

## Presentación

Pedro Karczmarczyk

El texto que presentamos a continuación es la introducción que Étienne Balibar y Pierre Macherey redactaron para el excepcional libro de Renée Balibar y Dominique Laporte *Le français national*, en el cual se aborda con las herramientas del materialismo histórico el proceso de constitución de una lengua nacional, el francés, como consecuencia de la lucha de clases llevada a cabo en la Revolución francesa. Balibar y Laporte destacan que el proceso de constitución de un mercado nacional implica que en el mismo no sólo se compran y venden bienes, sino sobre todo un bien peculiar: la fuerza de trabajo. La condición de la compra y la venta de esta peculiar mercancía se realiza a través de “contratos de trabajo”, que deben ser comprendidos por todos. La puesta a punto del derecho burgués, público y privado, va de la mano con la constitución de una lengua común, la *ideología jurídica* va de la mano de una *ideología jurídica de la lengua* que desarrolla la idea de una *igualdad lingüística*, igualdad ante la lengua y por la lengua. El entrelazamiento de la ideología jurídica con la lengua común plantea el problema de las condiciones históricas del aprendizaje de la lengua común, o en otros términos, el de la combinación interna entre las prácticas lingüísticas y la ideología realizada mediante el funcionamiento de ciertos aparatos ideológicos de estado (AIE). La consecuencia más sobresaliente de este proceso, una constatación semejante a aquella sobre la que Michel Pêcheux estructuraría sus reflexiones, es que la constitución de una lengua común, el proceso de uniformización, llevado a cabo contra los dialectos y el latín que obstaculizaban de distintas maneras la libre comunicación requerida por la realización económica, jurídico política e ideológica de las relaciones de producción capitalistas es un proceso que vino acompañado por una *división desigual interna a la uniformización igualitaria*. De este modo, la libre comunicación requerida por las relaciones de producción es simultáneamente una no-comunicación, también necesaria para la reproducción de estas relaciones de producción. Lo singular del caso es que esta “no-comunicación” no se realiza, de acuerdo a lo que haría esperar la problemática antropológica que coloniza el concepto de comunicación, como obstáculos o interferencias a la misma, sino que la misma se impone *en el lenguaje*. Este fenómeno se pone de manifiesto tanto en los equívocos sobre los que se asienta el contrato de trabajo y en la organización del proceso laboral, estandarizado y mecanizado, que requiere la univocidad de una comunicación precisa, como en la división socio-técnica del trabajo, que aísla (in-comunica) a los trabajadores de la organización de la producción y los somete a la una “retórica” del mando -que busca su justificación, en un evidente círculo, en las “necesidades técnicas” de la producción-, como en las relaciones políticas donde la dependencia se reproduce bajo la forma de la autonomía.<sup>1</sup>

El estudio de la articulación entre ideología y prácticas lingüísticas, realizada a través de ciertos AIEs, permite apreciar el proceso de configuración del sistema de los aparatos ideológicos de estado en la formación económico social

---

<sup>1</sup> Ver Pêcheux, Michel *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*, Buenos Aires, Ediciones del CCC, 2016, pp. 40-42.

francesa, como así también las transformaciones de sus funciones y sentidos en distintos momentos históricos, desde la Revolución hasta fines del siglo XIX.

Las características peculiares del proceso de uniformización de las prácticas lingüísticas en Francia están determinadas por el carácter “excepcional” de la revolución burguesa en este país, donde la burguesía, ante la intransigencia de la aristocracia, tuvo que asociarse con las masas populares (obreros de manufacturas y campesinos). Esto planteó, para la burguesía francesa, el problema de mantener su dominación en esa alianza, corriendo el riesgo cierto de verse desbordada. Las formas de gobierno que resultaron fueron, sucesivamente, las de la dictadura democrática revolucionaria, durante la cual la uniformización lingüística ocurrió principalmente en los Aparatos Ideológicos de Estado políticos, lo que implicaba el riesgo de que las masas encontrarán en la práctica lingüística común medios para radicalizarse poniendo en jaque la dominación burguesa. A la misma le siguió la dictadura militar centralizada de Napoléon, que puso en el centro al ejército revolucionario, el cual, como dispositivo de masas, pudo operar sobre las contradicciones que hizo surgir la uniformización lingüística y la propia ideología jurídica: la educación cívica se realizaba entonces en el ejército junto con un rígido y uniforme disciplinamiento, lo que contrasta con la educación ciudadana que se daba dentro de los aparatos políticos revolucionarios.<sup>2</sup> La contradicción que debió afrontar la burguesía, que primero estaba en los AIEs revolucionarios y luego en el ejército,<sup>3</sup> tuvo que volver a ser trabajada con la invención de un nuevo aparato ideológico de estado: el escolar. Este AIE recoge elementos que ya estaban dados desde hace tiempo, como las formas de instrucción y de educación, de saber hacer y saber comportarse, que podemos encontrar en diversas instituciones del *ancien régime*, pero sin embargo, al integrarlos hacia 1875 en una nueva práctica les otorgó un sentido nuevo e inédito. Se *inventa* así la “escuela”, una institución que poseía algunas cualidades desconocidas hasta entonces: una formación exclusiva para los niños, una forma de encierro en un lugar socialmente separado, *anterior* a cualquier actividad profesional y cívica. Con ello se logra una rotunda uniformización (la misma escuela para todos los niños) que aloja formas sutiles de diferenciación, en relación a las cuales las prácticas lingüísticas constituyen un punto de observación privilegiado. La igualdad lingüística: “la misma escuela primaria para todos”, “la misma educación para todos”, se convierte en los hechos en la única escuela a la que asiste el pueblo, el que no va a la escuela secundaria, al liceo. La *apariencia* igualitaria de la forma escuela (es decir, su trasfondo clasista) se pone de relieve más claramente si se la contrasta con la forma dominante que habían tomado los elementos de escolarización desarrollados durante la Revolución, que no tendían a la escolarización inmediata, sino al liceo, a la escuela media, es decir, a la escuela a la que sólo asistían los hijos de las clases dominantes. Una vez establecido el AIE escolar, que hace que *todos los franceses sean alumnos antes de ser ciudadanos*, la burguesía va a disponer de una nueva forma de gobierno: la república democrática.

<sup>2</sup> Para remitirnos una vez más a Pêcheux, podemos apreciar aquí la tesis según la cual la ideología dominada es una formación discursiva que trabaja de manera diversa, contradictoria, la ideología dominante. Ver Pêcheux, Michel “Remontémons de Foucault a Spinoza” en Monteforte Toledo, Mario (ed.) *El discurso político*, México, Nueva Imagen/UNAM, 1980.

<sup>3</sup> La contradicción no es sólo de la ideología jurídica, sino la que representa el pueblo en armas, pensemos por ejemplo en la Comuna de París.

Nos gustaría para concluir señalar dos o tres cuestiones. Por un lado, Balibar y Macherey insisten en que no hay un desarrollo continuo entre la homogeneización lingüística y la escolarización: inicialmente el “francés común” se desarrolló en los AIEs políticos de la revolución (luego en el ejército revolucionario), a raíz de lo cual los elementos escolares que inventó la revolución (la escuela media, sobre todo) no están ligados al francés elemental, sino a la educación de los cuadros dirigentes. En consecuencia, la relación de la escuela con los días de la revolución resulta ser más complicada que el relato que la propia escuela propala: la forma escuela no constituye el desarrollo continuo de lo que estaba en germen en 1789, sino que surge como algo nuevo, heterogéneo, para controlar las contradicciones que aparecieron en los AIEs políticos de la revolución, en los cuales los franceses aprendían por sí mismos la lengua común mientras se constituían como ciudadanos. A partir de la invención del AIE escolar *todos* los franceses van a ser alumnos antes que ciudadanos o votantes, pero sólo a *algunos* se los hará potenciales diputados y funcionarios.

Una cosa muy importante en el libro de Balibar y Laporte es que señalan muy bien que la sociedad burguesa, en función de su forma nacional, requiere de la constitución de un mercado, de bienes y de fuerza de trabajo, y que es este aspecto sobre todo el que requiere de prácticas lingüísticas comunes (contrato de trabajo). La generalización del derecho burgués (y de la ideología jurídica, que es la forma más pura de la ideología dominante) va de la mano con la constitución de una lengua común. De manera que las prácticas lingüísticas (las prácticas que tienen por materia prima y resultados transformaciones en el lenguaje) trabajan sobre una materia prima que constituye una condición necesaria de la sujeción de los individuos a la ideología dominante.

Este interesantísimo cuadro de conjunto de la evolución de los AIEs en la formación económico social francesa que nos brindan Balibar y Macherey nos plantea la cuestión de las particularidades del caso francés, es decir, de las diferencias que permitan definir otros casos típicos y en particular de las especificidades que estos procesos tomaron en América Latina.

Pero sobre todo, creemos que a partir del mismo podemos empezar a plantearnos algunas preguntas sobre la coyuntura actual. En el plano teórico, me arriesgo a balbucear algunas preguntas: ¿cómo entender la retracción de los sistemas públicos nacionales de educación y el avance de los sistemas privados de educación? ¿qué otras transformaciones en el sistema de los AIEs se “corresponden” con esta transformación? o dicho de otro modo ¿a qué responde esta transformación? Por otra parte, algunas de las revoluciones tecnológicas en la comunicación (email, mensajes de texto, etc.) suponen una articulación con procesos de alfabetización mucho más generalizada que lo que supuso la transformación en la comunicación de masas operada por la radio y la televisión, ¿se puede inscribir esta correlación en un marco más amplio? ¿qué hipótesis podemos formular al respecto?

En un plano político, creo que la pregunta central es: ¿cómo podemos prevenir que el discurso neoliberal se apropie de los discursos críticos del funcionamiento de los AIEs en el “estado de bienestar” (entre los cuales se podría

ubicar a este texto de Balibar y Macherey) para presentar su desmantelamiento de estos AIEs como una liberación?<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Véase un interesante comentario de una apropiación de esta naturaleza del discurso de Foucault en Murillo, Susana "Foucault: la muerte y la libertad" *Sociedad*, n° 23, Facultad de Ciencias Sociales / Universidad de Buenos Aires, también disponible en: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/11-Foucault-Murillo.pdf>

**Introducción a *Burguesía y lengua nacional* de Renée Balibar y Dominique Laporte (1974) <sup>5</sup>**

**Étienne Balibar y Pierre Macherey**

De acuerdo con la convención habitual de las presentaciones, quisiéramos examinar aquí, de forma muy general, algunos de los problemas que plantea el presente estudio, que trata sobre la constitución del francés como lengua nacional en la época de la revolución democrática burguesa de 1789.

¿Por qué y cómo los franceses (ciudadanos formalmente iguales de un mismo Estado nacional) hablan “el francés”? ¿Cuáles son las consecuencias históricas de este estado de hecho, que parece tan poco misterioso?

Para responder a estas preguntas, y ante todo, simplemente para plantearlas en un terreno objetivo, R. Balibar y D. Laporte han utilizado y expuesto de forma crítica, a partir de la problemática del materialismo histórico, la documentación existente en la actualidad. Han intentado un primer análisis del proceso en el que, por vez primera en nuestra historia, se ha constituido una *lengua nacional*, identificada desde entonces con el “francés” a secas, por efecto directo de la lucha de clases de la Revolución Francesa, y en particular del período jacobino.

I

A fin de que este trabajo tenga mayores probabilidades de producir el efecto que de él cabe esperar (suscitar otros estudios más precisos y más completos), es conveniente advertir aquí al lector de lo que va a encontrar, así como de lo que no podrá, o no podrá todavía, encontrar en las páginas siguientes.

No podrá encontrar una contribución de conjunto a las discusiones de los *historiadores* profesionales (sobre la teoría de la historia de la Revolución Francesa), ni una contribución directa a las discusiones de los *lingüistas* (sobre la teoría lingüística). Más bien se trata de una llamada, y esperamos que una incitación, dirigida a los historiadores materialistas y a los lingüistas materialistas.

Expliquémonos. Hoy día los historiadores se preocupan ante todo por proseguir y rectificar la explicación de los acontecimientos políticos que jalonan la “gran revolución” francesa y de su base económica y social. Si adoptan las posturas del marxismo, las del materialismo histórico, se plantean dichos problemas en términos de clase, de lucha de clases y de transformación en la naturaleza de las clases y de las relaciones de clase. Surgen entonces todos los difíciles problemas acerca de la formación y el desarrollo del modo de producción capitalista, su “grado de desarrollo” a finales del siglo XVIII, la naturaleza de sus contradicciones, la especificidad de éstas en una formación social determinada como la formación social *francesa*, el modo de existencia (o de supervivencia) del “feudalismo”, etc. Surgen igualmente los problemas acerca de la naturaleza del Estado monárquico, de su relación con la base material de la sociedad francesa y sus contradicciones,

---

<sup>5</sup> Renée Balibar y Dominique Laporte. *Burguesía y lengua nacional*. Barcelona, Avance, 1976, trad. de Luis María Todó (Ed. original: *Le français national*. París, Hachette, 1974). Transcripción: Blas Estévez.

de los “bloques” o “alianzas” de clases (o de fracciones de clases) que lo apoyan, y que se definen como tales precisamente en este apoyo. Y de ahí, para terminar, los problemas que se refieren a las causas y formas de la ruptura revolucionaria en “el orden” social, las fuerzas motrices del proceso revolucionario, su evolución y sus propias contradicciones durante su desarrollo, y los resultados de su intervención. Todos sabemos que estos problemas siguen en gran medida *abiertos*, no sólo en sus detalles, que dependen de los progresos de la investigación empírica, sino en las grandes líneas de su solución, que puede y debe ir estrechamente combinada con los avances de la teoría del materialismo histórico. Todos sabemos también que los términos en que se plantean y resuelven estos problemas implican, singularmente en nuestro país, posturas directamente políticas, posturas de las que depende la misma apertura de los problemas científicos.

Naturalmente, esta exposición no puede pretender renovar todos estos problemas.

No obstante, existe un aspecto en el que el presente trabajo puede presentarse como una contribución a la apertura (o a la reapertura) de un importante terreno en la problemática de la historia de la Revolución Francesa. En efecto, es forzoso constatar que el problema de las transformaciones históricas en la *práctica* (social) del *francés* (de la lengua francesa) nunca se aborda, por así decir, incluso en la actualidad, en conexión orgánica con el estudio de los aspectos económicos, políticos e ideológicos del proceso revolucionario. Lo que a primera vista podría parecer que se acerca más a dicha óptica, ciertos estudios recientes sobre la organización semántica y el vocabulario político de los *Cahiers de Doléances*<sup>6</sup>, por ejemplo, en realidad tiene un objeto muy distinto; se trata únicamente de aplicar ciertos conceptos y métodos de la lingüística actual al análisis de textos-testimonio de la transformación revolucionaria, para explicitar la ideología “consciente” de las clases y fracciones de clases que se enfrentan en ella, para llegar a través de esta misma “consciencia” y sus formas, a una mejor definición de dichas clases y fracciones. De manera que no se trata todavía de analizar verdaderamente el “soporte” *lingüístico* del funcionamiento de los aparatos ideológicos de Estado, que en las formaciones sociales capitalistas, es el producto de dicho funcionamiento y constituye al mismo tiempo la forma material necesaria en la que se producen sus efectos. Por eso mismo, algunos aspectos importantes de la *superestructura* política e ideológica quedan fuera del estudio del proceso revolucionario, y no pueden contribuir orgánicamente a su explicación. Pensamos que la explicación que sigue podrá contribuir a *plantear* este problema.

No obstante, conviene hacer una advertencia: es evidente que aun cuando no se trata de replantear todos los problemas de la historiografía de la Revolución Francesa, o mejor, a causa de esta limitación, un trabajo semejante debía *presuponer* ciertas tesis generales. Son esencialmente, como se verá, las que implica el concepto de “revolución democrática burguesa”, tomado de Marx y Lenin, y que se refieren a la forma singular de dicha revolución en la sociedad francesa.<sup>7</sup> Según esta concepción, la Revolución Francesa de los años 1789 y siguientes debe ser analizada como un fenómeno a la vez típico y excepcional en la historia del capitalismo. Un fenómeno “típico” no porque la Revolución Francesa

<sup>6</sup> Régine Robin: *La Société française en 1789*, Plon, París, 1970.

<sup>7</sup> Puede encontrarse una buena puesta al día de esta concepción en el artículo del historiador soviético. A. Manfred, «La Nature du Pouvoir Jacobin», *La Pensée*, n.º 150, abril 1970.

haya constituido un “modelo” al que se hayan acercado otras revoluciones (ya sea anticipándose a ella, o bien repitiéndola), sino por su misma situación y sus efectos, dentro de la historia del capitalismo. La Revolución marca efectivamente el paso de una época a otra. En toda Europa abre la fase del declive generalizado (aunque desigual) de las relaciones políticas y económicas del “feudalismo”, y por lo tanto el período de una nueva configuración en los antagonismos de clase: el antagonismo entre la burguesía y los grandes terratenientes de origen feudal va a pasar cada vez más a un segundo plano; el antagonismo entre la burguesía y el proletariado en curso de formación pasará cada vez más al primer plano. Por ello mismo plantea de forma *abierta* el problema de las *formas políticas* que permiten la toma del poder y su ejercicio directo por parte de la burguesía, problema que quedará pendiente durante todo el siglo XIX.

Por eso mismo, el carácter “típico” de la Revolución Francesa se identifica con su carácter “excepcional”. Limitándonos al nivel de las formas políticas, sabemos que este doble carácter tiene un papel excepcional, desempeñado por la movilización y la acción política de las *masas populares* de campesinos y obreros de las manufacturas, incluso en el funcionamiento del aparato de Estado. Sabemos que (al contrario de lo que ocurrió, especialmente en Inglaterra) la burguesía francesa no pudo acceder por completo al poder de Estado sin verse obligada a abatir por la violencia el poder monárquico, y eliminar sus representantes (sin compromiso posible), y que no pudo abatir dicho poder sin aliarse con la gran masa del campesinado pobre y de los trabajadores explotados de las ciudades. De ahí su problema esencial que, a pesar del escaso desarrollo del proletariado y la inexistencia

de su organización de clase, terminó por adquirir una forma crítica: ¿cómo reforzar dicha alianza para vencer la resistencia de la antigua clase dominante, y al mismo tiempo preservar su propia dominación y la dirección sobre el conjunto del proceso? A este problema la burguesía sólo halló una primera solución, provisional, instituyendo con Bonaparte la forma de una “dictadura” centralizada y militar. Pero esta solución venía precedida por una fase notable, la de la *dictadura democrática revolucionaria de la burguesía aliada con las masas populares*, en la cual, en la misma medida que sus efectos históricos decisivos, las contradicciones se encontraban llevadas a su punto extremo, y tomaron una forma excepcionalmente “pura”.

Esta concepción, elaborada en sus grandes líneas por los clásicos del marxismo, Marx, Engels, Lenin y Gramsci, y confirmada más tarde, es la que guía los análisis de R. Balibar y D. Laporte. A cambio, estos análisis empiezan a desarrollar nuevas implicaciones verificables en los hechos, en un campo hasta ahora muy poco explorado.

Abordaremos ahora, también brevemente, el segundo punto. Los análisis que siguen tienen, naturalmente, relación con el objeto de la lingüística. Pero no pueden contribuir directamente a ella, al menos en su forma actual. De modo que es totalmente inútil que el lector se pregunte sobre la presencia o ausencia en este trabajo de conceptos elaborados por tal o cual escuela de lingüistas actuales. Aun cuando estos conceptos tienden a describir “la historia de la lengua”, la “diacronía” de los sistemas lingüísticos, el “cambio lingüístico” etc. En efecto, todos estos análisis suponen (muchas veces sin declararlo) *el aislamiento*, según procedimientos empíricos diversos, de un *objeto* designado como “una lengua” o “la lengua” (pongamos por ejemplo “el francés”). Pero dicho objeto no existe de

forma “natural”, en una autonomía espontánea. No existe sino bajo el efecto de las *prácticas* sociales en las que es investido, y cuyo análisis debe reclamar con pleno derecho el materialismo histórico.

¿Cuál es la estructura de dichas prácticas, a las que el lingüista se refiere a veces, pero de forma confusa, bajo la rúbrica de “el uso” (o incluso de “el habla”, del “discurso”, etc.)? Y ante todo, ¿dónde y cómo localizarlas?

Limitándonos a la sociedad burguesa, y por tanto a las tendencias que empiezan a realizarse con el desarrollo del modo de producción capitalista, parece que, al menos, hay que señalar esto: la forma particular de las prácticas lingüísticas interviene a la vez a nivel de la *base* de la formación social, en la realización de las relaciones de producción e intercambio y a nivel de la *superestructura* política e ideológica.

A nivel de la base, porque la “socialización” progresiva de la producción, cuyas condiciones materiales resultan de la concentración y mecanización de los medios de producción, y de la correspondiente división del trabajo, hace de la «comunicación» entre los trabajadores, y los representantes del capital, “organizadores” de la producción, una condición permanente del desarrollo del proceso de trabajo. Pero esta comunicación no es en modo alguno “neutra”, “técnica”, independiente de la naturaleza de las relaciones sociales de producción, aunque deba presentarse como tal dentro de lo posible: sus contradicciones propias, especificadas históricamente, bien al contrario, ponen de relieve, manifestándolo *dentro de su modo propio*, el carácter antagónico de las relaciones de producción.<sup>8</sup>

A nivel de la *superestructura*, para permitir el planteamiento del problema, conviene invertir y desplazar la relación concebida tradicionalmente, entre “lengua” (o lenguaje) e “ideología”. Unas veces, en efecto, desde una perspectiva mecanicista e instrumentalista, “la lengua” aparece como un sistema elemental, *anterior* no sólo a las prácticas lingüísticas “individuales”, sino también a las fisuras ideológicas, a las cuales serviría, a posteriori, como medio de expresión. Otras veces, desde una perspectiva sociológica y culturalista, “la lengua” aparece como algo que es *siempre ya* la realización de un “pensamiento”, de una “cultura”, de una “concepción del mundo”, de una “ideología”, etc., (o de una “sociedad”, de un “grupo”). Pero lo que *en todo caso queda excluido* es el análisis de los efectos que produce *sobre la forma de las prácticas lingüísticas* (y por tanto sobre la constitución de la misma lengua) su lugar en el funcionamiento de las relaciones sociales de la superestructura ideológica. Y puesto que las relaciones sociales, en una sociedad de clases, son en sí mismas contradictorias, y puesto que la ideología que manifiestan no existe en sí misma más que en forma de una *lucha ideológica de clases*, lo que queda fuera del alcance de todo análisis, es, de nuevo, la forma social específica de las *contradicciones* que ordenan y afectan a las prácticas lingüísticas, al tiempo que les confieren una forma más o menos *unificada* en apariencia, que “a primera vista” enmascara los efectos lingüísticos de dichas contradicciones.

Es precisamente este problema el que hay que tratar de plantear, articulando efectivamente en un “análisis concreto” (Lenin) los distintos niveles desigualmente determinantes.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Cf. Más adelante, capítulo I, el esbozo de R. Balibar y D. Laporte sobre el vocabulario de trabajo y de “huelga”.

<sup>9</sup> Estas formulaciones, todavía indicativas, permiten sin embargo comprender por qué la problemática del “carácter de clase” de la lengua, y la cuestión de saber si “la lengua”



Está claro que se abre así un vasto campo a la investigación, un campo que, naturalmente, no puede circunscribirse y explorarse en un primer acercamiento. Desde este punto de vista, el trabajo de R. Balibar y D. Laporte consiste en haber identificado de entrada, al menos dos problemas importantes en el interior de este campo: por una parte el de la *uniformación lingüística tendencial*, o mejor, el de la *práctica lingüística común* en una formación capitalista; por otra parte, el de las condiciones históricas del *aprendizaje*, sin el cual dicha práctica común resulta imposible, y que impone una forma determinada, de manera que “resuelva” las contradicciones sociales *desplazándolas* en su propio terreno. Podemos decir que estos dos problemas, ligados al nuevo estatuto de prácticas lingüísticas en la sociedad *burguesa* moderna, ordenan la definición misma del objeto «lengua», cuya estructura formal estudian los lingüistas (sobre todo sometiendo a rígidas normas, respetadas o no, los “enunciados” lingüísticos).

Para dar un paso más a pesar del carácter esquemático de estas indicaciones, hay que decir que el análisis de las prácticas lingüísticas y de su estructura de contradicciones constituye, en la sociedad burguesa (en última instancia, tal como se verá, a causa de la forma *nacional* de dicha sociedad), un aspecto determinado del análisis del funcionamiento de los *Aparatos Ideológicos de Estado*<sup>10</sup> en la forma particular que les impone el desarrollo del modo de producción capitalista. Es incluso ésta la forma de empezar a comprender mejor algunos de los mecanismos materiales que aseguran la eficacia de la “superestructura” sobre el conjunto de la formación social capitalista, incluida su base material, al contribuir a la reproducción de las relaciones de producción que dominan en ella. Esta acción, eficaz y cotidiana, en el proceso de reproducción de las relaciones ideológicas dominantes, seguiría siendo en parte ininteligible si no se pudiera analizar la manera en que las prácticas lingüísticas, que penetran la misma base económica, pueden ser *anudadas*, combinadas “desde el interior” a unos contenidos, o mejor a unas opciones y *posiciones* determinadas de la lucha de clases ideológica. Es precisamente a nivel de los AIE (o de algunos de ellos, insistiremos sobre ello más adelante) en y por su funcionamiento, que se realiza esta combinación interna. Es éste *un hecho nuevo, sin precedente en las formaciones sociales anteriores al capitalismo*.

---

constituye una “superestructura”, es una problemática mal elaborada, que conduce a problemas insolubles. Presente varias veces en la historia del marxismo, comenzando por Lafargue (que en «La Langue Française avant et après la Revolution», en *Ere nouvelle*, enero-febrero de 1894, habla de «la brusca revolución lingüística llevada a cabo entre 1789 y 1794»), y sobre todo en la URSS (en la controversia levantada por los trabajos de Marx y «regulada» por una célebre intervención de Stalin, *A propósito del marxismo en lingüística*, 1950), esta problemática convierte por desgracia en inutilizables tanto el marxismo como la lingüística. El marxismo porque la relación entre base y superestructura queda definida como una disociación (o un reflejo) mecánicos, porque la preponderancia de la ideología de la clase dominante es concebida sólo de modo psico-sociológico, como terreno de una “conciencia” unificada, en ella misma, sin contradicciones internas. La lingüística porque, sin intentar realmente constituir un objeto de estudio pertinente en el campo del materialismo histórico, la cuestión sigue dependiendo de la categoría (ideológica) bajo la que, primero los gramáticos y luego los lingüistas, piensan el objeto de sus investigaciones (científicas): “la lengua”, su evolución, sus estudios.

<sup>10</sup> Según la terminología propuesta por Althusser, «Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat», en *La Pensée*, junio 1970. Versión castellana, *Escritos (1968-1970)*, Editorial Laia, Barcelona.

La situación en este caso parece ser *análoga* a lo que ocurre en las formaciones sociales burguesas a propósito del *derecho*, cuyas reglas sistemáticas informan materialmente todas las prácticas sociales, a partir del momento en que la fuerza de trabajo se convierte en una mercancía comprada y vendida. La ideología jurídica, interna al mismo funcionamiento del derecho, se convierte entonces en el núcleo determinante de toda la superestructura ideológica burguesa, en el que sus categorías se ven repetidas y variadas hasta el infinito. Si el análisis del *derecho* y su funcionamiento nos coloca así en el centro del proceso de determinación de toda la superestructura ideológica por la base material de la producción capitalista, tal vez no es imposible decir que el análisis de las *prácticas lingüísticas* nos descubre una forma por la cual pasa necesariamente en las formaciones sociales capitalistas, el mecanismo de sujeción de los individuos a la ideología dominante, en los Aparatos Ideológicos de Estado que corresponden a esta base determinada, y contribuyen a su reproducción. En estas condiciones se comprenderá que no es en modo alguno una casualidad que R. Balibar y D. Laporte descubran en el proceso revolucionario francés y en la política de los dirigentes del 89 y del 93, una estrecha conexión entre la puesta a punto la generalización del derecho burgués (“privado” y “público”) de la *libertad e igualdad individuales* por una parte, y por otra parte la constitución de una *lengua común* (que es, tendencialmente, la de todos los ciudadanos, aunque de ningún modo de la misma manera para todas las clases sociales). Es esta conexión lo que explica la emergencia y los efectos, en el proceso revolucionario, de una formación ideológica particular, precisamente una *ideología jurídica de la lengua* que desarrolla la noción de *igualdad lingüística*, igualdad ante la lengua y por la lengua, correlativa de la existencia de una *lengua común* (la misma para todos). Esta ideología es *interna* a las prácticas de la lengua, y designa así su *código*, en todos los sentidos de la palabra, bajo el nombre de “lengua nacional”.

Prosigamos. Ya hemos dicho que en y por el funcionamiento de ciertos AIE se realiza la combinación interna entre prácticas lingüísticas e ideología. Esta formulación es excesivamente general, puesto que borra la desigualdad, la función diferente de los AIE. En las formaciones sociales capitalistas como la Francia de los siglos XIX y XX, es tendencialmente el *aparato escolar* el que, a través de la escolarización generalizada, asegura este efecto de combinación. Por esto mismo se convierte en el lugar y el instrumento por excelencia de la reglamentación de las prácticas lingüísticas y del aprendizaje generalizado, uniformizado en apariencia, de la lengua (nacional). También por esto se convierte en el lugar en el que los antagonismos de clase se manifiestan *en las formas y los efectos* del aprendizaje lingüístico, en la práctica de la lengua y en sus contradicciones mejor o peor superadas.

Podemos ahora volvernos hacia los lingüistas y subrayar el interés que ofrecería para ellos una historia detallada y crítica de su disciplina (en particular una historia de la gramática, y además, de la sintaxis)<sup>11</sup>, que pusiera de relieve el lugar de ésta en la práctica del aprendizaje lingüístico (que la lingüística “funda” al definir explícitamente su objeto: “la lengua”), su papel en la génesis y desarrollo de la escolarización, en fin, la conexión entre las transformaciones de la teoría lingüística y las transformaciones en las condiciones del aprendizaje escolar de la

<sup>11</sup> Cf. Los trabajos de J.-Cl. Chevalier, *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*. Ginebra-París, 1968. Todo está por aprender en lo referente a la historia de la sintaxis *después* de 1750.

lengua y en la naturaleza de las contradicciones que debe superar. R. Balibar y D. Laporte presentan algunos primerísimos materiales para tal estudio. El lector podrá encontrar otros, en un volumen paralelo sobre “los franceses ficticios”.<sup>12</sup>

## II

Abramos ahora un necesario paréntesis. ¿De dónde proceden estos materiales, y más generalmente, los que conciernen a las prácticas lingüísticas durante la Revolución Francesa? En su mayor parte de un trabajo monumental, y ya relativamente antiguo, que es prácticamente el único representante de su especie: la *Histoire de la Langue française des origines à 1900*, de Ferdinand Brunot, publicada a partir de 1905.<sup>13</sup> Convendría ahora plantear una doble pregunta:

- primeramente, ¿por qué la *problemática* de Brunot, que depende del radicalismo político de la pequeña burguesía republicana, el mismo que inspiró en la misma época la obra de historiador de un Mathiez, y que por tanto representa una variante extrema, progresista, de la ideología dominante, hizo posible y necesario el formidable desarrollo *de hecho* de los conocimientos reales reunidos en la *Histoire de la Langue française*? E inversamente ¿cómo incide esta problemática en la selección, presentación e interpretación de los hechos? Un principio de respuesta a tales preguntas debería encontrarse en la utilización crítica de la investigación de Brunot que se hallará aquí. Pero esta pregunta nos lleva a una segunda:

- ¿por qué la empresa de Brunot quedó sin verdaderos continuadores (que sepamos)?<sup>14</sup> Y ¿por qué hasta una fecha reciente fue de hecho ignorada por la mayor parte de lingüistas actuales?

A esta pregunta no podemos limitarnos a contestar mediante la constatación de las “modas” sucesivas en el trabajo de los lingüistas, entre las cuales Brunot aparecería como el representante de un historicismo y sociologismo en desuso, substituidos en la actualidad por una problemática estructuralista, o más generalmente, formalista. Con menos razón aún podemos dar a esta constatación una apariencia de rigor presentándola como el efecto necesario de una exigencia científica: como si el desarrollo de la investigación hubiese descubierto por fin el orden lógico, y hubiese colocado la “sincronía” antes que la “diacronía”, la lingüística “interna” antes que la lingüística “externa”, etc.

Se puede sugerir que este aislamiento y este olvido práctico de la empresa de Brunot están ligados a la relación estrecha y recíproca que une la lingüística con la enseñanza de la *literatura* (por tanto, a la “crítica literaria” y a la “teoría de la literatura”, a la “poética”, etc.), relación que sigue intacta, aun cuando (por su simple giro interno que forma parte integrante del mecanismo de valoración de los textos literarios) la lingüística adopta por objeto la lengua “hablada”, la lengua “común”. En esta relación, que es una constante de la historia escolar y literaria francesa, la representación (o la teoría) de la gramática, de la historia de la lengua, y de la lingüística, actúa directamente sobre la enseñanza de las Letras y sobre la ideología estética de la misma literatura. Pero esta acción es recíproca: la

<sup>12</sup> R. Balibar, G. Merlin, G. Tret: *Les français fictifs (le rapport des styles littéraires au français national)*. Hachette Littérature.

<sup>13</sup> Reedición en 1967-68, París, Armand Colin

<sup>14</sup> La obra de J. Dubois, *Vocabulaire politique et social en France de 1869 à 1872*, se inspira en principios diferentes. Ha proporcionado, a este respecto, datos preciosos.

representación ideológica de su objeto investida en la problemática de la lingüística (representación de la lengua ya sea como “norma colectiva”, como “historia” o bien como “estructura”) es siempre un efecto combinado de la ideología literaria y de su actualización en la enseñanza de las Letras. Y volvemos así a lo que era el objeto principal del trabajo de R. Balibar y sus colaboradores: las variaciones históricas en el modo de producción de “efectos literarios” y su base material inmediata constituida por el estatuto de los autores (franceses) y de los textos (en francés) en el proceso contradictorio de la escolarización. Desde este punto de vista podemos adelantar que la empresa lingüística e histórica de Brunot (a la que se deben, en su mayor parte, los materiales del presente estudio), y más tarde, la interrupción y ocultación de dicha empresa se explican de la misma manera que la dominación, en la ideología literaria, del “realismo” de la época de la escolarización de masas, seguida tendencialmente, actualmente, por su ocultación bajo el culto formalizante de “la escritura”.<sup>15</sup>

### III

Para comprender bien los problemas que se plantean a partir del trabajo de R. Balibar y D. Laporte, conviene ahora indicar brevemente cuál fue su punto de arranque y qué resultados principales ha permitido obtener.

El punto de arranque está en el desarrollo de una investigación que trata del mecanismo de producción de *efectos literarios* en lo que llamamos la literatura francesa de los siglos XIX y XX. El lector encontrará los primeros resultados en el volumen sobre *Los franceses ficticios*. Este mismo estudio es el que permite poner en evidencia el juego de relaciones sociales recíprocas en el que están implicados los textos “literarios”, la práctica de la lengua nacional y la escolarización generalizada, típica de la sociedad Burguesa moderna. Más precisamente, en el proceso de escolarización es donde se identifican los textos “literarios” y las formas de su reconocimiento social (“géneros”, “obras” y “estilos” literarios), por oposición al uso “común”, “natural”, de la lengua nacional. Es, en efecto, en el proceso de escolarización donde se fijan las prácticas lingüísticas que sirven de base al “trabajo de la ficción” literaria y lo ponen en movimiento. Analizar este trabajo de la ficción, que se aplica ante todo a su propio lenguaje, y los efectos ideológicos “estéticos” que produce (o no) es pues, sobre todo, analizar la forma social, las causas y las tendencias *contradictorias* del procedimiento de escolarización y de las prácticas que éste desarrolla.

Pero esta base material no es en modo alguno inmutable. Se transforma a sí misma en el curso de un proceso histórico que hay que conocer. Este proceso es fundamentalmente el de la constitución y luego el desarrollo de un Aparato Ideológico de Estado nuevo, el *aparato escolar*. Así pues, la historia de la literatura en la época moderna tiene por base la historia de la escolarización, y no se podrán adelantar explicaciones serias hasta que la historia de la escolarización no haya sido explorada en detalle desde la óptica del materialismo histórico.

Hay que entender la tesis principal de R. Balibar y D. Laporte desde esta perspectiva: al constituir una práctica lingüística especial, la del *francés elemental*, codificado en y para el aprendizaje escolar, sólo el desarrollo del aparato escolar puede dar una forma concreta y una realización efectiva a la constitución del

---

<sup>15</sup> Cf. R. Balibar, etc., *Les français*, op. cit., Primera parte, capítulo V, Hachette Littérature.

francés nacional, “lengua común” pensada para resolver todos los antagonismos lingüísticos y que en realidad proporciona una nueva base a dichos antagonismos. Pero la existencia del francés elemental (con su vocabulario depurado y, sobre todo su gramática, adaptada a la expresión directa de “la realidad” y a la “simple comunicación”) es inseparable de *la escuela primaria*, escuela de “todos” los franceses, escuela de la masa del pueblo, es decir, de hecho, hasta fecha reciente, la *única* escuela conocida y frecuentada por la masa del pueblo.

Todo el mundo sabe, o cree saber, que la escuela primaria fue constituida definitivamente y generalizada en Francia por la III República y por Jules Ferry, poco después de la Comuna. Pero esta idea resulta ser todo menos exacta e inocente. En realidad forma parte de las representaciones ideológicas que el aparato escolar debe desarrollar y hacer compartir (sobre todo entre sus funcionarios), y en las que se expresan, hasta ahora bajo la dominación preservada de la ideología burguesa, los antagonismos de los que es fruto. De forma ingenua en los bancos de la Primaria, y deforma erudita en los de la Universidad, la constitución de la escuela primaria por parte de la III República ha sido investida de dos características sólo en apariencia contradictorias:

-revolucionaria, por tanto, *sin precedentes*, significando en el campo de la instrucción, la cultura, etc., el verdadero fin de los privilegios, desigualdades, incapacidades, con las consecuencias políticas que ello supone;

-pero también inscrita en un progreso secular, no sólo un progreso de las luces y de la instrucción en general, sino un movimiento que se *anticipa* sobre la escolarización primaria de los niños: antes de Jules Ferry encontramos ya las escuelas del palacio de Carlomagno, las “pequeñas escuelas” de Port-Royal, etc., y los proyectos escolares de la Revolución Francesa.

Dejemos a un lado a Carlomagno y a las “pequeñas escuelas”, que plantean problemas totalmente distintos: en el primer caso ni siquiera se trata de la historia del aparato escolar (sino de la Iglesia).<sup>16</sup> La referencia a la Revolución Francesa plantea una cuestión mucho más interesante. En la representación ideológica dominante de la historia de la escuela que nos ha sido inculcada (en la escuela), las instituciones inauguradas por la III República figuran a la vez como la *realización* de los proyectos de la Revolución Francesa a un siglo de distancia, y como el *retorno* a la inspiración democrática de estos proyectos originales.<sup>17</sup> De este modo, la escolarización primaria tendría un doble origen absoluto, uno en idea (1789) y otro en acto (Jules Ferry). Antes del primero, nada, si no son algunas anticipaciones fugitivas. Entre ambos, el simple espacio que separa la idea del acto, al proyecto de su realización, lo posible de lo real, espacio ocupado por las luchas intemporales entre los que tratan de realizar el proyecto de escolarización primaria (gratuita, laica y obligatoria, según reza la etiqueta tradicional), y aquellos que se oponen a

---

<sup>16</sup> No cabe, naturalmente, duda alguna de que se desarrollan bajo el efecto de los modos de producción esclavistas y serviles anteriores al capitalismo prácticas de educación e instrucción especializadas, “escuelas” familiares, artesanales o eclesiásticas destinadas a diversos grupos sociales, de edad infantil o no. Pero, es preciso insistir en ello, estas prácticas no pueden ser *aisladas* artificialmente de los aparatos -ideológicos de que forman parte, para hacerlos entrar, como *orígenes*, en una mítica historia de la escolarización (y de la pedagogía). No confieren en modo alguno al proceso social de la «educación», es decir, de sometimiento a la ideología dominante, la *forma escolar* central y típica que se desarrolla bajo los efectos del modo de producción capitalista.

<sup>17</sup> Representación ampliamente compartida por Brunot.

ella. Pero todas estas peripecias no alteran en nada la identidad fundamental de la escuela primaria, desde su figura ideal en 1789 hasta su organización efectiva en 1880.

¿Qué hay de real en todo eso? La investigación de R. Balibar y D. Laporte no es una historia del aparato escolar, pero aporta elementos que aclaran el verdadero contenido del período revolucionario y sus enigmas, una vez disipada la falsa evidencia del mito de los orígenes.

Disipar dicha evidencia es ante todo y simplemente reducir a la nada la oposición entre lo posible y lo real, y plantear la cuestión siguiente: ¿bajo qué condiciones materiales la República burguesa de 1880 pudo tomar a su cargo los discursos de la Revolución Francesa y presentarlos como la verdad, la garantía de su propia política escolar y social? A dicha pregunta, la única respuesta correcta es la siguiente: pudo hacerlo precisamente porque la escolarización realizada en 1880 *no es* la de los proyectos revolucionarios (aunque tome de ella algunos rasgos formales), es decir, a causa de la *diferencia* entre la significación objetiva de estos proyectos, que son en sí mismos actos políticos reales, y la de la escolarización ulterior, que corresponde a una base económica transformada y a una diferente relación de fuerzas en la lucha de clases. Por tanto la base material de las ideologías escolares, y más profundamente, lo que estaba en juego en las luchas ideológicas de clases a propósito de la escolarización es necesariamente diferente de 1789 a 1880.

Dicho de otro modo, ahora es ya posible despojar la historia de la escolarización de toda teología y predeterminación (que siempre es únicamente la proyección retrospectiva de un punto de llegada). Se puede, pues, estudiar la función del mito del 89 en la ideología de la burguesía dominante de 1880. Pero para ello hay que estudiar en sí mismo el lugar que ocupa el período revolucionario en la historia de la escolarización, sin hacer de él un origen ni una anticipación.

Este lugar resulta ser paradójico. R. Balibar y D. Laporte nos dan al menos cuatro indicios.

*Primer indicio:* la Revolución Francesa, efectivamente, ordenó el nombramiento de “maestros de lengua francesa” durante el período del Terror, pero éstos no eran en modo alguno los precursores de los *maestros* de enseñanza primaria, con los que no tienen nada que ver. Son los representantes temporales de una práctica totalmente distinta de la escolarización, inscrita dentro de la política de “terror lingüístico”, y que tiende a uniformar las prácticas lingüísticas *en* la práctica *política*, directamente (y no por medio de un aparato *separado*, que aislará el aprendizaje y la formación de la vida política y profesional).

*Segundo indicio:* en la elaboración de un *francés común*, que sólo podrá recibir un contenido completo por medio de la escolarización generalizada, el paso adelante que marca la Revolución resulta del funcionamiento de *otros* Aparatos Ideológicos de Estado, bajo la forma excepcional que les confieren las luchas de clase del período revolucionario: el ejército de levadas en masa, los clubs, las sociedades revolucionarias y las secciones, las fiestas cívicas, etc. Aunque en apariencia tienden al *mismo* resultado que la ulterior escolarización, las prácticas lingüísticas desarrolladas en estos aparatos constituyen en realidad un *obstáculo* que tendrá que superar. La existencia del “francés común” practicado en los aparatos ideológicos (y políticos) del período revolucionario, y la del “francés común” practicado en el aparato escolar e inculcado por él se excluyen

materialmente uno a otro. Es por eso que el primero aparecerá retrospectivamente, desde el punto de vista del segundo, como “equivocado”.

*Tercer indicio:* los proyectos de escolarización primaria de la Revolución Francesa ven surgir por primera vez una tendencia, precisa y sistemática, a la constitución de un *francés elemental*, caracterizado ante todo por su *gramática* adaptada a la enseñanza de “primer grado”, la enseñanza de los “elementos” de la lengua. Dicha tendencia sólo cobra sentido en relación con el objetivo político de un francés común, nacional, formulado por la revolución democrática burguesa. No obstante, el método de francés elemental adoptado por la Revolución Francesa fue tomado directamente del Antiguo Régimen: surgió de la pedagogía de los *Colleges* del siglo XVIII (la *Gramática francesa* de Lhomond). Y dicha “elección” no tiene nada de accidental, puesto que, como ya sabemos, es precisamente este modelo el que reinará durante un siglo en la enseñanza del francés.

*Cuarto indicio:* los proyectos de escolarización “primaria” de la Revolución conducen finalmente, en lo inmediato, a la constitución de un aparato escolar que no tiende a la escolarización inmediata, sino que al contrario, la excluye o al menos la retrasa: las escuelas centrales, futuros “liceos”, es decir, la enseñanza “media”. Pero es precisamente esta desviación lo que constituye la verdadera contribución de la Revolución Francesa a la constitución del aparato escolar propiamente dicho, lo cual significa que la escuela primaria, en el siglo XIX, se constituirá bajo *la dominación*, institucional e ideológica, de una enseñanza secundaria (o media) reservada a los hijos de la clase dominante. Todos estos indicios permiten al menos plantear algunos de los problemas de los cuales depende la explicación del proceso de escolarización en Francia. Centran el análisis en las relaciones de fuerzas sociales que se expresan mediante estos desniveles, estas desviaciones, estas contradicciones, a primera vista “irracionales”. Para concluir esta presentación, nos llevan a formular algunas hipótesis sobre la *periodización* del proceso de constitución del aparato escolar, en su relación con la historia de la formación social francesa. Así podemos empezar a aclarar el papel paradójicamente decisivo del período revolucionario, cuya acción es sin embargo puramente ideológica en lo que se refiere a la enseñanza primaria. En esta periodización, hay que tener en cuenta, fundamentalmente, dos grandes hechos. Primeramente, el hecho de que la *forma escolar* del aprendizaje (material) y de la educación (ideológica) no se constituye de la noche a la mañana en su autonomía. Entre las características fundamentales de dicha forma figura precisamente el hecho de instituir una “formación” reservada a los *niños*, previa a cualquier actividad profesional, civil y cívica, que combina aprendizaje y educación, encerrándolos en un mismo lugar socialmente separado. En este sentido, el desarrollo de la forma escolar es un hecho históricamente reciente, que resulta tendencialmente del desarrollo del modo de producción capitalista. Pero algunos *elementos* dispersos, que más tarde entrarán en el funcionamiento de dicha forma y aparecerán por tanto *retrospectivamente como escolares*, se constituyen no obstante primero bajo *otras* relaciones sociales, en el seno de *otros* aparatos ideológicos.

Tal es el caso de las enseñanzas especializadas (escribir, contar), llevadas a cabo por los comerciantes en sus “escuelas” profesionales desde finales de la Edad Media. Es también el caso de la enseñanza “elemental” (de hecho, *completa* por sí misma) impartida, particularmente en el campo, por la Iglesia y las órdenes religiosas en la época clásica, enseñanza que, por vez primera, alía sistemáticamente prácticas educativas que hasta entonces no habían tenido

ninguna relación entre sí (leer y cantar, prácticas de origen religioso; escribir y contar, prácticas de origen artesano y comercial; saber comportarse, tener educación, prácticas de origen familiar).

Pero es sobre todo el caso, que aquí nos interesa particularmente, de la enseñanza que se impartía en los “colegios” del Antiguo Régimen (uno de los principales lugares en donde se preparaba y se consolidaba la alianza de clase entre la aristocracia nobiliaria y la burguesía financiera, administrativa, judicial) y de la que procede, con la comparación sistemática entre lenguas “muertas” y “vivas” y el estudio progresivo de los “autores” literarios, modelos de escritura y retórica, la *gramática francesa* “razonada”.

La escolarización burguesa se contentará *ulteriormente* con fraccionar esta gramática según dos presentaciones: una simple y truncada para la enseñanza de “francés” a las clases populares, la otra, completa y compleja, para la enseñanza de las “letras” a las clases dominantes. Así pues los elementos de escolarización que encontramos en el período revolucionario no son *materialmente nuevos*: por el contrario, proceden del período anterior, el Antiguo Régimen, es decir, de la primera fase histórica de desarrollo del modo de producción capitalista en Francia. Pero estos elementos reciben una significación y una función nuevas: se ponen al servicio de un objetivo político e ideológico nuevo, contradictorio con el del Antiguo Régimen. Por eso mismo, dichos elementos, en su momento, deben insertarse en el funcionamiento de un *Aparato Ideológico de Estado* especial, que se convierte entonces en aparato autónomo (en particular frente a la Iglesia, pero también frente a la familia y el ejército). La Revolución Francesa (continuada por el Imperio napoleónico) no es el origen de la forma escolar, no es su terminación, sino el comienzo de un aparato escolar como que podrá en adelante desarrollarse mediante las sucesivas “reformas”, en una aparente continuidad institucional.

Pero las mismas condiciones en que se produce esta autonomización, y la forma que llega a revestir, son incomprensibles si no se las inscribe sobre el fondo de un *segundo hecho* de extrema importancia: la *imposibilidad material* de cualquier escolarización efectiva de los niños de las clases populares en el siglo que va aproximadamente de 1750 a 1850.

Lo que da su sentido a esta imposibilidad es que no se trata de una simple ausencia de escolarización: se presenta como una auténtica *desescolarización* de las masas, después de la extensión de una primera forma de instrucción “popular” en el interior aparato *religioso*, en el período clásico (siglo XVII y principios del XVIII). Instrucción *popular* porque, si bien la enseñanza de las diferentes órdenes religiosas en el siglo XVII y principios del XVIII está muy lejos de haber afectado efectivamente a *todos* los niños, no es menos cierto que durante un tiempo acogió a niños de *todas* las clases sociales, nobles y plebeyos, ricos y pobres. Lo que pasó es que esta universalidad se vio muy pronto *restringida* a las clases dominantes, aristocracia y burguesía.<sup>18</sup>

¿Cómo se explica este desarrollo desigual y finalmente malogrado, y esta regresión? Se trataba entonces, en un primer tiempo del desarrollo del capitalismo (la época “clásica” de la monarquía absoluta) para las clases dominantes, de paliar los efectos y los temibles peligros de la *acumulación primitiva* del capital, que tenía por resultado “soltar”, en sentido estricto, por los caminos, importantes *masas* de

---

<sup>18</sup> Cf. los trabajos de Philippe Ariès, *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, París, 1960.



“pobres”, de “miserables”, desposeídos de sus medios de producción, sin convertirlos en *trabajadores*, no sólo obligados materialmente a vender su fuerza de trabajo, sino además educados para respetar y apreciar dicha obligación. En este sentido, el resultado directo para las clases populares de la “escolarización” primitiva del siglo XVII fue simplemente el asilo, el obrador, el *workhouse*, instituciones todas de *trabajo forzado y de presión moral*, que tuvieron como función principal la de transformar a los pobres en proletarios.

A partir de mediados del siglo XVIII (¡la época de las «luces»!), parece que se entra por el contrario en un largo período de *desescolarización masiva*, que se presenta como tal en comparación con las tendencias precedentes, y cuyo carácter “reaccionario” en este sentido puede explicar en parte las reivindicaciones populares de instrucción durante la Revolución.

El progreso de las “luces” en las clases dominantes es, en el pueblo, o mejor entre el “populacho”, el progreso del analfabetismo.<sup>19</sup>

Pero esta desescolarización no viene compensada por ninguna forma de instrucción profesional o familiar. ¿Por qué? La causa es, tendencialmente, la extensión del *trabajo de los niños*, característica fundamental de la transición de la manufactura a la gran industria de las primeras etapas de la “revolución industrial” capitalista,<sup>20</sup> pero también la necesidad permanente en la familia campesina, que es lugar del trabajo manufacturado «a domicilio».

Los hijos de los pobres no pueden ni deben ir a la escuela porque tienen que ir a la fábrica, al taller, al campo.

Por eso no hay escuela “primitiva”. La aparición de ésta es el resultado de nuevas luchas de clase salidas de la revolución industrial, y acompaña al progreso de la *legislación de fábrica* (analizada por Marx en el caso de Inglaterra),<sup>21</sup> que limita la duración del trabajo y prohíbe más o menos totalmente el trabajo de los niños. Entonces la escuela primaria no sólo se hace posible, sino que se convierte en necesaria, como elemento de reproducción de la fuerza de trabajo que se gasta, consumida en la fábrica capitalista.

El período revolucionario en su integridad está inscrito en la fase de esta “desescolarización” que precede y determina la escolarización generalizada del siglo XIX. Por eso presenta una situación contradictoria, totalmente inestable. En esta situación las relaciones de fuerzas políticas vienen a sobredeterminar las transformaciones de la base material: así pueden explicarse las primeras formas del juego concertado que se instala, en la superestructura capitalista, entre el aparato escolar y el aparato de la democracia política. Pero dicho juego concertado, en un primer momento, se ve de algún modo *invertido*.

En el transcurso de la revolución democrática burguesa, los individuos empiezan a ser definidos como ciudadanos (más o menos plenamente “activos”). En tanto que ciudadanos se convierten en súbditos “libres” de un Estado francés. En tanto que alumnos, en el AIE escolar, aprenderán las prácticas lingüísticas que

<sup>19</sup> Este fenómeno es atestiguado por los escasos historiadores de la cuestión, y merecería ser mejor estudiado, si esto fuera posible. Cf. Ariès, ya citado, cuyas conclusiones se compararán con los cuadros estadísticos de Leroy-Ladurie, *Les Paysans du Languedoc* (París, Flammarion, 1970) que muestran la regresión del analfabetismo en el medio rural hasta los siglos XVI y XVII.

<sup>20</sup> Sobre ello, cf. Marx, *El Capital*, libro I, Secciones III y IV, y J. Kuczinski, *Les Origines de la classe ouvrière*, París, Hachette, 1967.

<sup>21</sup>Cf. también, M. Bouvier-Ajam, *Histoire du travail en France*, tomo II, París, 1969.

realizan en una Comunidad de lengua francesa. Pero se convierten en ciudadanos *antes* de convertirse en alumnos y de hablar francés. O mejor, aprendiendo a hablar francés en el ejército, en las organizaciones democráticas, se convierten por sí mismos, en el seno de las masas, en sus propios “maestros” en una institución no escolar.

Y así se crea el peligro de que las masas de los campos y ciudades, al conseguir en gran parte escapar a la empresa de la ideología religiosa (en el AIE de la Iglesia aliada al poder de Estado monárquico), *sobrepase* la línea en la que era preciso detenerse: destruir la antigua dominación *sin* por ello amenazar la nueva. Aparece el peligro de que las masas encuentren en el nuevo terreno de una práctica lingüística común no sólo una forma renovada de sujeción a la ideología de su “libertad” jurídica, de su “igualdad” y de su “fraternidad” nacionales y burguesas, sino también los medios de formular los temas de una ideología revolucionaria radicalizada, en la que se expresarían ya, en las formas del igualitarismo o del “socialismo” de los *partageux*, nuevos intereses de clase que colocan a los “pobres”, a los “trabajadores” contra los “ricos”, los “beneficiados”, los “acaparadores”.

La burguesía francesa, como ya hemos dicho, se vio obligada a correr este riesgo, porque la resistencia de la clase feudal y sus aliados interiores y exteriores la obligaba a vencer sin compromisos ni repartos (a serlo “todo” en el Estado, y no únicamente “algo”, según el objetivo inicial enunciado por Sièyes), y porque la victoria tenía este precio: el Terror.

Pero en esta misma situación se forjaron instrumentos que iban a permitir a la burguesía conjurar el peligro: en particular el ejército revolucionario en donde, bajo una forma totalmente distinta de la escolarización pero también distinta de la práctica política, se combinaba la educación cívica con la uniformidad de la disciplina. Habría que repetir ahora la historia de su evolución desde los “soldados del año II” hasta los soldados del 18 brumario.

Así pues, parece como si, durante el siglo XIX, la burguesía francesa hubiese aprendido una lección de esta experiencia forzada (cuando decimos “la burguesía”, queremos decir, por supuesto, que la evolución objetiva de la lucha de clases aprende la lección por ella): hay que *invertir* el orden de dependencia material entre la práctica *política* (en el AIE político de partidos, asambleas, elecciones) y la formación *escolar* (en el AIE escolar mediante la escolarización generalizada). Hay que poner la escuela, para cualquier individuo, ya sea burgués o proletario, o incluso campesino, *antes* que la política, en su base; convertir a todos los franceses en alumnos de la escuela primaria (y sólo a algunos de ellos, en alumnos del “liceo” y de la Universidad) *antes* de hacer de ellos ciudadanos y electores (y sólo de algunos de ellos, diputados, funcionarios o gobernantes). Sólo entonces el AIE político puede superar las formas de compromiso, como la monarquía constitucional o el militarismo imperial, y revestir la forma de *república democrática*, que desde 1875, con algunas breves interrupciones, asegura la dictadura de la burguesía como clase (Lenin).

Al igual que la escuela la “democracia” (aun la democracia “burguesa”) no es una forma inmutable, surgida de la simple realización de un proyecto inicial (aunque fuera el de una clase social, la burguesía). Es, por el contrario, el resultado de un proceso desigual, sin fin determinado previamente. Si puede encontrar una forma de relativo equilibrio a fines del siglo XIX y convertirse así, según la expresión de Lenin, a la vez, en “la mejor forma política posible para el

capitalismo”, al asegurar el poder político *directo* de la burguesía, y “la mejor forma posible para la lucha del proletariado”,<sup>22</sup> es en parte (pero *sólo* en parte) gracias al desarrollo del aparato escolar y de su lugar dominante en el mecanismo de sujeción ideológica, sin el cual la clase burguesa, reducida a la “fuerza” pura, no podría detentar históricamente el poder de Estado.

Al formular estas hipótesis esquemáticas, tal vez nos hemos alejado demasiado del francés nacional, de la lengua común y de los proyectos de enseñanza elemental del francés bajo la Convención. Ahora por fin les cedemos el sitio.

---

<sup>22</sup>Lenin: *El Estado y la Revolución*.