Estado no puede separar a los hijos de sus progenitores, destruyendo así la «ternura paternal» y la «piedad filial», y contrariando los dictados de la naturaleza. Debe, por el contrario, respetar el derecho de los padres a educar a sus hijos, dado que carece de argumentos para cuestionarlo. También debe reconocer que «existen, por lo demás, en una nación agrícola y comerciante, relaciones de interés entre los padres y los niños que os sería imposible destruir, sobre todo en el campo, sin exponer la República a nuevas discordias: el fanatismo religioso devora ya algunos de nuestros departamentos; no vayáis a excitar, con instituciones demasiado violentas, el fanatismo de la paternidad, que no podríais combatir sin convertirlos en criminales» (p. 201). Propone, en consecuencia, que la educación común sea meramente facultativa, y que no se imponga ningún castigo a quienes deseen permanecer al margen de la misma.

Piette rechaza el proyecto recurriendo a los argumentos laborales y afectivos ya mencionados, esto es, a la necesidad del trabajo infantil y de mantener las relaciones afectivas entre padres e hijos. Para él, como para Thibaudeau, el plan de Lepeletier es contrario a la naturaleza.

Por su parte, Fourcroy, que decía prescindir de los internados atendiendo a su elevado coste, también afirmaba que, en el supuesto de crearse, únicamente se beneficiarían de ellos los hijos de los ricos, pues los de los pobres se verían obligados a trabajar.

Lequino, que se manifiesta favorable al proyecto, no deja de preguntarse si resulta practicable. Su respuesta es, en principio, negativa, debido a la oposición que previsiblemente suscitaría, no sólo entre los aristócratas, sino también en los sectores populares, así como a los enfrentamientos que ya se observaban en el proceso revolucionario y que no convenía avivar en absoluto. Esta oposición podría fundamentarse además en bases aparentemente sólidas: el derecho de los padres a decidir acerca de la educación de sus hijos y a utilizar la fuerza de traba-

²⁹ La necesidad de que los poderes públicos promuevan a los individuos que posean unas especiales cualidades para el estudio es una idea ampliamente dominante en los textos educativos de la época (cfr. FRIJHOFF, W., *op. cit.*, p. 54, y JULIÁ, D., «L'institution du citoyen», citado, pp. 126-128).

jo que éstos representaban. De todas formas, continúa Lequino, si se examina el problema en profundidad, es preciso concluir que la solidez de los argumentos esgrimidos contra la educación común es sólo aparente, pues los padres deben pensar más en el interés de sus hijos que en ellos mismos. Por otra parte, las resistencias que generaría son inherentes a toda innovación, y desaparecerán insensiblemente con el paso de los años. En todo caso, un pueblo que había realizado cambios tan radicales en tan corto espacio de tiempo no podía detenerse ante las dificultades que pudiese entrañar el diseño de su modelo educativo:

«Este proyecto extraña hoy día a mucha gente; parece contrariar las leyes sagradas de la naturaleza: subleva el orgullo, y la multitud no se atreve a considerarlo practicable; en menos de cuatro años, si lo aceptáis, resultará familiar y sorprenderá que hayáis dudado un instante» (p. 187).

En opinión de Léonard Bourdon, los padres aceptarán prescindir del trabajo de sus hijos porque también se verán liberados de los gastos que ocasionaría su sostenimiento durante el período de la educación común. De todas formas, en su discurso del 30 de julio no defiende la obligatoriedad, como tampoco lo hará el 1 de agosto, cuando presente el nuevo proyecto de decreto en nombre de la Comisión de instrucción pública. Esta decidió suprimir la obligatoriedad atendiendo a las opiniones expresadas en el debate y al rechazo que previsiblemente provocaría en la sociedad. El proyecto de decreto recogía además la posibilidad de que los padres que optasen por la educación común y necesitasen para su subsistencia de la ayuda de sus hijos, podrían recuperarlos cada año durante la época de los trabajos propios del campo.

Quien sí continúa defendiendo la obligatoriedad, a pesar de todos los argumentos manifestados en contra de la misma, es Félix Lepeletier. Y la defiende por entender, como su hermano, que constituye una exigencia de la igualdad y de la regeneración. Porque si la educación común es optativa, los ricos la eludirán. Ahora bien, «¿cuál es la clase que tiene más necesidad de ser regenerada? La de los ricos, sin duda; pues en ella reside la corrupción. El pobre, más cerca de la naturaleza, puede extraviarse a veces, pero quiere instruirse; y lejos de temer la educación obligatoria, la reclama con ardor. Desde hace cinco años sólo en ella basa su esperanza; esta educación es, como dice mi hermano, *la revolución del ciudadano proletario*» (p. 235). Es necesario, por consiguiente, vencer las resistencias que indudablemente opondrán los sectores acomodados, y «arrebatárles sus hijos», pues la patria así lo demanda. Es preciso hacer saber a los pobres que incluso podrán contar con la prestación laboral de sus hijos durante su permanencia en los centros de educación común. En definitiva, la regeneración de la nación no admite excepciones, ante sus exigencias todos los ciudadanos deben ser iguales.

En el debate del 13 de agosto ningún diputado reclama explícitamente la obligatoriedad, según se desprende de los registros conservados, y son varios los que se pronuncian en contra de la misma, como Lacroix³⁰, Charlier, Guyomard y Danton. La intervención de Gaston es sin embargo confusa, pues comienza declarando que «la educación obligatoria está en contra del principio de la libertad» (p. 275), para afirmar a continuación que existe una educación necesaria a todos los ciudadanos que sí debe ser obligatoria.

³⁰ Véase la nota 18.

2.4. *Internado público frente a educación doméstica*

Aun en el supuesto de que se considerase asumible la financiación y consiguiesen vencerse las resistencias a la obligatoriedad, debería discutirse si la educación común en régimen de internado era preferible a la proporcionada por las escuelas primarias y la familia. Esto es, debería discutirse no sólo sobre la viabilidad del proyecto, sino también sobre la conveniencia de su aplicación. Las opiniones manifestadas al respecto difieren radicalmente: unos apuestan por las escuelas primarias y la familia, criticando el internado, mientras que otros, siguiendo a Lepeletier, señalan las deficiencias de la enseñanza suministrada por las escuelas primarias y la institución familiar, subrayando las ventajas de la educación común. Los primeros tienden a concebir la regeneración en términos «milagrosos», confiando en los modelos educativos que ofrece la propia sociedad: «¿Para qué maestros cuando hay padres de familia amantes de la Revolución?»³¹. Los segundos, por el contrario, participan básicamente de una concepción «laboriosa» de la regeneración, pues desconfían de los estímulos que los niños puedan recibir en sus hogares, y consideran necesario aislarlos del resto de la sociedad para inculcarles los nuevos valores.

Para Grégoire la educación común privaría a los niños de las experiencias afectivas que necesitan para el desarrollo de su personalidad. Y conviene tener presente que «el amor a la patria tiene su fuente en las costumbres domésticas, y si en la tierna edad no se ha aprendido a ser buen hijo, es posible, pero menos seguro, que se sea buen ciudadano» (p. 176). En la misma línea se pronuncia Raffron, según el cual la «ternura paternal y maternal» y la «piedad filial» no derivan del amor a la patria, sino que más bien sucede lo contrario.

La acumulación de niños en los establecimientos de educación común, que Grégoire no duda en comparar con los orfanatos, podría tener consecuencias negativas para su salud, incrementándose así la mortalidad infantil. Pero los escolares no se expondrían únicamente al contagio de enfermedades físicas, sino también morales: «Podría sobre todo preguntaros si no teméis el contagio moral, que, en los establecimientos de educación más cuidados, ha hecho frecuentemente en secreto tan grandes estragos. ¿Este inconveniente no ocurrirá, sobre todo en nuestras regiones meridionales, donde la pubertad, más precoz, hará el peligro de la corrupción más inminente? (p. 176). Como señala D. Julia, la problemática que Tissot había abordado en su obra *L'Onanisme*, publicada en 1760, parece estar presente entre los diputados cuando discuten sobre los internados³².

Frente a los peligros que entrañan los centros de educación común, Grégoire opta por la educación doméstica, complementada por una red de escuelas primarias que proporcionen a los niños la necesaria formación moral e intelectual. Estos, a su vez, difundirían en sus hogares los conocimientos adquiridos en la escuela:

«[...] así la educación pública será útil, no solamente a los que hacen el aprendizaje de la vida, sino también a los que han alcanzado la edad madura; así la instrucción y los conocimientos útiles, como un suave rocío, se propagarán sobre el conjunto de los individuos que componen la nación, así desaparecerán insensiblemente

³¹ OZOUF, M.: *op. cit.*, p. 136.

³² Cfr. JULIÁ, D.: *Les trois couleurs du tableau noir*, citado, pp. 117-124.

las jergas locales, los 'patois' de seis millones de franceses que no hablan la lengua nacional. Pues, nunca me cansaré de repetirlo, en política es más importante de lo que se piensa extirpar esta diversidad de idiomas groseros, que prolongan la infancia de la razón y la vejez de los prejuicios. Su destrucción será más próxima todavía, si, como espero, veinte millones de católicos se deciden a dejar de hablar a Dios sin saber lo que le dicen, y a celebrar el oficio divino en lengua vulgar» (p. 177)³³.

Thibaudeau coincide con Grégoire en que la educación privada es preferible a la común, apelando a Rousseau para defender sus posiciones, como también lo hará Raffron en su intervención del 5 de agosto. La salud física y moral de los niños, sostiene Thibaudeau, se conservará mejor en sus hogares que en los internados, donde recibirán menos cuidados, la mortalidad será superior y adquirirán «hábitos perniciosos», tal como demuestra la experiencia.

Radicalmente opuesta es la postura adoptada por Léonard Bourdon, según el cual la formación física, moral e intelectual de los franceses no debe confiarse a las escuelas primarias y a las familias, sino a los centros de educación común.

Las escuelas primarias solamente ejercerían una influencia parcial sobre un reducido número de alumnos durante un corto período de tiempo, debido a sus limitaciones cuantitativas y cualitativas, ya señaladas por Lepeletier. La educación doméstica, por su parte, no complementaríala actuación de la escuela, tal como quería Grégoire, sino que la contrarrestaría:

«Los jóvenes ciudadanos recibirán en nuestras escuelas, durante algunas horas, cada día, lecciones teóricas de moral; y el resto del tiempo, el niño rico recibirá en casa de sus padres lecciones prácticas de orgullo, de aristocracia, de despotismo; el niño pobre será el aprendiz de la superstición y de los prejuicios» (p. 179).

Esta desconfianza de la educación familiar, propia de una concepción «laboriosa» de la regeneración, se reitera en otros pasajes de su intervención:

«La educación doméstica, sobre todo en el estado de degradación al que la inmoralidad del antiguo régimen nos ha reducido, únicamente nos proporcionaría, durante mucho tiempo todavía, esclavos o déspotas» (p. 180).

Para superar las limitaciones de las escuelas primarias y sustraer a los niños de las influencias negativas que sobre ellos pudieran ejercer las familias, se imponía la educación común. Esta había sido combatida por Grégoire considerando que los nuevos establecimientos reproducirían el desorden moral que se observaba en los colegios del Antiguo régimen. Pero Bourdon estima que tal temor carece de fundamento, pues quienes «atribuyen a la reunión de los jóvenes ciudadanos en régimen de internado los vicios que reinan en los colegios, se equivocan tan groseramente como lo harían quienes atribuyesen a la reunión de los hombres en sociedad

³³ Grégoire alude aquí a la necesidad de difundir el conocimiento del idioma francés en todo el territorio de la República, tema sobre el que presentará un informe a la Convención en junio de 1794: *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*. El texto de este informe, así como un análisis de la política lingüística de la Revolución, puede consultarse en CERTAU, M. de, JULIÁ, D. y REVEL, J., *Une politique de la langue. La Révolution française et les patois*, Paris, Editions Gallimard, 1975.

los crímenes y la inmoralidad que finalmente han conducido a la revolución. Estos crímenes no pertenecen en absoluto al pueblo; pertenecen al despotismo: la influencia del gobierno sobre las costumbres públicas es todopoderosa; las buenas leyes producirán necesariamente las buenas costumbres» (p. 180-181).

Léonard Bourdon también aporta el argumento de la experiencia personal para defender la educación común y poner de manifiesto los beneficios que de la misma cabía esperar. Este autor había creado la Sociedad de los jóvenes franceses, inspirada en principios similares a los de Lepeletier, cuyos métodos y reglamentos, ya contrastados, podrían servir de base para diseñar las «casas de la igualdad».

Para Lequino la educación nacional constituye la base de la República, pues permitirá moldear las conciencias según los principios de la igualdad y la libertad. De este modo las ideas que desencadenaron la Revolución dejarán de ser meras proclamas ideológicas y se encarnarán en la sociedad. Ahora bien, la única educación realmente republicana, la única que «creará la patria», será la educación común. La educación privada, por el contrario, fomentará la difusión de antiguos prejuicios.

Fourcroy considera asimismo que el régimen de la libertad y la igualdad exige una educación común. No acepta sin embargo los internados, como ya hemos anticipado, debido a su elevado coste. La solución que propone consiste en confiar la educación común a las escuelas primarias, no sin antes preguntarse si esta modificación desnaturalizaría el proyecto original:

«¿Serán los niños verdaderamente educados en común si no son fijados y reunidos durante varios años en establecimientos públicos, si no se acuestan bajo el mismo techo, si no hacen uso de los mismos alimentos, y no siguen, en una palabra, el mismo curso en todos los puntos de su educación?» (192).

Su respuesta es positiva, pues los legisladores deberían dictar una serie de medidas orientadas a conseguir la uniformidad de los niños fuera de la escuela en aspectos tales como la vestimenta o la alimentación. Por lo que respecta a la primera, una vez recabada la opinión de «físicos» y «filósofos», se promulgaría una ley determinando cuál debería ser «el hábito común de los niños de toda la República» (p. 192). Así pues, la educación común quedaría reducida, según esta propuesta, a una escolarización igual para todos los ciudadanos, complementada con diversas disposiciones que propiciarán un tratamiento igualitario de los niños en el seno de sus familias.

Algunos de los oradores que defienden la superioridad de la educación familiar sobre la común, y aceptan que se implante ésta únicamente con carácter voluntario, reconocen no obstante que el Estado tiene derecho a supervisar aquélla. Este es el caso de Thibaudeau, en cuya opinión «si no se puede obligar a los padres a renunciar a dar ellos mismos la educación a sus hijos, como tan sólo son sus depositarios, la sociedad tiene por lo tanto el derecho de vigilar en cada instante este depósito, de infligir una pena a los padres negligentes o culpables que corrompieren el espíritu de sus hijos, e incluso de arrebatárselos para entregarlos a la instrucción común» (p. 203).

El proyecto de decreto presentado por la Comisión de instrucción pública el 1 de agosto, proponía igualmente que el Estado vigilase la enseñanza que proporcionasen a los niños los padres que decidiesen educarlos personalmente, castigando

do a quienes les inculcasen principios contrarios a la igualdad y a la libertad con el ingreso de sus hijos en los establecimientos de educación común. Félix Lepeletier se opondrá sin embargo a que se utilice la educación común como un castigo, pues de esta forma se degradaba el modelo educativo diseñado por su hermano.

En el debate del 13 de agosto se manifiestan en contra de los internados Bréard y Guyomard, pero intervienen a su favor dos personalidades especialmente significativas: Danton y Robespierre. El primero dirá que «todo se estrecha en la educación doméstica, todo se ensancha en la educación común. Se ha hecho una objeción, presentando el cuadro de los afectos paternos; y yo también, yo soy padre, y más que los aristócratas que se oponen a la educación común, pues ellos no están seguros de su paternidad. (Risas). Y bien! cuando considero mi persona en relación al bien general, me siendo elevado [por encima de las estrechas consideraciones de interés privado]; mi hijo no me pertenece, es de la República; es a ella a quien corresponde dictarle sus deberes para que la sirva rectamente» (p. 279). El segundo, después de subrayar los beneficios de la educación común, añade: «Veo, de un lado, la clase de los ricos que rechaza esta ley, y de otro el pueblo que la reclama. Ya no lo dudo, debe ser adoptada. Solicito prioridad para el plan de Lepeletier» (p. 278).

Consideraciones finales

El debate del 13 de agosto de 1793 culminó con la aprobación del siguiente texto:

«La Convención decreta que se constituirán establecimientos nacionales donde los niños serán educados, alimentados y sostenidos a expensas de la República; habrá maestros particulares para los hijos de los ciudadanos que no puedan o no quieran enviar a sus hijos a estas casas» (p. 280).

Este decreto no tendrá ninguna consecuencia práctica, pues será abandonado en octubre de este mismo año, sin que ningún convencional asuma su defensa. El único periódico que seguirá reivindicando las ideas de Lepeletier será el *Antifédéraliste*, que, según D. Julia, refleja la opinión de determinados miembros del Comité de salud pública, y en todo caso la de Robespierre³⁴.

Pero si el plan de Lepeletier no se puso en práctica, a lo largo del período revolucionario hubo diversas experiencias educativas inspiradas en principios similares a los defendidos por el ex-marqués de Saint-Fargeau. Ya hemos mencionado la Sociedad de los jóvenes franceses, creada por Léonard Bourdon en diciembre de 1792, y definida como una comunidad de «jóvenes libres e iguales viviendo en sociedad»³⁵. Nos resta aludir a la Escuela de Marte, de carácter militar, creada en 1794 a partir de un informe presentado por Barère³⁶. Esta experiencia de formación militar y política es la realización revolucionaria que más se aproxima al diseño educativo de Lepeletier³⁷.

³⁴ JULIA, D.: *Les trois couleurs du tableau noir*, citado, pp. 113-114.

³⁵ MONNIER, R.: «L'école du citoyen», en LEVY, M.-F. (dir.), *op. cit.*, pp. 193-206.

³⁶ El informe de Barère puede consultarse en BACZKO, B., *op. cit.*, pp. 440-452.

³⁷ JULIA, D.: «L'institution du citoyen», citado, p. 155. Este autor también se ha ocupado de la Escuela de Marte en *Les trois couleurs du tableau noir*, citado, pp. 292-296, así como en «Sélection des élites et égalité des citoyens. Les procédures d'examen et de concours de l'Ancien Régime à l'Empire», en HAMON, L. (dir.), *op. cit.*, pp. 117-153.

Por último, la evaluación que la historiografía francesa realiza de la actuación educativa de la Revolución es sin duda polémica, como ha señalado, entre otros, P. Caspard³⁸. Esta polémica se acentúa al valorar la obra del autor que nos ocupa, debido tanto a las características de su proyecto educativo como a la asociación de su figura con la de Robespierre³⁹. Frente a los elogios de Michelet, Albert Duruy descalifica globalmente el plan de Lepeletier, cuya resonancia únicamente se explica atendiendo al «estado mental en que se encontraba la Convención» cuando lo discutió y a la trágica muerte de su autor⁴⁰. La historiografía actual ofrece una visión menos apasionada y más descriptiva. Sirva como ejemplo la opinión de D. Julia, uno de los mejores especialistas en el tema: «El plan de Michel Le Peletier aparece pues como la tentativa más audaz de todo el período revolucionario para reclutar una generación completa al servicio de la República»⁴¹. R. Palmer, por su parte, afirma que es «el más radicalmente democrático e igualitario de todos los planes producidos en las asambleas de la Revolución francesa»⁴².

Personalmente considero que Lepeletier acierta plenamente cuando señala las limitaciones del modelo educativo liberal, cuyas bases se estaban diseñando. El carácter marginal que la escuela primaria tendrá dentro de este modelo fue percibido nítidamente por este «mártir de la libertad». La historia demostrará, en efecto, que la escuela primaria excluirá de sus beneficios a una buena parte de la población infantil, y que no ejercerá sobre sus alumnos más que una influencia reducida, tanto desde el punto de vista instructivo como educativo. Contra esta exclusión se rebela Lepeletier en nombre de la regeneración, que, para ser efectiva, debía extenderse a todos los ciudadanos, implicando así la idea de la igualdad, cuya reivindicación «fue el impulso esencial de las luchas revolucionarias de 1792 a 1795»⁴³. El modelo educativo elaborado por Lepeletier para superar las limitaciones de la escuela primaria está en plena sintonía con esa pretensión regeneradora e igualitaria, con independencia de la originalidad y del acierto que decidamos atribuirle.

³⁸ CASPARD, P.: «Histoire et historiens de l'éducation en France», *Les Dossiers de l'Éducation*, n.º 14/15 (1988), pp. 9-29. Véase igualmente JULIA, D., «L'éducation révolutionnaire...», citado, pp. 107-110.

³⁹ Dounou, en su *Informe sobre la instrucción pública (1795)*, establece claramente esta asociación entre el plan educativo de Lepeletier y la «tiranía» de Robespierre (cfr. BACZKO, B., *op. cit.*, pp. 499-513).

⁴⁰ «El ensayo de Lepeletier no tiene por sí mismo ningún valor pedagógico; es una mala imitación, una mezcla de rudeza espartana e ideología platónica, con algunos rasgos tomados de Rousseau. Resulta sorprendente, al hojear hoy día esta pobre elucubración, que una asamblea de hombres serios haya podido, no solamente tolerar su lectura, sino también prodigarle tan vivos testimonios de admiración. Hay, no obstante, una explicación de este fenómeno; hay incluso dos. La primera tiene que ver con el estado mental en que se encontraba la Convención cuando se hizo cargo de este trabajo. De violencia en violencia y de arrebatado en arrebatado, había llegado a ese período en el que el espíritu carece ya de todo sentido crítico. La segunda es el interés que naturalmente se concede al último pensamiento de todo hombre que muere en circunstancias trágicas. Si Michel Lepeletier, en lugar de perecer como Marat bajo los golpes de un realista, hubiese muerto tranquilamente en su vasta y suntuosa propiedad de la calle Culture-Sainte Catherine, es muy probable que su ensayo no hubiese provocado entre sus contemporáneos tantas y tan cálidas simpatías. El nombre del en otro tiempo marqués de Saint-Fargeau hubiese figurado simplemente entre los de los regicidas en su lugar alfabético; es todo lo que la historia habría podido hacer por este jacobino millonario y con título de nobleza» (DURUY, A., *L'Instruction publique et la Révolution*, Paris, Librairie Hachette et Cie, 1882, pp. 93-94). G. COMPAYRE también rechaza la valoración positiva que Michelet hace del plan de Lepeletier y se pronuncia en términos sumamente críticos acerca del mismo (*Historia de la Pedagogía*, Paris/México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1905, pp. 326-328).

⁴¹ JULIA, D.: *Les trois couleurs du tableau noir*, citado, p. 100.

⁴² Citado por PUELLES BENÍTEZ, M. de, *op. cit.*, p. 83.

⁴³ SOBOUL, A.: *La Revolución francesa. Principios ideológicos y protagonistas colectivos*, Barcelona, Editorial Crítica, 1987, p. 121.