

este clima “cívico”; los otros aspectos de la actividad didáctica están sometidos a una continua evolución y en la actualidad se inclinan decididamente hacia las “técnicas Freinet”, de las cuales nos ocuparemos más adelante, orientándolas hacia una fusión más íntima de finalidades pedagógicas y sociales.

127. LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN FRANCIA Y LA OBRA DE FREINET

Después de Saint-Simon, Comte y Fourier quedó profundamente radicada en el pensamiento pedagógico francés la tendencia a cultivar en la educación el aspecto social.

A este interés por los aspectos sociales de la educación contribuyó notablemente la obra del sociólogo y filósofo Emile Durkheim (1858-1917). Durkheim reivindicó la autonomía de la sociología, rechazando así la tendencia del método llamado “analógico”, que pretendía tratar a la sociedad teniendo como modelo al organismo biológico, como la tendencia contraria de aplicar a la sociedad en cuanto tal los resultados de los estudios sobre la psique del individuo.

Para Durkheim, el fenómeno social se caracteriza por ser el producto de la *conciencia social o colectiva*, que no es en modo alguno una simple suma de conciencias individuales, sino que representa una síntesis nueva, casi como un sujeto que piensa, siente y quiere en un modo casi autónomo.

Todos los grupos sociales desde la familia patriarcal, el clan, la horda, la tribu, etc., hasta llegar a los grupos sociales más evolucionados, inclusive, en cierta medida, las clases sociales, poseen una conciencia colectiva propia.

Religión, moral, educación, derecho, política, costumbres y cultura (incluso las ideas más abstractas, como las de tiempo y espacio) no son más que proyecciones u objetivaciones de la conciencia colectiva.

Prescindiendo del riesgo de convertir a esta conciencia colectiva en una entidad mágica que lo explica todo, Durkheim enseña (y algunos pedagogos franceses y belgas han subrayado la importancia de ello) que la pretensión de cambiar la educación cambiando sólo los métodos y, si acaso, el ambiente escolar, es puramente ilusoria cuando no un engaño consciente. En efecto, la educación es expresión de toda una sociedad y no se puede cambiar sustancialmente sin un esfuerzo simultáneo por cambiar hasta las fibras más recónditas de la sociedad.

Una de las tentativas más felices entre las que se realizaron en Francia en el periodo de entreguerras fue la enderezada a poner a la escuela en un contacto más vivo y directo con la vida que se conoció con el nombre de “cooperativas escolares”. El inspector de escuelas M. Profit, ha trazado en su libro *La cooperación escolar francesa* (1932) un amplio cuadro de ese movimiento y sus finalidades.

Las cooperativas escolares, constituidas entre los alumnos de una misma clase o de una escuela, se preocupan por satisfacer las necesidades de la escuela misma (ornamentación, nuevas instalaciones didácticas, materiales para nuevas actividades, etc.) o de algunos de sus miembros indigentes, realizando, en ocasiones, obras de beneficencia externa. Además, organizan fiestas y manifestaciones en las que participan también sus parientes y personas extrañas a la escuela.

Aparte los muchos problemas que plantea la administración de una cooperativa, es evidente que las actividades mencionadas constituyen otros tantos “proyectos” o “centros de interés”, y sobre todo que gran parte de ellas ponen a los niños en un contacto vivo y real con el mundo exterior.

Para Roger Cousinet (nacido en 1881) la socialización es la esencia misma de la educación. En *Un método de trabajo libre por grupos* (1925) desarrolla lo que según él sería el mejor sistema para realizar una forma de socialización que responda en pleno a las exigencias del libre desarrollo del niño. Cousinet (autor además de los volúmenes *La vida social de los muchachos* y *La educación nueva*) se inspira en Rousseau no menos que en Durkheim.

Con Rousseau, afirma el derecho del niño a la felicidad y advierte que el “educador debe preocuparse ante todo de que sea feliz”; con Rousseau, demuestra la más absoluta confianza en la

“actividad”, en la “fuerza natural” que impulsan al niño a ejercitarse, a penetrar en su ambiente y a desplegar en éste sus energías; con Rousseau, exige que la tarea del maestro no sea “ni preparar ni formar al niño, sino suministrarle los medios para que pueda formarse solo”, creándole “un ambiente bastante rico, bastante nutritivo desde el punto de vista intelectual como para que pueda moverse en él espontáneamente y desplegar una actividad que le permita conocerlo sin intervención del educador”. En un tal ambiente, el educador “n'enseigne pas, il renseigne” (no enseña, da informaciones cuando se las piden).

Sin embargo, siguiendo a Durkheim, afirma que ese ambiente debe tener un carácter necesariamente social para ser *natural al* ser humano, así como también la sutil complejidad de los procesos que constituyen una socialización genuina (a este respecto Cousinet cita al gran sociólogo: “Hay que obrar de modo que la sociedad viva en él [el niño] como parte integrante de su persona, de modo que no pueda separarse de ella sin separarse de sí mismo”).

Pero, según Cousinet, para obtener una socialización íntima y completa basta con favorecer la tendencia natural del muchacho de edad escolar a reunirse en grupos con sus coetáneos para jugar, conversar, discutir y hasta para luchar con ellos, pero *respetando una regla*. En efecto, pasados los seis o siete años de edad, la socialidad infantil tiene como elementos característicos “la cooperación, con la división del trabajo, y la existencia de una regla”.

Inclusive en el seno de una clase no es difícil propiciar la formación espontánea de grupos electivos de 5 ó 6 individuos, sobre la base de sus afinidades y simpatías, como lo hacen en sus juegos. Cada grupo escoge el trabajo que prefiere y si las exigencias del programa le obligan a escoger entre un número reducido de materias fijadas de antemano, ello no será en desmedro del desenvolvimiento de las aptitudes de cooperación y de ayuda recíproca (que, por lo demás, están siempre presentes, *clandestinamente* aun, en la actividad escolar común y corriente).

El trabajo en grupos planteado en esta forma, funciona por otra parte, como sistema para individualizar la enseñanza, porque en el ámbito de cada grupo cada uno escoge la tarea que mejor se adapta a su índole y para la que tiene mayor capacidad, eliminando toda forma extrínseca de emulación mezquina, pues para cada individuo “el propio trabajo se reviste a sus ojos del prestigio de la obra total para la cual aporta su piedrecita”.

El método Cousinet se difundió muchísimo, no sólo en el nivel elemental, sino también en las escuelas secundarias, en cierto modo favorecido por la circunstancia de que se puede aplicar siguiendo la línea general de los programas oficiales (que, en países como Francia e Italia, se debe respetar necesariamente, por lo menos en las escuelas públicas). Para practicarlo, basta con disponer de mesas móviles en vez de bancos fijos y, si es posible, del material de consulta y experimentación propio para la actividad de los grupos.

Otro sistema de actividad escolar socializada y socializante más complicado, si bien menos “sistemático” que el método Cousinet, es el elaborado a través de lustros de experiencia por Célestin Freinet (nacido en 1897) y sus colaboradores, entre los cuales figura en primer término su mujer, Elise Freinet. Freinet considera demasiado “sistemático” el método Cousinet, en el sentido de que, para bien o para mal, es un “sistema” de estudio, si no a la manera vieja, sí la vieja materia en los libros viejos. También para Freinet la actividad natural del niño se desenvuelve en el grupo, es cooperativa; pero justo por eso no hay que coartarla ni desviarla hacia tareas extrínsecas e innaturales, así como tampoco hay que entregarse demasiado al mito de la espontaneidad jocunda y creadora del juego.

El niño normal tiende a organizar su primitiva “*expérience tatonnée*” (de esta experiencia “a tientas” había hablado ya Claparède) en formas cada vez más ricas que tienden naturalmente a convertirse en sociales, a integrarse con las de los demás niños, a enriquecerse de nuevos significados, a no ser puro juego sino juego-trabajo, o trabajo a secas. Si la sociedad fundada sobre la explotación del trabajo, sobre todo el menos calificado, tiende a separar el juego del trabajo, asimilando al primero las profesiones “liberales”, ello lo hace obedeciendo a un disimulado instinto clasista. Pero una “pedagogía popular” como quiere ser la Freinet (simple maestro, hijo de campesinos, socialista en política y muy próximo al marxismo incluso en su concepto general de la

realidad) no puede identificarse con la pedagogía de los ricos, con la complicada “pedagogía de Ginebra” cuyas experiencias “son llevadas a un plano intelectual, en una atmósfera de laboratorio, con el riesgo permanente de divorciarse del ambiente social”.

Por otra parte, la antítesis no era tan neta: el mismo Freinet había recogido sugerencias preciosas del ambiente de Ginebra, mientras que Ginebra adoptó muy pronto, en muchas clases de la *École du Mail*, las “técnicas de Freinet”. Sin embargo, cuando habremos comprendido el carácter de estas “técnicas”, comprenderemos mejor el motivo profundo de la confianza que la “pedagogía popular” demostraba hacia la pedagogía docta.

La técnica fundamental que ha dado inicialmente su nombre al movimiento en Francia y otros países es la de la “tipografía en la escuela” que consiste en emplear en las clases un pequeño equipo de imprenta compuesto por una caja de signos tipográficos comunes, una pequeña prensa, componedores, un rodillo de entintar, etc. Sin embargo, una tipografía escolar puede servir también para imprimir los habituales periodicuchos empalagosos, cursis, henchidos de retórica magisterial. La técnica de la tipografía, si bien es esencial para el método Freinet, no adquiere significado sino en conexión con las otras “técnicas”, a saber: 1) el *texto libre*: sólo los muchachos que tienen algo que decir improvisan o llevan a la escuela composiciones breves entre las cuales sus compañeros escogen la que se va a imprimir, previa la corrección que se hace colectivamente en el pizarrón; 2) la *correspondencia interescolar*: los textos impresos, ilustrados, se envían a los alumnos de una clase con la que se mantiene correspondencia acompañados o no de cartas escritas a mano; 3) el *dibujo libre* y los grabados en linóleo, impresos estos últimos junto con los textos; 4) el *cálculo viviente*: la actividad de la impresión y la correspondencia plantea una infinidad de problemas reales, en relación con los cuales los alumnos se tienen que familiarizar con la aritmética; 5) el *libro de la vida*: no hay libros de texto, cada alumno colecciona los textos libres impresos de modo de componer el “libro de la vida” (su vida y la vida de la clase, pues se trata de textos en los que todos han colaborado y de los cuales cada alumno ilustra a mano una parte); 6) *ficheros y biblioteca de trabajo*: maestros y alumnos preparan un abundante material de consulta, en parte impreso, en parte a base de recortes, colecciones de muestras, etc.

Pero estas técnicas no son, por así decirlo, más que actividades permanentes de fondo sobre las cuales pueden apoyarse toda clase de proyectos más particulares (de los cuales posteriormente se dará comunicación a la *prensa* y noticia a los *corresponsales* con las *ilustraciones* del caso, resolviendo los relativos *problemas numéricos*, etc.). Por lo demás son susceptibles de cambios y variaciones, pues nacen de la experiencia cooperativa de centenares de maestros (salvo las dos primeras, sugeridas desde un principio por Freinet) y pueden ser revolucionadas por otras experiencias. Ni siquiera la “tipografía en la escuela” se considera como esencial; lo importante es la presencia de las motivaciones de tipo activo (hacer, expresarse) y comunicativo (correspondencia) que fueron la base de las “técnicas” originales. No obstante, la tipografía, aparte de brindar una ocasión insustituible para promover el aprendizaje “global” de la lectura y la escritura en las primeras clases, presenta otras ventajas (sentido del orden, de lo que significa “terminar” un trabajo, orgullo de ver “impresas” las propias creaciones literarias, felicidad de trabajar en equipo como requiere la impresión) que explican la desconfianza de los seguidores de Freinet para quienes partiendo de supuestos teóricos la consideran como una “ocasión” más de actividad y califican de fetichista el excesivo apego a ella.

Sin embargo, una de las razones más profundas del éxito de las técnicas de Freinet es la manera democrática como se han difundido, es decir, a través de cooperativas de maestros constituidas sin apoyo oficial de ninguna especie en muchos países europeos como Bélgica, Italia, Suiza, Alemania, Austria, etc. Por otra parte, desde el punto de vista de la metodología, probablemente representan un auténtico progreso respecto de otros métodos “activos”, a despecho de su modesta calificación de “técnicas” o quizás justamente por esta razón. En efecto, la mayor dificultad de los métodos “activos”, incluso de los más experimentados, así como de los “proyectos” o de los “centros de interés”, reside en lo difícil que resulta promover un aprendizaje suficientemente sólido de las habilidades instrumentales de la lectura, la escritura y la aritmética. Las técnicas de Freinet, al

mismo tiempo que ofrecen un amplio margen para realizar “proyectos” especiales o cultivar “intereses” particulares, proporcionan *por sí mismas* un “proyecto” o un “interés” básico, continuo y persistente, relativo a las habilidades instrumentales fundamentales. Y no se trata de una solución innatural porque es innegable que tales actividades son estimulantes y susceptibles de amplia participación (de ahí la importancia de la tipografía).

Freinet considera a Pestalozzi como el pedagogo que le es más afín. Es de reconocer objetivamente que, mientras Pestalozzi atenuó progresivamente el interés social de sus principios, Freinet sigue representando la vanguardia más avanzada de la pedagogía “de izquierda” en Europa occidental.

128. ANTON MAKARENKO Y LA ESCUELA SOVIÉTICA

Anton Semionovich Makarenko (1888-1939), considerado en la actualidad como el máximo pedagogo de la Rusia soviética, demostró casi constantemente una desconfianza aún mayor que la de Freinet por lo que él llamaba “Olimpo pedagógico”.

Hijo de un obrero barnizador ucraniano, maestro elemental desde 1905, director didáctico en 1917, vio en la revolución de octubre una apertura de “inmensas perspectivas” incluso en el plano educativo, y puso alegremente manos a la obra para transformar la escuela en sentido socialista, es decir, imponiéndole el carácter colectivista y productivo de la nueva sociedad.

Sin embargo, tropezó con enormes dificultades que no sólo eran de carácter contingente. Muchos de los marxistas rusos que habían conquistado el poder, entre los cuales figuraba el mismo Lenin, consideraban que también la escuela era una *superestructura* que reflejaba a la sociedad burguesa y que, por consiguiente, estaba destinada a desaparecer en las formas en que estamos habituados a considerarla al transformarse radicalmente la sociedad en sociedad socialista. Esta “teoría de la muerte de la escuela”, ligada a la de la “desaparición gradual del Estado después de la expropiación de la burguesía” implicaba que la función escolar habría de convertirse en una función natural de la comunidad del trabajo: la escuela y la fábrica habrían terminado por coincidir.

Este clima constituía un terreno favorable para difundir, aunque sólo fuera con carácter de experimental, teorías y métodos del extranjero, sobre todo anglosajones, enderezados a conectar la escuela con la vida y, por lo tanto, a encauzar a la primera hacia la transformación final. Comoquiera que sea, habiendo liberado la revolución socialista no sólo al hombre sino también al niño, en los primeros años el clima general de la pedagogía soviética fue de tendencias libertarias acordándose la más ilimitada confianza a las fuerzas espontáneas del niño.

Por el contrario, Anton Makarenko, enemigo jurado de la “pedagogía blanda” de la que era encarnizado enemigo también Dewey (y que sin embargo circulaba amparada bajo el nombre del filósofo norteamericano) maduraba ideas muy diversas. El principio fundamental de Makarenko es que para educar hay que exigir mucho, no tanto de nosotros mismos cuanto de los educandos, lo que supone la aplicación de una sólida disciplina y una actividad intensa no carente de esfuerzo.

En consecuencia, se pensó que era más apto para dirigir una colonia de reeducación de adolescentes extraviados y pequeños vagabundos que para realizar experimentos con muchachos normales y se le puso al frente de la que más tarde llamó “Colonia de trabajo Gorki”, cerca de Poltava. De ella nos habla en su *Poema pedagógico* (1935), narración extraordinariamente eficaz de sus experiencias vivas, entremezclada aquí y allá con meditaciones pedagógicas.

Para Makarenko, los adolescentes “malos” o extraviados, si se exceptúan unos cuantos casos patológicos, lo son por falta de un buen condicionamiento social. Es necesario condicionarlos oportunamente, lo que no se obtiene con leche y miel y recetitas psicológicas, sino introduciéndolos en una experiencia social verdadera e importante, manteniéndoles en ella lo quieran o no, hasta que aprendan a apreciar los valores de la socialidad y se produzca su regeneración interior. Makarenko cuenta de un caso en que se vio obligado a pegar duramente a un muchacho insolente sólo porque, de no haberlo hecho, prácticamente se hubiera disgregado el “colectivo”. El “colectivo”, es decir, la

comunidad constituida por los huéspedes de la colonia Gorki, debía su existencia material a la cohesión y al trabajo productivo de sus componentes: en los años terribles de la guerra civil y las crisis económicas había que subvenir por sí mismos a las necesidades materiales de la colonia. Este carácter de “autenticidad” de la vida social de la colonia constituía para ésta un precioso factor educativo: trabajo, disciplina, sentimiento del deber y espíritu de emulación (personal y de equipo) adquirirían significado por el valor que tenían para la existencia misma del “colectivo” cuyo carácter de célula de la gran sociedad comunista se grababa en la mente de los miembros de la colonia en forma concreta y no mediante discursos retóricos.

Por otra parte, Makarenko no pretende negar el derecho del niño a la felicidad, pero cree que cualquier niño y que cualquier muchacho, extraviado o normal, no puede ser feliz sino en un ambiente social donde puedan afirmar en igualdad de condiciones su iniciativa y su espíritu de solidaridad. “Un colectivo feliz en una sociedad feliz” nos muestra Makarenko en su otro libro *Banderas sobre las torres* (1938), dedicado a sus experiencias en la educación de los niños normales, en una sociedad socialista ya más asentada. En otro volumen, escrito en colaboración con su mujer y titulado *Libro para los padres*, además de dar a éstos consejos útiles, aclara lo que entiende por “autoridad” en educación. La única autoridad que admite es la que llama “autoridad de la ayuda”. Ni siquiera el padre tiene “derechos” imprescindibles sobre los hijos y no puede pretender autoridad sin más sobre ellos. El título de legitimidad de la autoridad educativa reside en la *ayuda efectiva* que el padre o el maestro puede dar a las energías infantiles en expansión dado que Makarenko, a despecho de su antirousseanismo, nutre una fe optimista en las fuerzas interiores del niño. Por el contrario, no cree en la “espontaneidad” individualista, ni en la escuela-vivero en que se ve obligada a desembocar: sólo una sociedad que impone tareas importantes y obliga a realizar esfuerzos logra desarrollar en verdad y positivamente las potencias del niño y del joven.

Sin embargo, no puede dudarse de que en Makarenko se advierte una acentuación del autoritarismo e incluso del conformismo de la sociedad soviética que, obviamente, está ligado con la fase en el desarrollo de ésta que le tocó vivir.

El pensamiento pedagógico de Makarenko no sólo tuvo en Rusia el reconocimiento que merecía, sino que se convirtió casi en el credo oficial de la escuela soviética, pero sólo en los últimos años de la vida del autor y después de su muerte. Cumplida la obra gigantesca de proporcionar una educación de base casi universal a un pueblo que en el momento de la Revolución tenía 80 por ciento de analfabetos, la Unión Soviética se enfrentó con el problema de organizar una sólida estructura educativa totalmente estatal, habiéndose revelado falaz o por lo menos inoportuno el mito de la “extinción” del Estado. Si bien se dejó a cada una de las repúblicas de la Unión la responsabilidad de organizar la escuela primaria y secundaria, se procedió a coordinarlas con los planos económicos para lo cual se creó un ministerio especial de la instrucción superior. *La escuela debía ser única*: en este postulado fundamental se han inspirado todas las reformas registradas hasta este momento. Después de haber creado prácticamente en todas partes la escuela única de siete años (de los seis a los catorce años de edad), se decidió prolongarla haciéndola de diez años (escuela decenal). La enseñanza revistió un carácter “politécnico”, es decir, con el propósito no de conferir directamente títulos profesionales sino de familiarizar a los alumnos con las bases científicas y con los aspectos técnico-prácticos de las principales actividades productivas, tanto agrícolas como industriales. Mientras tanto, junto a las universidades propiamente dichas, en expansión, se constituían en número inmenso institutos medios-superiores de instrucción y especialización técnica y escuelas de ingeniería. La educación de los adultos a través de escuelas por correspondencia, cursos festivos y nocturnos, escuela radiofónica y por televisión, alcanzó, sobre todo después de la segunda guerra mundial, un elevadísimo nivel cuantitativo y cualitativo.

Estos magnos esfuerzos no tenían otro fin que hacer de la URSS un país industrial moderno. Por consiguiente, la eficiencia en la escuela se convirtió en un objetivo más importante que el de la libre expansión de las facultades internas del niño. Se renunció a la idea de la escuela-taller y por lo tanto se transfirieron a la escuela como tal las actividades propias para formar los obreros y técnicos del mañana. Se insistía sobremanera en la formación científica, ofreciendo estímulos consistentes en

ayuda y premios de varios tipos para los jóvenes que mostraran dotes especiales. Todos los estudios se declararon gratuitos y a los estudiantes universitarios se les concedió un pequeño sueldo.

Es evidente que, ante tales exigencias, la idea pedagógica de Makarenko, con su insistencia en el “exigir mucho”, en la disciplina, en el servicio al “colectivo”, estuvieran destinadas a predominar no sólo en la escuela sino también en la organización juvenil del partido comunista (*Komsomol*) y en otras asociaciones de juventudes (pioneros).

Sin embargo, no se logró mantener la estrecha fusión que existía en Makarenko entre trabajo manual y trabajo intelectual, que es otro de los postulados marxistas originales (cf. § 39). La escuela decenal única tendía a convertirse en escuela intelectual, más preocupada de formar jóvenes destinados a los estudios superiores que de formar a los que, terminado el decenio, pasan directamente a integrarse en el mundo productivo. Esta situación favorece la división de la sociedad en nuevas capas, pues los vástagos de padres más cultos y acomodados encuentran un ambiente escolar que *continúa* el ambiente familiar, lo cual los coloca en una situación de ventaja respecto de los hijos de los obreros y campesinos. Para superar estos inconvenientes se está verificando actualmente en la URSS una nueva reforma por la cual se reducirá la escuela única a ocho años, cumplidos los cuales todos los jóvenes pasarán al trabajo productivo, seguirán estudiando a medio tiempo y más tarde reanudarán, en forma progresiva, los estudios a tiempo completo, pero sólo en el caso de que demuestren aptitudes relevantes para la cultura superior.

129. EVOLUCIÓN Y PROBLEMAS DE LA ESCUELA EUROPEA

Vemos pues que la escuela estadounidense y la escuela soviética han desembocado, por caminos muy diversos, en situaciones en cierto modo bastante similares: la totalidad o la gran mayoría de los jóvenes no sólo va a la escuela elemental, sino también a la escuela secundaria que es, en lo sustancial, única. Por consiguiente, la selección para los estudios tecnológicos superiores y universitarios se puede efectuar en el modo más eficaz, habida cuenta de las rémoras de tipo social que existen por igual en ambos sistemas. De los institutos post-secundarios de diversos tipos sale todos los años un número muy grande de técnicos intermedios, ingenieros y hombres de ciencia. En conjunto, la escuela, aunque no faltan quejas por ésta o aquella deficiencia, responde a los requerimientos de una sociedad con un ritmo de progreso vertiginosamente rápido.

Por contraste, la situación escolar de Europa occidental ostenta características casi contrarias: hay un “vacío” de asistencias en el nivel secundario: las escuelas secundarias están muy diferenciadas y abundan en obstáculos para entrar y salir de ellas y pasar de un ramo al otro; en sustancia, la selección para los estudios superiores se cumple cuando el muchacho empieza los estudios secundarios (o abandona la escuela, o simplemente prosigue en clases “post-elementales” o “fin de *scolarité*”), en lo que influye fuertemente la condición económica y la ambición de las familias; por último, se reconoce en general que el número de técnicos, ingenieros y hombres de ciencia que la escuela suministra a la economía es gravemente insuficiente para cubrir las necesidades vitales de una economía moderna en expansión. El advenimiento de una nueva era tecnológica, de la llamada de la *automación*, agrava ulteriormente el problema porque aumenta el porcentaje de técnicos altamente calificados que se necesitan para la producción y para los servicios.

Esta situación tiene raíces antiguas de algunos de cuyos aspectos nos hemos ocupado en la Italia posterior al Resurgimiento. Pero la fisonomía de gran parte de la escuela europea es sustancialmente la misma y se caracteriza por la ruptura entre los estudios formativos o humanísticos y los estudios utilitarios, éstos últimos, a su vez, diferenciados en formas muy variadas; semejante estructura “a doble carril”, como la llaman algunos críticos anglosajones, se presenta ligada con frecuencia al mito de la escuela “selectiva”, según el cual la cultura no debe difundirse con la mayor amplitud posible entre los ciudadanos, sino que se debe reservar para una *élite* rigurosamente seleccionada (en teoría, sobre la base de la capacidad; en la práctica, mediante