

LA EDUCACIÓN REVISITADA

Ensayos de hermenéutica pedagógica

Ángel C. Moreu y Enric Prats (coords.)



LA EDUCACIÓN REVISITADA
Ensayos de hermenéutica pedagógica

LA EDUCACIÓN REVISITADA

Ensayos de hermenéutica pedagógica

ÁNGEL C. MOREU
ENRIC PRATS (COORDS.)

Publicacions i Edicions



UNIVERSITAT DE BARCELONA



© PUBLICACIONES I EDICIONS DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2010
Adolf Florensa, s/n, 08028 Barcelona, tel.: 934 035 442, fax: 934 035 446,
comercial.edicions@ub.edu; www.publicacions.ub.es

Diseño gráfico de la cubierta: Quim Duran

ISBN: 978-84-9168-215-8

Este documento está sujeto a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada de Creative Commons, cuyo texto está disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



ÍNDICE

<i>Presentación</i>	13
<i>Filosofía de la educación</i>	17
Héctor A. SALINAS FUENTES, Lectura pedagógica del bestiario clásico: del gobierno de las ovejas a la educación de las abejas	19
Francesc CALVO ORTEGA, Ejercicios espirituales y pedagogía. La práctica de la filosofía en el mundo grecolatino	39
Jaume BANTULÀ I JANOT, En torno al «enseñar deleitando» de Horacio	59
<i>Historia de la educación</i>	71
Jeroen J. H. DEKKER, Entre Rousseau y el pecado original. El modelo holandés de protección de la infancia en el siglo XIX	73
Isabel VILAFRANCA MANGUÁN, Fichte y el modelo de ciudadanía en los <i>Discursos a la Nación Alemana</i>	89
Montserrat GURRERA LLUCH, La educación popular en la Cataluña industrial del siglo XIX: la incidencia de los primeros ateneos	111
Albert ESTERUELAS TEIXIDÓ y María Teresa VALBUENA DE LA FUENTE, El pensamiento pedagógico de Ferrer i Guàrdia	139

Jorge RAMOS DO Ó, O discurso psicopedagógico moderno e a racionalidade de governo do aluno	159
Juan Manuel FERNÁNDEZ-SORIA, La formación del maestro como educador cívico. Una mirada desde la historia	183
Cristina YANES CABRERA, Intereses y olvidos en los orígenes del proceso de profesionalización de los docentes de educación secundaria en la España contemporánea	221
Eulàlia COLLELDEMONT, Las palabras en los proyectos: la política pedagógica como proyecto social en la visión de António Sérgio	241
<i>Estudios sobre género</i>	253
Raquel de la ARADA ACEBES, Análisis histórico del discurso pedagógico: la mujer como sujeto de ciudadanía	255
Raquel CERCÓS I RAICHS, El ideal de <i>gentleman</i> : una pedagogía de la masculinidad (La herencia del puritanismo victoriano)	285
Gemma AGUADO, Anna ESCOFET y M. José RUBIO, Empoderamiento, tecnologías de la información y la comunicación y género. Una aproximación conceptual	309
Rocío GARCÍA CARRIÓN, Patricia MELGAR ALCANTUD, Laura RUIZ EUGENIO, Itxaso TELLADO RUIZ DE GAUNA Y Rosa VALLS CAROL, Socialización preventiva de la violencia de género	327
<i>Literatura y pedagogía</i>	347
Daniel IZQUIERDO CLAVERO, Apologética del desperdicio: Fragmentos para la pedagopoética	349
Armando PEGO PUIGBÓ, La biografía en la evolución de la narrativa vanguardista española: Educación literaria y sensibilidad histórica	367

Presentación

Xavier LAUDO CASTILLO, Pedagogía de la carne. La escritura de sí en Virgilio Piñera	387
<i>Pedagogía social</i>	403
Segundo MOYANO, Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social	405
Marta BURGUET I ARFELIS, Por una pedagogía de la paz. Hacia una ciudadanía de la no violencia	421
Jaume TRILLA I BERNET, Las pedagogías narrativas en la formación de los educadores sociales	433
Carlos SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, Toni Julià i Bosch, educador y maestro de educadores (sociales)	465
<i>Datos de las autoras y de los autores</i>	487

PRESENTACIÓN

Que vivimos en un mundo fragmentado y neonómada, donde todas las cosas —y la educación en lugar privilegiado— cambian con extrema rapidez, es algo cada vez más evidente. Así pues, a un colectivo como el de los profesionales de la Teoría e Historia de la Educación compete analizar una y otra vez la naturaleza de la educación, que constituye una de las dimensiones esenciales del quehacer humano. De hecho, estos dos campos —la Historia y la Teoría de la Educación— están unidos desde el nacimiento de la Pedagogía universitaria en la Alemania del siglo xix. No en balde, alguien como Wilhelm Dilthey dedicó a estas temáticas un volumen de sus Obras Completas, que reúne su *Historia de la Pedagogía* y sus fundamentos teóricos y sistemáticos; textos que Lorenzo Luzuriaga tradujo en el exilio. Con el paso del tiempo, aquella *Historia de la Pedagogía* ha acabado por convertirse en Historia de la Educación, mientras que la Pedagogía Sistemática —que en ocasiones se presentó como un remedo de la Pedagogía General— ha dado lugar a la Teoría de la Educación.

Estos cambios en la nomenclatura revelan las mudanzas que ha experimentado, en los últimos tiempos, no sólo la educación sino también su ciencia más genuina: la Pedagogía. Hace unos años —en la década de 1970— las discusiones epistemológicas derramaron mucha tinta en el ámbito de la educación. A la tradicional Pedagogía implantada en España a comienzos del siglo xx bajo el signo de la filosofía (la primera cátedra de esta disciplina se abrió en Madrid el año 1904) siguieron nuevos planteamientos y nuevas nomenclaturas. Gracias a la influencia del positivismo, del evolucionismo y del experimentalismo surgió una disciplina de nueva planta que respondía al epígrafe de «Ciencia de la Educación» y que pretendía fijar las bases de un conocimiento exacto y riguroso —esto es, científico— de la educación. Por esta vía, la vieja Pedagogía, de ascendencia filosófica, entraba en una crisis de la que difícilmente podría resarcirse, más si cabe desde el momento en que el sintagma «Ciencia de la Educación» pronto fue sustituido por el de «Ciencias de la Educación». De esta manera, quedaba confirmado que

la justificación científica de la educación no podía reducirse a una única ciencia —primero la filosofía, base de la Pedagogía; más tarde, la biología, fundamento de la Ciencia de la Educación—, sino que se había de acudir a un conjunto de disciplinas (Historia, Antropología, Psicología, Sociología, Economía, Derecho, etc.) que daban vida a las Ciencias de la Educación.

Durante este largo proceso de casi dos siglos de duración se ha visto cómo la Pedagogía —con su pretensión de proporcionar un conocimiento científico sobre la educación— ha transitado por diversos tramos o etapas. En un primer momento, la pedagogía vivió una fase literaria o rapsódica, en el sentido de que muchos autores —Pestalozzi es un buen ejemplo de lo que decimos— recurrieron a la novela para dar cuenta y razón de sus propuestas educativas. A esta primera fase literaria, siguió la filosófica, ya citada, que encontraba en la Filosofía un sólido punto de anclaje; éste es el caso de Herbart y de Natorp, es decir, de los herederos de Kant. Poco después, a remolque de las doctrinas darwinistas, la Pedagogía —transformada ahora en Ciencia de la Educación— buscó su solidez en la biología. Más tarde, en el período de entreguerras (1919-1939), llegaron las Ciencias de la Educación, que si por un lado pretendían abarcar todas las variables que incidían en el hecho educativo, por el otro dejaban a la Pedagogía tradicional en una situación de extrema debilidad y postración. Sólo algunos autores reivindicaron que la síntesis de lo aportado por las diversas Ciencias de la Educación podía articularse a través de una Pedagogía que asumiese una doble dimensión: sistemática y normativa.

Sea como fuere, lo cierto es que hoy los debates epistemológicos no interesan tanto como antaño. Las circunstancias han cambiado y los distintos giros —lingüístico y hermenéutico, principalmente— han dejado sentir su huella en el campo de la educación. Más que de epistemología hoy se discute de conceptos y discursos, en el sentido de que la educación —como cualquier otra realidad humana— se da en un mundo «empalabrado». De ahí la importancia de volver a dar nombre a las cosas, de volver a pasar por los mismos lugares que ha transitado la Pedagogía, de buscar sus silencios y de repensar una realidad cambiante, plural y abierta, como es la educación. De ahí, también, el título de esta obra colectiva, que pretende visitar la educación, desde la doble perspectiva de la experiencia y de la expectativa, en una tarea de interpretación que tiene mucho de ejercicio hermenéutico.

Fue así como el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona pensó en la oportunidad de reunir en un volumen toda una serie de trabajos, pertenecientes a autores de distinta procedencia. Una buena parte de ellos son personas vinculadas al mismo departamento. Pero nos parecía

que el resultado era insuficiente y limitado, pues quedaban al margen tendencias y sensibilidades de gran interés. Había que abrir el abanico de colaboradores, de modo que se estimó la conveniencia de invitar a autores de otras universidades, no sólo españolas sino también extranjeras. El resultado de este conjunto diverso y heterogéneo es la mejor garantía de que la obra no sea monocolor, sino que responda a las policromías y polifonías de un mundo como el nuestro, abocado a la diferencia.

Para ordenar y clasificar los diferentes trabajos —unos individuales, otros colectivos— hemos seguido un criterio temático. En primer lugar se han incluido los estudios que corresponden al ámbito de la Filosofía de la Educación, a los que siguen los relativos a la Historia de la Educación. Este bloque constituye, ciertamente, el núcleo más extenso del libro, quizá porque la Historia de la Educación no encuentra habitualmente canales ordinarios para su difusión más allá de ocasiones como ésta. En cualquier caso, estos trabajos de índole diacrónica repasan los distintos aspectos y corrientes de la pedagogía contemporánea desde Rousseau hasta épocas recientes.

Siguen a continuación los trabajos sobre género, que ocupan, por derecho propio, un lugar capital en el discurso pedagógico actual. El giro feminista también ha influido en la pedagogía, de modo que no puede extrañar la presencia de estos estudios, que denuncian la ancestral dependencia y sometimiento de la mujer; una realidad del pasado que, desgraciadamente, perdura en nuestros días bajo diversas formas de opresión y explotación —a veces difíciles de detectar y denunciar— como las que hacen referencia a la violencia de género.

Si la Pedagogía inició sus primeras singladuras al amparo de la literatura, no resulta extraño que, tras el doble giro lingüístico y hermenéutico, la educación sea de nuevo sensible a su articulación literaria. Se podría decir que —hoy como ayer— la literatura y la pedagogía constituyen dos mundos que marchan en paralelo. La tradición de la novela de formación (*Bildungsroman*), iniciada por Wieland en la Alemania de la Ilustración, encontró en *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister* de Goethe su obra ejemplar y modélica, consolidando el género de la novela de formación, que adquiriría así su auténtica mayoría de edad.

Finalmente, hemos incluido un apartado referido a los estudios de pedagogía social. A pesar de responder a diferentes autores, sus trabajos mantienen cierto aire de familia, en el sentido de que pedagogos como Deligny o Makarenko constituyen ejes transversales que cruzan todo este bloque. Si en muchas ocasiones nos quejamos de que la Pedagogía Social anteponga la acción a la reflexión, aquí nos podemos congratular de todo lo contrario: la acción que implica siempre la Pedagogía Social no está reñida con una adecuada y necesaria reflexión teórica.

De hecho, y tal como reflejan los trabajos aquí recogidos, ambos aspectos —acción y reflexión— marchan al unísono.

Es hora de acabar esta breve presentación, que no tiene otro objeto que plasmar —a modo de frontispicio— unas palabras preliminares de introducción y agradecimiento. Tanto es así que seríamos injustos si no destináramos aquí unos renglones de recuerdo y gratitud para todas las personas que han hecho posible este libro. En primer lugar, hemos de dar las gracias a los distintos autores, por su desinteresada colaboración y participación. En segundo término, a quienes desde la amistad y el diálogo nos han motivado para sacar adelante una obra colectiva, de autoría y procedencia dispar, pero que —salvando todas las posibles distancias— da un poco el tono intelectual y académico del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona; no sólo de sus miembros, sino también de aquellos que —siempre vinculados a nuestra área de conocimiento— nos han dado generosamente su confianza al encomendarnos sus originales. Y por último, nuestro agradecimiento también a la dirección del departamento —inicialmente, María Rosa Buxarrais, y más adelante, Ana Ayuste— sin cuyo apoyo y ayuda este libro no hubiera sido posible.

A la vista de la calidad personal e intelectual de todas las personas que han intervenido en su gestación y elaboración, sólo nos queda esperar que el libro no defraude a sus posibles lectores, bien entendido que somos nosotros —los editores— los únicos responsables de sus posibles limitaciones, omisiones y errores. Dicho lo cual, y antes de concluir esta presentación, sólo nos queda reiterar los agradecimientos y explicitar el deseo de una buena y provechosa lectura.

ÁNGEL C. MOREU
ENRIC PRATS

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

LECTURA PEDAGÓGICA DEL BESTIARIO CLÁSICO: DEL GOBIERNO DE LAS OVEJAS A LA EDUCACIÓN DE LAS ABEJAS

HÉCTOR A. SALINAS FUENTES

A mis queridos caracoles: Jano, Roro y Gera

«La estúpida prisa de los modernos hombres civilizados, que ni siquiera disponen de tiempo para adquirir una verdadera cultura, es algo completamente extraño a los animales. Incluso las abejas y las hormigas, símbolos de laboriosidad, pasan la mayor parte del día en el *dolce far niente*; lo que ocurre es que entonces no se dejan ver las muy ladinas, porque permanecen dentro de sus construcciones, en las que no trabajan» (Lorenz, 1999, pp. 128-129).

PREVIOS

Voy a intentar establecer un nexo entre el pensar de la época clásica y su relación con el contexto del mundo animal. Una tesis sería, entonces, que la educación es también un intento de comparación y/o desmarque del género de vida de los animales. Platón se desplaza, según mi parecer, desde un pensar en clave de pastoreo al pensar según el modelo de la apicultura. Cuando utiliza el símil de las abejas al referirse a los hombres, da a éstos una condición más civilizada que cuando utiliza el símil de las ovejas. En este sentido, bajo la idea de educación y de buen ciudadano se esconde el símil de la abeja-obrera, comparación válida para hombres y mujeres. Por eso, intentaré mostrar el desplazamiento del gobierno de las ovejas a la educación de las abejas, pues es aquí donde aparecerá la mujer situada en el espacio doméstico por contraposición al espacio político, mundo de hombres. Un mundo de hombres con un universo simbólico cada vez más elaborado. La tesis central sería entonces: la mujer es a la casa lo que el hombre es al espacio político; ambos son pensados en términos de abejas-obreras. Por tanto, el destino de la mujer es llegar a ser una buena esposa. La cuestión del género femenino queda así resuelta al serle asignado este modelo educativo: el de la buena esposa y madre.

LA COLMENA ES UNA REPÚBLICA

Nuestro querido Don Quijote, quien quizás en sus locuras múltiples señala la melancolía de la lucidez, se refiere un par de veces a las abejas y su *república*, diciéndonos en una ocasión: «En las quiebras de las peñas y en lo hueco de los árboles formaban su república las solícitas y discretas abejas, ofreciendo a cualquier mano, sin interés alguno, la fértil cosecha de su dulcísimo trabajo» (Cervantes, 1980, p. 114). Sin lugar a dudas, cuando nombra la república está pensando en la idea platónica de república de ciudadanos, de hombres de ciudad que poseen la conciencia de un fin común, un *telos* en sentido aristotélico. Don Quijote no hace más que continuar la tradición que asocia abejas con súbditos y colmena con república. Ésta es una representación que no deja de estar presente en nuestra cultura, cuando no de forma evidente, siempre de forma implícita. Cuando se piensa la colmena como república, las abejas son concebidas como andróginas, pero, si se hace necesaria una versión femenina, entonces las virtudes se vuelven específicas: diligencia, castidad, cuidado, etc. Se trata, entonces, de hacer evidente que el modelo político y el mundo animal se afectan mutuamente.

En este sentido lo que nosotros llamamos civilización es, entre otras cosas, el proceso histórico de marcar las diferencias y diferenciarnos del mundo animal, o dicho de otra manera, ser animal social significa poseer competencias que diferencian del resto de animales: «Los demás animales viven con imágenes y recuerdos, y participan poco de la experiencia. Pero el género humano dispone del arte y del razonamiento» (Aristóteles, 1987, I. 981a). Lo anterior permite pensar que la educación y el proceso de humanización se confunden.

W. Otto¹ señala el desplazamiento en la construcción de la figura de los dioses desde unos más cercanos a lo ctónico (los dioses de la antigua religión, centrados en la idea de la Tierra, habitan con los hombres) hasta unos cada vez más antropomórficos (los dioses homéricos habitan en el cielo y «sólo admiten deidades antropomórficas»). Este traslado implica el paso de unos modelos cercanos al mundo animal, es decir, más rústicos, a un modelo de convivencia que requiere un paradigma más humano, según el cual se irán depurando los elementos animalescos y monstruosos de la interpretación y construcción de la realidad social. Consecuencia de esto es que los dioses alcanzan la figura huma-

1. «En la época prehomérica, en cambio, debió haber prevalecido el pensamiento elemental en mayor grado según su antigüedad. Por eso los dioses aparecían en forma de animales, su existencia estaba íntimamente vinculada con árboles, plantas, ríos, con la tierra y formaciones terrenales, con vientos y nubes. No vivían en el cielo como los dioses olímpicos sino sobre y bajo la tierra» (Otto, W., 1973, pp. 21-22).

na, marcando, eso sí, la diferencia clara entre inmortales y mortales, y, con esto, se humaniza a los dioses y se los convierte en uno de los modelos referenciales para conducir al ser humano hasta un *telos* ajustado a su «naturaleza» mortal. Curiosamente, ese modelo divino mantiene una relación de correspondencia y paralelismo constructivo con la realidad social. Ambos requerimientos, el divino y el político, se tensan mutuamente para entrar en un proceso de configuración simultáneo, arrastrando consigo toda la variedad posible de discursos que puedan ayudar en ese juego de construir una visión de la realidad que sea envolvente. Así, en ese viaje histórico y cultural hacia la consolidación de la ciudad, todos los discursos se mezclan apoyándose entre sí, buscando, paradójicamente, crear, por un lado, ámbitos singulares de saber, mientras que, por otro, se hace evidente la dependencia epistemológica entre ellos. Es dentro de este movimiento donde aparece el predominio de un pensar masculino sobre la visión femenina que era predominante en la Vieja Europa: «En el círculo celestial de la religión homérica, sin embargo, éste [el predominio del sexo femenino en el mundo] retrocede de una manera que no puede ser casual. Los dioses que están allí en la primera fila no sólo son de sexo masculino, sino que representan con toda firmeza el espíritu masculino. Aunque Atenea se une a Zeus y Apolo en suprema tríada, ella desmiente el carácter femenino y se hace genio del masculino».²

La constatación aristotélica³ de que los hombres son los únicos que hablan es puesta en relación con animales gregarios y abejas; la comparación se basa en la idea de que los hombres y cierto tipo de animales e insectos poseen un instinto social; bajo el juego de comparaciones y diferenciaciones se impone el criterio de que la naturaleza ejerce de principio fundador. En esto, el Estagirita está siguiendo las líneas trazadas por Platón cuando establece, de manera doctrinal, una serie de diferenciaciones que permitirán pensar la identidad del hombre: el hombre no pertenece a la raza de los dioses, no forma parte de los extranjeros, tampoco es

2. *Ibidem*, p. 131. De igual manera: «Este cambio quedó reflejado en una cosmología en la que predominaban los dioses del cielo y el orden de la sociedad fue, en correspondencia con lo anterior, de carácter patriarcal. El orden moral de la cultura de la diosa, heredado del Neolítico, se basa en el principio de la relación de lo manifiesto con lo no manifiesto, donde lo primero era la epifanía. O “mostrarse”, de lo no manifiesto. La vida humana, animal y vegetal constituían parte de esta epifanía. El orden moral de la cultura del dios, derivado de las tribus semíticas y arias, estaba basado en el paradigma de la conquista y de la oposición: una visión de la vida y, particularmente, de la naturaleza, como un “otro” a quien conquistar. El mundo manifiesto era percibido como intrínsecamente separado del mundo no manifiesto, que ahora se situaba fuera o más allá de la naturaleza, en el reino de los dioses trascendentes» (Baring, A., y Cashford, J., 2005, pp. 189-190).

3. «La razón por la cual el hombre es un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es evidente: la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra» (Aristóteles, 1994, I. 1253.10-11).

una mujer, ni un niño, ni loco, ni esclavo, ni un animal. A partir de aquí, el hombre, es decir, el varón, es convertido en referente para todas las formas humanas y no humanas. En él, en el varón, se manifiesta la apertura a la problematización por lo humano en términos generales. El varón adulto es el modelo que rige los destinos de todas las creaciones, es decir, el que conduce, el que gobierna la totalidad de fenómenos del espacio político.

Trucos para definir una identidad por diferenciación, trucos para poder responder a la pregunta ¿quién soy? Bajo este ardid la mujer queda determinada como reverso del varón y las virtudes femeninas como reverso de las masculinas, cuestión que viene de los tiempos homéricos.⁴ Porque puede lo que el animal no puede: hablar y autogobernarse, el hombre puede llegar a ser lo que es, siempre que sea capaz de vivir de acuerdo con ese elemento divino que posee: el intelecto, y en un medio humano por excelencia: la ciudad. Por todo esto, el animal político ha nacido para la *paideia*, pero ésta se ha impuesto viril.

Dice Platón que los hombres están constituidos por tres componentes contrapuestos: una bestia, un león y un hombre: «Modela, entonces, una única figura de una bestia polícroma y policéfala, que posea tanto cabezas de animales mansos como de animales feroces, distribuidas en círculo, y que sea capaz de transformarse y de hacer surgir de sí misma todas ellas. [...]. Plasma ahora una figura de león y otra de hombre, y haz que la primera sea la más grande y la segunda la que le siga. [...] Combina entonces estas tres figuras en una sola, de modo que se reúnan entre sí. [...] En torno suyo modela desde fuera la imagen de un solo ser, el hombre, de manera que, a quien no pueda percibir el interior sino sólo la funda externa, le parezca un único animal, el hombre» (Platón, 1997, IX. 588 b-e). Platón nos quiso encauzar hacia lo virtuoso, y en ese intento la virtud supone la coincidencia de lo educativo, lo político, lo religioso, lo biológico, lo jurídico..., todo coincide con todo, y nuestro espíritu, mediante la razón, quiere gobernar lo animalesco; para ello, lo incluye, lo integra para luego poder conducirlo, consciente de no ser capaz de eliminar lo animalesco, pues estos componentes diversos y contrapuestos no desaparecen, sólo podrían regularse, jerarquizarse. Se trata de encaminarnos hacia el hombre concebido en términos de animal racional...,

4. «Los conceptos de belleza, virginidad, castidad, fidelidad, decoro, obediencia, sumisión, resignación, etc., obedecen a criterios muy concretos de los *hombres de Homero* y, naturalmente, del propio poeta que está detrás de sus personajes. Y lo mismo cabría decir de los defectos o, como dice el autor, de los *vicios de mujer* (cobardía, tendencia a la mentira y al engaño, debilidad, astucia malintencionada, etc.). Todas estas cualidades, buenas y malas, fruto de la valoración de los hombres del arcaísmo griego, tienen para nosotros un carácter programático porque sentaron en su tiempo, y en los siglos que le siguieron, las bases de una posterior concepción de la mujer que se ha repetido incansablemente» (García, S. M., 1999, pp. 14-15).

animal humanizándose... Desde el niño, visto como un cachorro, hasta el hombre ciudadano, cuyo máximo modelo es el filósofo. Cachorros que devienen objeto de captura de la racionalidad socialmente establecida...⁵

La educabilidad pone en juego esa posibilidad de autogobierno en donde lo animalesco permanece. La educación, remedio para todos los males, pone en juego no la erradicación de lo bestial, sino su control. Pero, «si damos crédito a los informes de la OMS, la llamada violencia de género (en forma de violaciones, maltratos y crímenes “pasionales”) constituye hoy por hoy una causa principal de muerte entre la población femenina mundial en edad fértil. Éste es un fenómeno casi universal: aunque la incidencia y la virulencia de la agresión masculina contra las mujeres varía mucho de unas comunidades a otras, los estudios interculturales exhaustivos indican que las sociedades donde los varones raramente violentan al otro sexo son la excepción y no la regla. Por mucho que el arrogante *Homo sapiens* se complazca en atribuir lo peor de sí mismo al «animal que llevamos dentro», lo cierto es que ningún otro animal nos iguala en esta sombría estadística. La muerte de una hembra a manos de un macho es un suceso infrecuente fuera de la especie humana» (García Leal, 2005, p. 239).

EL ZUMBAR DE LAS ABEJAS

Este zumbido, como un rumor latente, ya lo encontramos en Homero cuando en dos ocasiones da eco a esa actividad de las abejas propiciada por el sol de verano y de primavera. Así, establece comparaciones entre la vida de las abejas y la de los hombres. En la primera destaca la defensa de las abejas de sus «casas» y sus crías (Homero, 1991, XII, 165-172), y, en la segunda, se refiere a los hombres en campañas militares como si de enjambres de abejas se tratara (Homero, 1991, II, 85-95). Sin realizar una exégesis del saber de la apicultura en la época, no renuncia al uso de un saber compartido por todos. Ese saber habla de la vida en comunidad de las abejas y de su organización. Ambas cosas inexcusablemente deben hacerse presentes en la organización de las comunidades humanas. Late en

5. «Pero cuando retornen el día y el alba, los niños deben dirigirse a sus maestros, ya que ningún ganado menor ni ningún otro tipo de ganado debe vivir nunca sin pastor, ni, por cierto, los niños sin ciertos tutores ni los esclavos sin señores. El niño es la más difícil de manejar de todas las bestias. En efecto, en la medida en que todavía no tiene disciplinada la fuente de su raciocinio, se hace artero, violento y la más terrible de las bestias» (Platón, 1999, *Diálogos IX. Leyes*, VII. 808d). Los niños-cachorros: «¿No recuerdas que decíamos que hay que conducir los niños a la guerra, como observadores montados a caballo, y que, en caso de que no fuera peligroso, había que acercarlos y gustar la sangre, como cachorros?» (Platón, 1997, *Diálogos IV. República*, VII. 537a-b).

la perspectiva del relato homérico la semejanza entre la colmena y la ciudad, entre el desempeño de los hombres y el de las abejas. En un mundo determinado por la mirada masculina, las abejas son aquí al modo de varones-guerreros.

Ya en Hesíodo encontramos una concreción mucho más específica, los zánganos pueden ser los varones y/o las hembras. La idea del zángano como el vago era de conocimiento popular. Así, al exhortar a su hermano, Hesíodo compara al vago con el zángano sin aguijón.⁶ *El zángano sin aguijón, el macho sin espada, podríamos decir.* También para la mujer no virtuosa usa el símil del zángano en el marco del mito de Prometeo, es el momento en que Zeus, en castigo, envía a la mujer para convivir con los hombres, con los varones: «Pues de ella [Pandora] desciende la estirpe de las femeninas mujeres. Gran calamidad para los mortales, con los varones conviven sin conformarse con la funesta penuria, sino con la saciedad. Como cuando en las abovedadas colmenas las abejas alimentan a los zánganos, siempre ocupados en miserables tareas —aquéllas durante todo el día hasta la puesta del sol diariamente se afanan y hacen blancos pasteles de miel, mientras ellos aguardando dentro, en los recubiertos panales, recogen en su vientre el esfuerzo ajeno—, así también desgracia para los hombres mortales hizo Zeus altisonante a las mujeres, siempre ocupadas en perniciosas tareas» (Hesíodo, 1997, 590-600). Esta asociación entre el zángano y el inútil, así como la necesidad de hacer laboriosas a las abejas reaparece en Aristóteles.⁷

Cuanto aquí se nos dice de las abejas hemos de entenderlo como referido a las abejas-obreras. No será hasta Aristóteles, iniciador de la mirada zoológica, cuando tendremos una clasificación elaborada de sus respectivas tipologías. Él estudiará y describirá el modo de vida de las colmenas, pero siempre compartirá con Platón y la época el predominio de la mirada masculina sobre la realidad animal y, al igual que él, utilizará modelos naturales falseados a las necesidades sociales de un mundo plenamente masculino.

Los postulados de Aristóteles en relación con la apicultura y, significativamente, en la designación de un rey, se expresan claramente: «Las reinas o jefas tienen también un aguijón, pero no se sirven de él para picar, lo que hace creer a

6. «Los dioses y los hombres se indignan contra el que vive sin hacer nada, semejante en carácter a los zánganos sin aguijón, que consumen el esfuerzo de las abejas comiendo sin trabajar. Pero tú [Perses] preocúpate por disponer las faenas a su tiempo para que se te llenen los graneros con el sazonado sustento. Por los trabajos se hacen los hombres ricos en ganado y opulentos; y si trabajas te apreciarán mucho más los inmortales (y los mortales; pues aborrecen en gran manera a los holgazanes)» (Hesíodo, 1997, *Obras y fragmentos. Trabajos y días*, 305-310); Platón, en *Diálogos IX. Leyes*, LX. 901a, utiliza esta misma idea y reconoce su deuda con Hesíodo.

7. «La presencia de un pequeño número de zánganos es favorable a la colmena, pues vuelven a las abejas más laboriosas» (Aristóteles, 1992, *Investigación sobre los animales*. IX. 627b. 9-10).

algunos que están desprovistas de aguijón» (Aristóteles, 1992, 553b). El traductor escribe «reinas» para hacernos comprender el texto, por ello advierte a pie de página que Aristóteles pone: Βασιλεις και ηγεμονες. Igualmente, en Investigación sobre los animales lo explica a pie de página.⁸ Así, hasta finales del siglo xvi se admite la presencia de un rey de las abejas.

En los diversos estudios que Aristóteles realiza en torno al mundo animal, existe la idea de que aquellos animales que tienen los humores más ligeros y puros poseen una sensibilidad más viva, de lo cual deriva que poseen un alma más inteligente, incluso aquellos que no tienen sangre, caso de los insectos que cuentan con ese espíritu gregario: las hormigas y las abejas (Aristóteles, 2000, 650b, 20). En este mismo sentido se expresa en *Investigación sobre los animales*: «Tienen instinto social, los animales que actúan con vistas a un fin común, lo que no ocurre siempre con los animales gregarios: pertenecen a esta categoría el hombre, la abeja, la avispa, la hormiga, la grulla. Entre éstos, unos como las grullas y el género de las abejas están sometidos a un jefe; otros, como las hormigas y otros muchos, no tienen jefe» (Aristóteles, 1992, 488a). Siguiendo este razonamiento, es decir, trasladar a los animales los conocimientos doctrinalmente existentes en la realidad humana, vemos que Aristóteles se plantea el problema de la reproducción de las abejas y lo resuelve diciendo que los reyes de las abejas engendran a las abejas (obreras) y éstas a los zánganos, pero sin cópula.⁹ Su explicación depende de un claro androcentrismo: «Sino que ocurre como es razonable, ya que el macho pro-

8. «De todos los insectos, la abeja es el himenóptero que Aristóteles ha descrito con mayor prolijidad y exactitud, salvo algunos errores, como por ejemplo, el asunto referente al sexo de la reina. En efecto, Aristóteles por un error que persiste hasta la segunda mitad del siglo xvi, en cuya época gracias a los estudios de Swammerdam y Malpighi se conoce el verdadero sexo de la reina, llamaba a la reina madre *jefe* (*ho hegemon*) o *rey* (*basileus*), y que los latinos (Plinio y Virgilio, por ejemplo) tradujeron por *dux*, *ductor*, *imperator*» (Nota a pie de página del traductor: Julio Pallí Bonet, en Aristóteles, 1992, p. 287).

9. «No es lógico que las abejas sean hembras y los zánganos machos: pues a ninguna de las hembras la naturaleza le concede armas para la lucha; sin embargo, los zánganos no tiene aguijón, mientras que todas las abejas lo poseen. Tampoco lo contrario es lógico, que las abejas sean machos y los zánganos hembras: pues ninguno de los machos acostumbra a afanarse por su prole, y las abejas de hecho lo hacen. [...] Es evidente que las abejas no nacen por cópula, ni de cada uno de los géneros uniéndose entre sí, ni de la unión de abejas y zánganos. [...] Queda, entonces, como parece que ocurre entre algunos peces, que las abejas engendren sin cópula a los zánganos, siendo hembras por el hecho de engendrar, pero poseyendo en ellas mismas, como las plantas, el sexo femenino y el masculino. Por eso también tienen el órgano para la defensa: pues no hay que usar el término hembra cuando no existe un macho separado. Si está claro que ocurre así con los zánganos y que no nacen por cópula, entonces también es necesaria la misma explicación en el caso de las abejas y los reyes, es decir, que no se engendren por cópula. Pues bien, si estuviera claro que el germen de las abejas surge sin reyes, también sería necesario que las abejas nacieran de ellas mismas sin cópula.

porciona la forma y el principio del movimiento, y la hembra, a su vez, el cuerpo y la materia» (Aristóteles, 1994, 729a).

Hay aquí todo un esfuerzo por hacer encajar en la vida de las abejas unas cuantas ideas paradigmáticas de la época: que los hombres, principalmente guerreros y oradores, son los que llevan armas (aguijón), y que sólo ellos son reyes o gobernantes; lo anterior y el desconocimiento de la cópula lleva a Aristóteles a conclusiones que derivan de falsos presupuestos. Podemos agregar que más allá de los errores lo que queda es la comparación con unos insectos sociales que dan más consistencia a las ideas políticas del autor y, en general, a la idea de una sociedad humana bien gobernada. Lo mismo se advierte al pensar la división del trabajo de las abejas.¹⁰

Ésta es la herencia de Aristóteles, admitida y reutilizada por una serie de autores que dedican escritos a la agricultura o en general a la vida rural. No sólo la autoridad de Aristóteles explica lo anterior, también el hecho de no haber podido observar la cópula de la reina, el vuelo nupcial.

Volviendo a Hesíodo, el autor que contamina ese mundo de hombres con la misoginia, vemos en un apartado con título «Consejos de administración familiar», cómo sitúa perfectamente el lugar, rol y concepción de la mujer; la doncella ha de ser educada por el marido.¹¹

Hasta aquí, tenemos mujeres zánganos y hombres zánganos, así como abejas-obreras para referirse a ambos, pero, no debemos olvidar su reverso: la idea de que la virtud está en la laboriosidad y en la funcionalidad dentro de una localización señalada, la casa o el espacio comunitario, es decir, se nos apunta a la

Pero puesto que, de hecho, los que están al cuidado de estos animales lo niegan, sólo queda que los reyes se engendren a sí mismos y a las abejas» (Aristóteles, 1994, 759b-760a).

10. «Las abejas echan fuera a las perezosas y a las despilfarradoras. Se distribuyen entre sí el trabajo como hemos dicho más arriba: unas fabrican cera, otras la miel y otras la erithaca. Unas pulen los panales, otras traen agua para los alvéolos y la mezclan con miel, otras van a libar. De madrugada están silenciosas hasta que una de ellas las despierta zumbando dos o tres veces. Entonces van en tropel al trabajo y a la vuelta hacen en principio mucho ruido, pero este ruido va disminuyendo hasta que una de ellas emite un zumbido volando en círculos como para dar la señal de ir a dormir; entonces, de repente, se quedan calladas» (Aristóteles, 1992, L.IX. 627a. 20-30).

11. «A madura edad llévate una mujer a casa, cuando ni te falte demasiado para los treinta años ni los sobrepases en exceso; ése es el matrimonio que te conviene. La mujer debe pasar cuatro años de la juventud y al quinto casarse. Cásate con una doncella, para que le enseñes los buenos hábitos. Sobre todo, cástate con la que vive cerca de ti, fijándote muy bien en todo por ambos lados, no sea que te cases con el hazmerreír de los vecinos; pues nada mejor le depara la suerte al hombre que la buena esposa y, por el contrario, nada más terrible que la mala, siempre pegada a la mesa y que, por muy fuerte que sea el marido, le va requemando sin antorcha y le entrega a una vejez prematura» (Hesíodo, 1997, *Trabajos y días*, 695-706).

abeja-obrera; es decir, al pueblo, al que hay que conducir. Ya mucho antes, en *Semónides* (Ferraté, ed., 2000, pp. 138-142), se nos muestran conjugadas las ideas de género y abejas. Se trata de un yambo que hace un recorrido por los principales tópicos del pensamiento griego: la condición de mortales por oposición a los dioses, el reinado de Zeus, etc. E, inmediatamente, presenta una serie de perfiles perversos de la mujer representada según diversos animales. Una vez hecho esto, y por contraposición, define a la abeja como la representación más virtuosa de la mujer. Una vez más se ha de decir que él está pensando en la abeja-obrera, no en la reina.

Y la abeja, ¡dichoso el que la tiene!
 Sola a quien no le va ningún reproche,
 ella estira y aumenta nuestra vida.
 Y, amada al lado del marido amante,
 envejece cuidando de los hijos.
 Se distingue entre todas las mujeres
 y una divina gracia la rodea.
 Y no quiere sentarse con las otras
 para contarse cuentos sobre el sexo.
 De las mujeres que da Zeus al hombre,
 éstas son las más buenas y prudentes.
 Y todas las demás, porque él lo quiso,
 son un horror, y han de seguirlo siendo.
 Pues la cosa más mala que hizo Zeus
 es la mujer.

DEL GOBIERNO DE LAS OVEJAS Y EL LOBO

Jenofonte, en sus *Recuerdos de Sócrates*, utiliza la fábula del perro para dar legitimidad al orden jerárquico y funcional del gobierno de la casa. La alegoría no se refiere directamente al gobierno de la ciudad, pero es evidente que la casa y la ciudad mantienen una semejanza en todos los ámbitos, por lo cual la alegoría es extensible al gobierno de los hombres en cuanto ciudadanos: «¿Por qué no les cuentas la fábula del perro?, dijo Sócrates. Dicen que cuando los animales hablaban, la oveja le dijo a su amo: Es extraño lo que haces, porque a nosotras, que te proporcionamos lana, corderos y queso, no nos das nada que no tomemos nosotras de la tierra, y en cambio al perro, que no te procura nada parecido, le haces partícipe de tu propia comida. Y que el perro al oírlo dijo: ¡Por Zeus!, es que

yo soy quien os guarda para que no os roben los hombres ni los lobos os lleven, pues si yo no os protegiera, ni siquiera podríais pastar, por miedo a que os mataran. Dicen que entonces las ovejas estuvieron de acuerdo en que el perro tuviera trato preferente. Diles, pues, a tus parientas que eres como su perro guardián y cuidador, y que gracias a ti nadie les hace daño y pueden vivir trabajando con seguridad y a gusto» (Jenofonte, 1993, 7. 13-14). Pastor, perros, ovejas y lobo. Cuatro figuras en las cuales Sócrates pareciera querer representar los principales elementos funcionales de una sociedad política. Esta misma alegoría, y no ajena a la gestión política, la encontramos en una crítica de Platón al ateísmo:¹² «Por lo tanto, el que dice que los dioses son siempre indulgentes con los hombres injustos y los que cometen injusticia, siempre que se les dé una parte del producto de los delitos, debe hacer ese discurso, como si los lobos le asignaran pequeñas porciones de sus despojos a los perros y éstos, tranquilizados con los regalos, les dieran permiso para saquear los rebaños. ¿No es ése acaso el discurso de los que dicen que los dioses se pueden apaciguar?» (Platón, 1999, X. 906c-e). Y cuando a los dioses se les considera guardianes de los hombres, es decir, que no descuidan, bajo ningún pretexto, las cosas humanas, Platón hace la siguiente afirmación: «Ni tampoco [diremos que se parecen] a generales ni a médicos ni a campesinos ni a pastores, ni mucho menos a esos perros engatusados por los lobos» (Platón, 1999, X. 906e).

Y vuelve a aparecer en la *República*, en este caso la alegoría ya está enmarcada en la temática de la comunidad de los guardianes, es decir, en la problemática de la sociedad política más adecuada: «Voy a tratar de explicártelo. La cosa más vergonzosa y terrible de todas, para un pastor, sería alimentar a perros guardianes de rebaño de modo tal que, por obra del desenfreno, del hambre o de malos hábitos, atacaran y dañaran a las ovejas y se asemejaran a lobos en lugar de a perros» (Platón, 1997, III. 416a-b). La alegoría es reiterada porque, al parecer, le resulta adecuada para reflejar la necesaria jerarquía, orden, valores, corrección... que debe darse en una estructura que busca el mejor equilibrio, la más virtuosa funcionalidad social. El mundo animal dirigido por un pastor humano hace evidente la diferencia antropológica que sitúa en la cúspide del orden natural al ser humano.

El hombre, y más concretamente su facultad intelectual, es la que por naturaleza ha de gobernar. Así, el pastor representaría al gobernante que conduce

12. La crítica de los ateísmos que hace Platón se encuadra en tres tipos de individuos: los que no creen, los que creen en su existencia pero dicen que no intervienen en los asuntos humanos, y los que dicen que los dioses son fáciles de seducir con sacrificios y plegarias. Véase Platón, *Leyes*, X. 885b. Y, también en *República*, II. 364-365.

al resto porque sus facultades superiores lo ponen en el lugar y desempeño más propio. El pastor representa a la parte divina del alma, el intelecto. Si pensamos la conducción por analogía al cuerpo humano, y el cuerpo humano representando a la ciudad, analogía que utiliza el propio Platón,¹³ la conducción supondría gobernar todo el cuerpo social, sugiere abarcar la totalidad del espacio social y psicológico, es decir, la conducción supone pensar en el orden legal, en las estructuras educativas, en los aspectos religiosos, en el valor de las leyes escritas y no escritas, en los hábitos... Por tanto, la conducción apunta a una intención de gobierno global (que no descuida lo individual); claramente, Platón está dejando caer una especie de red sobre todo el quehacer social, una red que busca cubrir toda la realidad humana con una nueva hermenéutica reorientadora del curso de los acontecimientos.

Hay un re-inicio en su propuesta, un volver a comenzar reutilizando algunos elementos anteriores, eliminando otros e incorporando nuevos, para, finalmente, re-conducir el todo. Esta red mantiene enlazados los distintos saberes, de manera que sus discursos concretos y sus conceptos específicos sólo alcanzan su máximo sentido en la lectura de conjunto. Dependen unos de otros. Por ello la conducción, por ejemplo, es educativa, porque hay la necesidad de todo un diseño educador, pero además no puede pensarse la educación sin la política, ni tampoco sin la religión, ni la psicología...

El pastor sería entonces una persona señalada especialmente para ser un conductor de hombres. Unos hombres que, representados al modo de animales, parecen estar por debajo de aquél y destinados a su guía. Entonces el pastor sería el gobernante, asistido por los guardias, es decir, los perros. Éstos son como los filósofos, porque aman el conocer y son mansos: «Bien, ése es un rasgo exquisito de la naturaleza del perro, el de ser verdaderamente amante del conocimiento, o sea, filósofo» (Platón, 1997, II. 376b). También lo vemos en: «¿Piensas que quienes escucharan esto elegirían combatir contra perros firmes y flacos antes que junto a los perros contra corderos tiernos y gordos?» (Platón, 1997, IV. 422d). Pero, sin haber contradicción con lo anterior, en ellos se destacaría el valor. De entre los mejores guardianes saldrían los pastores, es decir, los filósofos-reyes,

13. Tomo una comparación de entre las muchas que utiliza permanentemente Platón. La similitud aquí se establece en términos de cuerpo enfermo y Estado injusto. Y el texto trata de cómo «ciertas naturalezas bestiales» contaminan a perros guardianes, pastores o señores destacados: «Frente a eso, sostenemos, supongo, que el error que estamos mencionando ahora, el exceso, es lo que se denomina enfermedad en los cuerpos de carne, y en las estaciones de los años y en los años plaga, mientras que en las ciudades y sistemas políticos, eso mismo, cambiado de nombre, se llama injusticia» (Platón, *Leyes*, X. 906c). También en *República* se reitera esta semejanza. A modo de ejemplo, véase *República*, V. 462d.

única figura política que, por naturaleza e instrucción, puede llegar a lo más alto a nivel educativo.

Luego estarían las ovejas, que vendrían a representar al pueblo, a la multitud, a la mayoría, a los que Platón llama los «prisioneros» en el mito de la caverna. El interlocutor de Sócrates le dice: «extraños son esos prisioneros», se refiere a quienes habían permanecido durante toda la vida en una situación que hacía imposible la correcta hermenéutica de la realidad, porque, entre otras cosas, tampoco habían tenido filósofos guías. Entonces contesta Sócrates: «pero son como nosotros» (Platón, 1997, VII. 514a-c). A ellos va dirigida fundamentalmente la conducción. A esa mayoría que no ha tenido la oportunidad de conseguir una correcta interpretación de la realidad, es decir, a los prisioneros del error, a éstos, se les pedirá sobre todo templanza. Son los que aparecen asociados a las opiniones, los que no conocen lo verdadero ni accederán a ello si no cambia radicalmente la situación política, por lo cual serán, mientras nada cambie, algo así como eternos conducidos. Las ovejas son conducidas por el pastor, de entre ellas no hay un guía, ni siquiera los contados machos reproductores hacen de jefe de manada, son los perros los que las conducen según indicaciones del pastor. Las ovejas parecen destinadas a ser conducidas. Un cordero necesita pastar junto al rebaño al menos dos meses para ser capaz de regresar solo al corral, en caso contrario, se extravía y queda expuesto al peligro de los lobos, que constantemente levantan su morro a las brisas del viento... Entonces el pastor lleva a pastar el rebaño por los mismos senderos con la esperanza de encontrar al cordero perdido...

Por último, el lobo viene a representar la fiera que amenaza constantemente a las ovejas. Pero si las ovejas representan a los hombres, entonces todo peligro para la convivencia de la ciudad acaba asociado a esa fiera. En muchos apartados Platón asocia la figura del lobo a los males de la ciudad, un mal que puede venir de enemigos internos, conspiradores, de un mal gobernante, de un productor ambicioso, de alguien que haga predominar más la gimnasia que la música, etc., siempre pensando en quien pueda convertirse en amenaza para sus conciudadanos. Es decir, el lobo, la fiera, puede cristalizar en individuos de cualquier estrato social, *de manera que el «lobo» brota de un ciudadano mal educado*. Así, fundamentalmente se trataría de una división tripartita: el pastor, el perro y las ovejas; la cuarta, la fiera, puede o no presentarse, aunque en asuntos humanos es casi imposible que no se dé, puesto que estamos lejos de la Edad de Oro...

Estas cuatro figuras: pastor, perro, ovejas y lobo, ya estaban en Homero (Homero, 1991, XXII. 260-265). Y, sobre todo, la figura del pastor que, nombrada de múltiples maneras (pastor de hombres, de pueblos, de huestes, etc.),

designa al rey o príncipe. Es la forma que más se adecua al modelo de las aldeas, origen y soporte de las polis democráticas.

DE LA EDUCACIÓN DE LAS ABEJAS Y EL ZÁNGANO

Hay en esa representación (pastor, perro y ovejas) un evidente paralelismo con la estructura del alma y de ésta con la sociedad con sus tres estamentos. Sin embargo, con esta alegoría, Platón se mantiene en una representación demasiado rústica respecto a la realidad de la ciudad, es aún una alegoría poco «civilizada», mediante la cual no parece expresarse adecuadamente su doctrina: proyectar una vida civilizada e idealizada situada en una comunidad física concreta, una ciudad-Estado planificada exhaustivamente. Así da con otra representación que podría ser más fiel a lo que desea: ésta es la de la colmena.

Encontramos esta nueva representación en el momento en que nos habla de la necesidad de fundar nuevas colonias (Jenofonte también habla de enviar a las nuevas «abejitas» con una abeja madre al frente para fundar nuevas colonias) (Jenofonte, 1993, VII. 34-35), momento en que relaciona la solución del excedente de habitantes con la problemática de su organización y funcionamiento político, de manera que hace una comparación entre ciudad y enjambre: «La fundación de una colonia no puede ser igualmente fácil para las ciudades, cuando no sucede a la manera de un enjambre, es decir cuando una nación, que parte de una sola región, se establece, amiga de amigos, asediada por la carencia de espacio en su tierra u obligada por algunas otras adversidades semejantes» (Platón, 1999, IV. 708b).

Esta vez la ciudad puede tener una imagen física correspondiente, ya que su representación simbólica señala una comunidad de insectos perfectamente funcional. Estos dos elementos hacen que la alegoría sea mucho más adecuada para hablar de un nuevo orden político. La comunidad de abejas está más cercana a la comunidad de hombres que la de ovejas. En otro lugar, cuando expresa que el filósofo fue formado para ejercer de gobernante, lo compara con el rey de la colmena: «Pero a vosotros os hemos formado tanto para vosotros mismos como para el resto del Estado, para ser conductores y reyes de los enjambres, os hemos educado mejor y más completamente que a los otros, y más capaces de participar tanto en la filosofía como en la política. Cada uno a su turno, por consiguiente, debéis descender hacia la morada común de los demás y habituaros a contemplar las tinieblas; pues, una vez habituados, veréis mil veces mejor las cosas de allí y conoceréis cada una de las imágenes y de qué son imágenes, ya que vosotros habréis visto antes la verdad en lo que concierne a las cosas bellas, justas y buenas»

(Platón, 1997, VII. 520b-d). Esta idea todavía se encuentra en las *Leyes*, aunque no tan presente como en la *República*.

Entonces, el paralelismo entre gobernante y rey se corresponde con el de ciudad y colmena. Éste parece ser un mejor modelo para pensar la ciudad ideal y su gestión política. El modelo natural, la comunidad de abejas, es mucho más partícipe de una inteligencia ordenadora, al modo de lo que se precisa para la vida política. También en el *Político*, en el debate en torno a los regímenes políticos, habla del rey del enjambre, y en el *Fedón*, hablando de la inmortalidad del alma y sus reencarnaciones, dice que la reencarnación en las abejas se relaciona con un género de vida más civilizado. El rey de los hombres y el rey del enjambre resultan ser similares, también se reconoce un paralelismo entre ciudad y comunidad de abejas. No hay que olvidar que también la casa posee una correspondencia directa con la ciudad. Normalmente cuando se piensa la gestión de la ciudad se piensa como una gran casa y a la inversa, pero la casa formando parte del todo: la ciudad. Casa y ciudad es una cuestión de seres humanos (Aristóteles, 1994, I. 1253a).

Ambos modelos, empero, no acaban de ser del todo precisos para dar cuenta de toda la complejidad social y, sobre todo, de la amplitud de la oferta platónica (clases sociales, psicología humana, mitologías...). Sin embargo, cuando habla de los cinco modelos de Estados y de hombres, así como de su jerarquía, no deja de usar ambas imágenes, la del pastoreo y la de la colmena. Es importante destacar, por otra parte, que utiliza la figura del zángano para reflejar la decadencia educativa del hombre, del Estado y del modo de vida en general. Por lo tanto, aunque las dos alegorías no son suficientes, la representación apícola parece más cercana a su propuesta que la pastoril.

Finalmente, y a modo de resumen, podemos decir que en Platón hay tres tesis principales vinculadas a la figura de la abeja y una teoría del zángano.

La primera se refiere a considerar a la mujer como abeja-obrera y asociada a sus virtudes. Ésta es una tesis paradigmática en su proyecto, una tesis que se mantiene dentro de la visión de su época: la abeja-obrera es la madre-esposa —en cambio, en Jenofonte es explícita—. La segunda tesis aparece cuando se asocia al ciudadano, tanto varón como hembra, con la abeja-obrera. Ésta es una tesis explícita, ahora las virtudes son políticas y se vinculan a las reencarnaciones más cívicas en forma de abejas (Platón, 1992, 81e-82c). Se trata de una asociación que vincula a la abeja con la especie de los insectos más cercanos a lo divino debido a su inteligencia (Platón, 1992, 263d-e). También Aristóteles mantiene que la abeja es un insecto social con finalidad, por ello se asemeja a los hombres (Aristóteles, 1992, 488a). Todas las referencias a la inteligencia de las abejas se relacionan con la explicación mitológica que señala la derrota de Cronos por

parte de Zeus embriagándolo con una bebida de miel (Bernabé, 2003, pp. 154-156). La tercera tesis es la que establece semejanza entre la ciudad y la colmena. También es una tesis explícita. Aquí es donde aparece la idea de un filósofo gobernante al modo de la figura del rey de enjambres. La apicultura hace referencia a una comunidad con una finalidad común, una preocupación por la continuidad de la especie, esto tiene que ver con el «espíritu de la colmena», y ésta es una idea con mayor complejidad que la del pastoreo. También cuando se habla de fundar nuevas colonias se las nombra como nuevos enjambres. Por último, la teoría del zángano es explícita y plenamente desarrollada. Contiene expresamente un modelo de hombre cívico que repercute en los modelos de gobernantes y de gobiernos. Está directamente vinculada a la educación de los ciudadanos, esto es, con la cura del alma.

Podemos decir que *educación es conducción de almas*, y con ello Platón la definió de una manera inmodificable hasta nuestros días. La educación ha de evitar la enfermedad del alma, la figura del zángano. Por ello dice: «Cuál es esa enfermedad que, siendo la misma en la oligarquía que en la democracia, esclaviza a ésta: [...] Pues me refería a aquella raza de hombres haraganes y despilfarradores, los más viriles de los cuales conducen y los menos viriles los siguen, y que comparábamos con zánganos, de los que cuentan con aguijón en el primer caso y de los que no lo tienen, en el segundo. [...] Y en cualquier régimen en que nazcan producen una perturbación análoga a la de la flema y la bilis en el cuerpo; contra esto último el buen médico y legislador del Estado debe precaverse con mucho tiempo, no menos que el apicultor hábil, tratando al máximo que no aparezcan, pero, si llegan a aparecer, eliminándolos juntos con los panales mismos» (Platón, 1997, 564b-c).

«Eliminándolos junto con los panales mismos.» Una vez más el hombre, el alma y la ciudad se relacionan entre sí mediante una representación médica. El zángano también es el que pone al pueblo, mediante difamaciones, en contra de los que tienen riquezas, el que busca la confrontación interior. El pueblo pone delante de sí a un líder que devendrá tirano. Éste, rodeado de zánganos, malos consejeros, que harán que el tirano, al modo contrario al de los médicos, elimine no lo peor de la sociedad, sino lo mejor. *Este tirano deviene lobo por esas influencias negativas de los zánganos. Ahora, la amenaza para los individuos y para la comunidad ya no es el lobo, sino el zángano, y ya no es el pastor de ovejas su salvación, sino el rey de las abejas. El espíritu del lobo, presente desde Homero como amenaza, ha de ser metamorfoseado en espíritu de la colmena: «Pero si apareciese un individuo tal como aquel del que hablamos, se le daría sin duda, una benévola acogida y viviría pilotando con toda felicidad y exactitud, él solo, aquel que es el único*

y perfecto régimen político. [...] Pero, ahora que no hay aún —como, por cierto, decimos— rey que nazca en las ciudades como el que surge en las colmenas, un único individuo que sea, sin más, superior en cuerpo y alma, se hace preciso que, reunidos en asamblea, redactemos códigos escritos, según parece, siguiendo las huellas del régimen político más genuino» (Platón, 1992, 301d-e).

PLATÓN Y JENOFONTE: LA ABEJA, ESPOSA Y/O GUERRERA

«Se posaron en la boca de Platón cuando todavía era un niño, presagiando el atractivo de su dulce elocuencia» (Plinio El Viejo, 2003, XI. 17-55). Lo mismo se dice de Píndaro. Se trata de asociarlos con las abejas, ya que éstas endulzan, divinamente, el lenguaje de ciertos hombres. Sabemos que explícitamente no hay en Platón una referencia a la mujer como abeja, pero subyace el punto de vista de la época que sí propone ese símil para la mujer-esposa. Platón es androcéntrico, pero no misógino. En su propuesta política es necesario no excluir a las mujeres; éstas, pensadas como las mujeres de los guardianes, deben, por naturaleza, incluirse en el proyecto.¹⁴ Mujer y hombre a efectos de actividad política poseen iguales competencias, en este sentido para ellas se requiere igual educación, que ya es una cuestión de Estado: «Por consiguiente, querido mío, no hay ninguna ocupación entre las concernientes al gobierno del Estado que sea de la mujer por ser mujer ni del hombre en tanto hombre, sino que las dotes naturales están similarmente distribuidas entre ambos seres vivos, por lo cual la mujer participa, por naturaleza, de todas las ocupaciones, lo mismo que el hombre; sólo que en todas la mujer es más débil que el hombre» (Platón, 1997, V. 455d-e).

También Jenofonte realiza una síntesis muy elaborada del lugar que tenía la mujer en el pensamiento y en la realidad griega. Jenofonte, denominado la abeja ática, coloca a la reina como madre de las abejas obreras, como esposa modélica, pero ambas están bajo el gobierno del varón, el «rey» de las abejas. La mujer, por divinidad, por naturaleza y por las leyes de la ciudad, ha de encargarse de las actividades interiores de la casa, es una reina, con deberes de reina,

14. «Afirmo que, si es posible que eso se haga de esa manera, lo actualmente vigente entre nosotros es el colmo de la estupidez, el que todos los varones no practiquen al unísono las mismas cosas que las mujeres con toda su fuerza. En general, con nuestra forma de actuar, casi toda ciudad es y se convierte en media en vez de doble con los mismos gastos y esfuerzos. Por lo tanto, precisamente eso llegaría a ser un error notable para un legislador» (Platón, *Leyes*, VII. 805b). «¿Creemos que las hembras de los perros-guardianes deben participar en la vigilancia junto con los machos, y cazar y hacer todo lo demás junto con éstos, o bien ellas quedarse en casa, como si estuvieran incapacitadas por obra del parto y crianza de los cachorros, mientras ellos cargan con todo el trabajo y todo el cuidado del rebaño?» (Platón, *República*, V. 451d).

pero ella reconoce en el hombre el papel de rey, con unas funciones mucho más importantes. Así, Iscómaco (Jenofonte), realzando la co-responsabilidad en la economía familiar y la importancia de que cada cual cumpla sus funciones para fortalecer la unidad familiar, dice: «En mi opinión», dije yo, “no lo de menor importancia, a no ser que la abeja reina se ocupe en la colmena de tareas de poca monta”» (Jenofonte, 1993, VII. 17-18). La colmena es aquí el *oikos*.

En realidad, y volviendo a Platón, lo que nos propone es incorporar a la mujer en un modelo educativo diseñado para varones, hacer de los varones buenos ciudadanos y dentro de este esquema hacer de las mujeres buenas guardianas, de manera que se aproximen lo máximo posible al modelo varonil. En este sentido coincide con Jenofonte, que pone en palabras de Sócrates una educación de la mujer como si de un hombre se tratara. En este último, la cuestión se plantea de la siguiente manera: Sócrates le pregunta a Iscómaco (Jenofonte): «¿La educaste tú personalmente hasta que llegó a ser como es debido o, cuando la recibiste de su padre y de su madre, ya sabía administrar lo que le incumbe?» (Jenofonte, 1993, VII. 4). La pregunta es clara y representativa, ya que de lo que se trata es de poner a la mujer bajo los requerimientos de la administración del hogar.

En Platón será idéntico el planteamiento, lo que cambia es que los requerimientos serán los de la ciudad diseñada por éste; en cambio, Jenofonte habla del *oikos*. La ciudad platónica asume la misión educativa de sus generaciones, en ese sentido también se ocupa de integrar a las mujeres en la sociedad. Con un alcance más doméstico, Jenofonte también asume la educación de su mujer como una de las misiones del esposo, principal responsable del *oikos*: «Y qué podía saber cuando la recibí por esposa, si cuando vino a mi casa aún no había cumplido los quince años y antes vivió sometida a una gran vigilancia, para que viera, oyera y preguntara lo menos posible» (Jenofonte, 1993, VII. 5-6). El paralelismo con el espíritu del sistema educativo de Platón es evidente, simplemente cambia la planificación, que, en un caso, es para un individuo, la esposa, y, en el caso de Platón, es para la esposa-modelo que el Estado necesita. Ambos escritos tienden a mostrar lo genérico y, a efectos educativos, expresan lo que políticamente ya está claro: la mujer es tutelada e integrada desde una situación de minoría de edad. Cabe decir que Platón se acerca a la superación de la concepción de menor de edad que se asignaba a la mujer, ya que ofrece plenas posibilidades para aquellas mujeres con capacidad de llegar hasta las magistraturas. Pero al explicitarlas no les dará las más importantes.

Después de una larga exposición sobre la formación de la mujer por parte del esposo, Sócrates exclama: «¡Por Hera, Iscómaco, me estás dando a conocer una mentalidad viril en tu mujer!» (Jenofonte, 1993, X. 1). Si Platón integra a la

mujer en un mundo, el suyo, androcéntrico, Jenofonte, la integra en el universo de un *oikos* también androcéntrico: «Ahora, Sócrates, puedes estar seguro de que mi mujer está preparada para seguir el sistema de vida que le enseñe y tal como ahora te he estado contando» (Jenofonte, 1993, X. 13). Iscómaco, el hombre de bien, el ciudadano modélico, define cómo debe ser la mujer ideal.

FINAL

La mujer abeja-obrera es la virtuosa y su reverso es la mujer zángano, pero, en el extremo, también fue pensada como la mujer-lobo: «Presentando en apoyo de estos alegatos la ley que no permite aprehender como adúltero de esas mujeres, de cuantas se exponen en un lupanar o se venden manifiestamente, y diciéndolo que la casa de Estefano era eso, un lupanar, que su trabajo era ése y que ellos de estas fuentes prosperaban muchísimo» (Demóstenes, 1983, 67-68).

El espíritu de la colmena se manifiesta en Platón y en su época en relación con lo más importante, es decir, con la perdurabilidad de la ciudad y de los hombres. Su oferta está sostenida por la bondad de un pensamiento que, al margen de desacuerdos, incluía la preocupación por el futuro humano y su justicia. Que las nuevas generaciones de abejas tengan una colmena bien dispuesta es lo que no dudan las abejas-reinas al comenzar la aventura del enjambrazón, pero la colmena-humana parece no poder ofrecer esto mismo.

De ahí, quizás, la melancolía de la lucidez de Platón... La comunidad de abejas es *esencialmente* femenina, esto enlaza con el punto de vista femenino de la Vieja Europa. Pero la colmena-república es incontestablemente masculina. Quizá de lo que se trata es de la educabilidad más allá de la recuperación del pensamiento femenino postergado (Panikkar, 2002, p. 37, y 2004, pp. 20-21). Quizá la melancolía del *Quijote* sugiera la dificultad del paso de la lucidez a la política real; aquí Don Quijote no puede sino dar la palabra a Sancho: «Y en siendo hora, vamos a rondar, que es mi intención limpiar esta ínsula de todo género de inmundicia y de gente vagabunda, holgazanes y mal entretenida; porque quiero que sepáis, amigos, que la gente baldía y perezosa es en la república lo mismo que los zánganos en las colmenas, que se comen la miel que las trabajadoras abejas hacen. Pienso favorecer a los labradores, guardar sus preeminencias a los hidalgos, premiar los virtuosos, y, sobre todo, tener respeto por la religión y la honra de los religiosos» (Cervantes, 1980, p. 916). Sancho habla, empero, sólo el Hidalgo es desfacedor de entuertos...

Referencias

- ARISTÓTELES (1987), *Metafísica*. Madrid, Gredos.
- (1992), *Investigación sobre los animales*. Madrid, Gredos.
- (1994), *Política*. Madrid, Gredos.
- (1994), *Reproducción de los animales*. Madrid, Gredos.
- (2000), *Partes de los animales. Marcha de los animales. Movimiento de los animales*. Madrid, Gredos.
- BARING, A., y CASHFORD, J. (2005), *El mito de la diosa*. Madrid, Siruela.
- BERNABÉ, A. (2003), *Hieros Logos. Poesía órfica sobre los dioses, el alma y el más allá*. Madrid, Akal.
- CERVANTES, M. (1980), *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, Planeta.
- DEMÓSTENES (1983), *Discursos privados II*. Madrid, Gredos.
- GARCÍA, S. M. (1999), *Las mujeres de Homero*. Valencia, Sema.
- GARCÍA LEAL, A. (2005), *La conjura de los machos*. Barcelona, Tusquets Editores.
- HESÍODO (1997), *Obras y fragmentos*. Madrid, Gredos.
- HOMERO (1991), *Iliada*. Madrid, Gredos.
- JENOFONTE (1993), *Económico*. Madrid, Gredos.
- (1993), *Recuerdos de Sócrates*. Madrid, Gredos.
- LORENZ, K. (1999), *Hablaba con las bestias, los peces y los pájaros*. Barcelona, Tusquets Editores.
- OTTO, W. (1973), *Los dioses de Grecia*. Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- PANIKKAR, R. (2002), *Paz y desarme cultural*. Madrid, Escasa-Calpe.
- (2004), *Pau i interculturalitat*. Barcelona, Proa.
- PLATÓN (1992), *Diálogos III*. Madrid, Gredos.
- (1992), *Diálogos V*. Madrid, Gredos.
- (1997), *Diálogos IV*. Madrid, Gredos.
- (1999), *Diálogos IX*. Madrid, Gredos.
- PLINIO EL VIEJO (2003), *Historia Natural*. Madrid, Gredos.
- SEMÓNIDES (2000), en Ferraté, J. (ed.), *Líricos griegos arcaicos*. Barcelona, Quaderns Crema.

EJERCICIOS ESPIRITUALES Y PEDAGOGÍA. LA PRÁCTICA DE LA FILOSOFÍA EN EL MUNDO GRECOLATINO

FRANCESC CALVO ORTEGA

FILOSOFÍA Y VIDA COTIDIANA

La condición excepcional de la filosofía antigua, en cuyo interior la sabiduría es un fin inaccesible, hace del filósofo una figura anómala a su propia existencia. Tanto para el epicúreo como para el estoico, la vida cotidiana en la forma como es vivida por los demás hombres no posee un sentido aceptable, sino que, más bien, se le presenta como algo fuera de lo normal, y para él mismo, en la vida de todos los días, en la cual no deja de sentirse incómodo, desde la mirada de los otros no deja de ser un extraño. El filósofo es un extranjero para sí mismo y para los demás. Pero es precisamente en esta doble desavenencia que perfila la experiencia de la vida cotidiana en la Antigüedad donde el filósofo deberá buscar su propia vida sin que nada impida esa contradicción esencial que supone observar la naturaleza universal como filósofo y la experiencia convencional y diaria de las cosas que se desarrollan en la sociedad de los hombres, una oposición fundamental entre «la vida como debería ser vivida y las costumbres y convenciones de la vida cotidiana» (Hadot, P., 1993, p. 34). La posibilidad de adquirir una sabiduría trascendental como el estado propio de la perfección humana, sin esperar y elaborar un largo camino que conduzca a ella, salvo para los primeros estoicos, es una tarea irrealizable en el sentido de que los filósofos no poseen una fortaleza suficiente como para ser capaces de vivir verdaderamente como filósofos en cada instante de sus vidas, sino que tarde o temprano acaban sucumbiendo a los hábitos de la vida cotidiana.

Históricamente este conflicto no ha sido resuelto en su integridad: los cínicos indagaron una ruptura total con las convenciones sociales, mientras que otros, como los escépticos, aceptaron esas convenciones pero reservando una paz interior. Algo parecido ocurrió con los epicúreos, que intentaron recrear como grupo una vida cotidiana conforme a su ideal de sabiduría. Por su parte, los platónicos y los estoicos se esforzaron, no sin grandes dificultades, en vivir la vida

cotidiana de igual forma que la pública. Cada escuela filosófica representaba una forma de vida especificada según un ideal de sabiduría, de acuerdo con una actitud común centrada en la práctica de ejercicios destinados a asegurar el progreso espiritual y estimular en el alma un efecto parecido al entrenamiento del atleta o a la práctica de una cura médica. A lo sumo, el hombre puede aspirar a la filosofía, es decir, al amor por la sabiduría, en un avance regular y largo en el tiempo hacia ella siempre renovando los esfuerzos y sin desfallecer (Krämer, 1971, pp. 228 y ss.).

La filosofía en las escuelas helenísticas y romanas constituye fundamentalmente un *ejercicio espiritual*. Para entender el pensamiento filosófico de la Antigüedad es necesario tener en cuenta esta perspectiva concreta que le otorga su pleno significado, tanto histórico como teórico. Los diálogos de Platón, los cursos de Aristóteles, los tratados de Plotino, los comentarios de Proclo y Marco Aurelio, deben interpretarse teniendo siempre presente el contexto en el cual fundamentan su origen: estos filósofos proceden de una escuela filosófica, en el sentido fuerte del término, en la que un maestro forma a sus discípulos y procura dirigirlos hacia una transformación espiritual de sí mismos. Las necesidades pedagógicas, psicológicas y de método revelan que la obra filosófica de Grecia y Roma, cuya influencia en el cristianismo será determinante aunque en este caso con unas finalidades distintas, está implicada en la necesidad del establecimiento de una forma permanente de diálogo, que tiene como función constituir al discípulo en sujeto de verdad, es decir, permitir al discípulo acceder al discurso verdadero, que deberá mantener a su vez bajo control y ser capaz de utilizarlo para sí y, en caso necesario, como un modo de ayuda a los demás.

Esta necesidad nos lleva a la cuestión de los problemas éticos de la comunicación, de las reglas de comunicación de esos discursos verdaderos, al problema del diálogo entre quienes detentan los discursos verdaderos y aquellos que deben recibirlos para utilizarlos como norma para la vida (cf. Foucault, 2004).¹ La dimensión del interlocutor eventual está aquí siempre presente. En la filosofía grecolatina el pensamiento no se expresa según la necesidad exacta y rigurosa de un orden teórico sistematizado, sino que debe tener en cuenta el nivel de interlocución concreto en el que esa filosofía viene expresada. Aquello que condiciona el pensamiento en la época es la economía del *logos* escrito. Platón y Aristóteles son el mejor ejemplo de lo que estamos diciendo. Si bien cada *logos* es un procedi-

1. En el centro de esta problemática, y fundamentalmente es de lo que trata este libro, se inscribe la noción de *paresia* que hace referencia al *ethos* y al procedimiento técnico indispensable para transmitir el discurso verdadero a todo aquel que tiene necesidad de él para constituirse en maestro de sí mismo.

miento, el conjunto del *logoi* escrito por cualquiera de ellos no forma un sistema. Es un error interpretar la filosofía de Aristóteles olvidando que sus obras no son precisamente la exposición completa de una doctrina sistemática; por el contrario, y desde una visión de conjunto, están llenas de contradicciones e inconsecuencias que imposibilitan desde fuera la construcción de una unidad teórica que nunca ha existido. Cada *logoi* corresponde a situaciones concretas establecidas en función de tal o cual debate, cada curso hace referencia a condiciones diferentes y a una problemática determinada; quizás hay una unidad interna en cuanto al método, pero el contenido conceptual de un curso no incluye necesariamente lo que viene conformado en otro. La obra escrita obedece, principalmente, a conductas de carácter oral (Gigante, 1974).

A menudo una obra se elaboraba dictándola a un escriba, estando destinada a ser leída en voz alta, ya sea por el esclavo que hará la lectura a su dueño, ya sea por un lector seleccionado para la tarea, porque en la Antigüedad la lectura se hacía habitualmente en voz alta, señalándose a este respecto el ritmo de la periodización y la sonoridad de las palabras que el autor había ensayado por sí mismo, pues probablemente él había transcrito su obra. Hay que tener en cuenta las condiciones específicas que pesan sobre lo escrito. El marco académico, la particularidad de la filosofía, el género literario utilizado, las reglas de la retórica, los imperativos dogmáticos, los modos tradicionales de razonamiento, etc. Desde un punto de vista formativo, las obras filosóficas de la Antigüedad están ligadas de algún modo a la oralidad, porque es la forma directa y precisa en que la enseñanza de las diversas escuelas de pensamiento utilizan la escritura y la lectura. Para entender la palabra, para interrogar, discutir con uno o con varios discípulos a la vez, en el interior de una comunidad de discusión y debate, la escritura es simplemente un refuerzo que asiste a la memoria del maestro, que en cualquier caso nunca reemplazará la palabra dicha.

Las obras literarias, en su gran mayoría, incluidos los grandes tratados sistemáticos, que poseen la particularidad de estar más densamente escritos que los demás textos, tienen una función preparatoria o de prolongación de la enseñanza oral dentro de un contexto lectivo y son redactadas por los maestros con el objetivo de preparar un curso casi siempre destinado, en última instancia, a ser leído por los discípulos. La obra no puede entenderse más allá de la actividad docente a la que siempre está ligada y por encima de todo refleja con claridad los métodos escolares utilizados por los maestros. Toda comprensión, lectura y comentario de la producción filosófica grecolatina, pues, están enfocados, a diferencia de las obras modernas y contemporáneas, al grupo de miembros formado en la propia escuela, no tanto para indicar al receptor el modo de sujeción a un

contenido doctrinal, sino más bien para recorrer un itinerario en el curso del cual el discípulo deberá progresar espiritualmente. Todos los elementos interiores y exteriores del discurso filosófico son asimismo elementos formadores del alma: desde la reglamentación en que se establecen las digresiones, los diálogos y las interrogaciones hasta el plan de la obra y su modo de exposición, responden a una preocupación ligada a la idea de un «progreso espiritual» (cf. Hadot, I., 1969a).

En el caso de una exhortación dirigida a aquellos que inician un camino filosófico nuevo se suele establecer una relación «psicagógica», percibida como una *paideia*, para que la verdad pueda producir su efecto (Foucault, 1994a, pp. 101 y ss.), utilizando, la mayor parte de las veces, argumentos de la escuela contraria. Un estoico afirmará en este sentido que si el placer es el bien del alma (enunciado epicúreo) es necesario purificarse de las pasiones. Marco Aurelio se expresará de una forma parecida: si el mundo no es más que un agregado de átomos, como afirman los epicúreos, la muerte no debe ser un elemento de preocupación. No hay que olvidar, nos señala Pierre Hadot, que una demostración filosófica fundamenta su evidencia no tanto por razones abstractas como por una experiencia que no deja de ser un ejercicio espiritual (1993, p. 55).

Así, pues, la filosofía aparece en su aspecto original no como una construcción teórica sino que expresa un método de formación hacia una nueva forma de vivir y de ver el mundo, es decir, un esfuerzo de transformación del hombre, en la que cada escuela filosófica representará su forma de llevarla a cabo según su ideal de sabiduría. A cada una corresponderá una actitud interior fundamental y cierta forma de vehicular el discurso. La inquietud y una dialéctica agitada en los estoicos, la distensión y una retórica abundante en los epicúreos mediante el control de sí (como una atención a lo que uno mismo hace con la implicación de un esfuerzo de la voluntad, de libertad moral para alcanzar la forma más perfecta de conducirse y el seguimiento de la práctica del examen de conciencia y la dirección espiritual), son ejercicios prácticos que filósofos como Plutarco, Marco Aurelio o Séneca describen con cierta exactitud: controlar la ira, la curiosidad, las palabras, el amor a la riqueza, comenzando por las más fáciles con el fin de adquirir progresivamente un hábito firme y constante.

Es desde la perspectiva de unos ejercicios centrados en la meditación como se comprenden las relaciones entre la teoría y la práctica en la filosofía precristiana. La teoría nunca está asociada a un fin en sí mismo; decididamente está al servicio de la práctica, que la convierte en un modo de vida que busca alcanzar la beatitud y la felicidad y no en un verdadero conocimiento. Porfirio lo dice de esta manera: «La contemplación beatificante no consiste en una acumulación de razonamientos ni en una masa de conocimientos adquiridos, hace falta que la

teoría devenga en nosotros una naturaleza y una vida» (1974, p. 63). Dejar de lado esta idea esencial que envuelve todo el pensamiento de la época antigua es caer en el error de considerarla, según una concepción heredada de la Edad Media y que perdura hasta bien entrada la modernidad, una filosofía cuya evolución es puramente teórica y abstracta. Para Pierre Hadot éste es el resultado de la absorción de la filosofía por parte del cristianismo, que ya desde los primeros siglos se presenta como una filosofía en la medida en que ha ido asimilando la práctica tradicional de los ejercicios espirituales a un reducto específico y diferenciado. Lo fundamental en Clemente de Alejandría, Orígenes y San Agustín, entre otros, es la instauración de una escolástica medieval en cuyo interior teología y filosofía estarán inequívocamente «separadas» (Hadot, P., 2001, pp. 222-223). La teología adquiere una especie de conciencia autónoma como ciencia suprema de la filosofía en la que los ejercicios espirituales se reducen a formar parte de la mística y la moral cristiana centrada en la vida monástica, siempre en un papel de complementariedad secundaria en relación con todo el aparato conceptual y teórico de la teología (Leclercq, 1952, p. 221). En el mundo universitario, la Facultad de las Artes no es más que una preparación para acceder a la Facultad de Teología, donde el uso de la palabra «filosofía» hace referencia a una actividad estrictamente teórica y abstracta y no a una forma de vida.²

Ésta es la gran diferencia si apreciamos uno de los aspectos más fundamentales de la filosofía grecolatina: una forma de vida no únicamente entendida en un sentido moral de la conducta, sino como una manera de existir en el mundo donde la sabiduría aporta la tranquilidad del alma (*ataraxia*), la libertad interior (*autarkeia*) y la conciencia cósmica:³ teniendo en cuenta que difícilmente alguien podrá realizar en sí mismo la sabiduría como un estado sólido y definitivo, sí cabe la posibilidad de experimentarla en ciertos momentos de privilegio espiritual y entonces esa sabiduría será la norma trascendente que guiará la acción.

Para entender mejor de qué forma la filosofía antigua llega a ser un modo de vida, Pierre Hadot nos sugiere analizar la *distinción* que proponen los estoicos entre el discurso de la filosofía y la filosofía misma (2001, pp. 219-220). Según los estoicos los elementos especulativos de la filosofía, la física, la ética y la lógica,

2. En este sentido, los ejercicios espirituales de la Antigüedad no forman parte de la teología aunque estén integrados en la espiritualidad cristiana. San Ignacio representa el reencuentro con los ejercicios espirituales y la mística neoplatónica se prolonga a través de la mística cristiana, especialmente la renana, encabezada por el Maestro Eckhart (cf. Hadot, I., 1984, pp. 228 y ss.).

3. Tanto en el epicureísmo como en el estoicismo, la esencia fundamental de la conciencia cósmica significa que la conciencia forma parte del cosmos, la dilatación del yo en la infinitud de la naturaleza universal. La sabiduría antigua es en cada instante la conciencia de vivir en el cosmos en armonía: «Toti se inserens mundo», dirá Séneca en las *Epístolas morales a Lucilio* (1984, p. 368).

no forman parte de la «filosofía práctica», sino que pertenecen al discurso filosófico. Esto quiere decir que cuando se trata de enseñar la filosofía es necesario proponer una teoría de la lógica, de la física y de la ética. Las exigencias del discurso, a la vez lógicas e instructivas, obligan a realizar esta distinción. Pero en sí misma, la filosofía, como *modo de vida filosófico*, no es una teoría dividida en partes, sino un acto único que consiste a la vez en vivir la lógica, la física y la ética. Desde este punto de vista, nadie establece una práctica de la filosofía a partir de una teoría de la lógica, de cómo debe pensar y hablar bien, sino que piensa y habla bien; y tampoco realiza una teoría de la física, sino que contempla el cosmos; ni formaliza una teoría de la acción moral, sino que actúa de una forma correcta y justa (Joly, 1956).

LA PREOCUPACIÓN POR UNO MISMO

Las consecuencias de esta *distinción* concernientes a las relaciones entre la teoría y la práctica en la filosofía grecolatina son evidentes. La teoría se pone al servicio de la práctica filosófica, pues ésta queda reducida a un nudo conceptual, sistematizado, altamente concentrado, con la finalidad de poseer una gran eficacia física, y suficientemente manejable para poder hacer uso de ella en cualquier momento. El discurso filosófico se sistematiza no con el objetivo de alcanzar una explicación global y metódica de toda la realidad, sino para suministrar al espíritu un conjunto condensado de principios fuertemente ligados entre sí que doten al hombre de una fuerza persuasiva y de una mejor eficacia mnemotécnica. Pero la vida filosófica no consiste en aplicar al instante las teorías que uno posee para resolver los problemas cotidianos. Vivir filosóficamente corresponde a un orden de realidad totalmente diferente del discurso filosófico. Es un acto de renovación continua, permanente, que hay que identificar con la vida adulta, es decir, se presenta como una forma de vida, un arte de vivir; en definitiva, como una manera de ser.⁴

La filosofía grecolatina es un «ejercicio» alejado de la exégesis textual y del aprendizaje de una teoría abstracta; la filosofía en esta época se ajusta a una actitud concreta, a un estilo determinado que comprende toda la existencia del individuo (cf. Hijmans, 1959). El acto filosófico no se inserta únicamente en el

4. «Así cuando se trata de la política, el joven no es un discípulo apropiado, ya que no tiene experiencia de las acciones de la vida, y los razonamientos parten de ellas y versan sobre ellas; además, siendo dócil a sus pasiones, aprenderá en vano y sin provecho puesto que el fin de la política no es el conocimiento sino la acción» (Aristóteles, 1995, p. 132).

orden del conocimiento, sino también en el orden del *yo* y del *ser* que progresa y que hace que el hombre que dedica su vida a vivir filosóficamente llegue a ser alguien mejor. De ahí que, desde el punto de vista de la experiencia, la filosofía implique una «conversión» (Hadot, 2008, pp. 979-981). En la Grecia antigua la práctica de la discusión judicial y política revelaba la posibilidad de transformar el espíritu del adversario a través de una forma determinada de manejar el lenguaje empleando métodos de persuasión como la retórica. Ligada a la política, más sustancial fue la conversión filosófica. La filosofía platónica constituye en sí misma una teoría de la conversión política: para transformar la ciudad se hace necesario transformar a los hombres y sólo la filosofía es realmente capaz de hacerlo, pues ella ya ha sido objeto de una conversión (Platón, 1995, p. 301).⁵

Asimismo toda educación *es* una conversión. Toda alma tiene la posibilidad de apartar la mirada de las sombras del mundo sensible para dirigirla hacia la luz que emana de la idea del Bien, de ahí la necesidad de reconducir una mirada mal orientada que no es otra cosa que la tarea central de toda pedagogía. En las escuelas estoicas, epicúreas y neoplatónicas, se trata más bien de convertir la ciudad que de convertir a los individuos, y se corresponde a una filosofía que conlleve a una ruptura total con la forma habitual de vivir, las costumbres, el régimen alimentario, la experiencia del amor, pero muy especialmente una transformación total de la vida moral con la práctica constante de numerosos ejercicios espirituales.⁶ Aquí la enseñanza de la filosofía adquiere la forma de una predicación en la cual los medios de la retórica están al servicio de la conversión de las almas.

Esta conversión estimula el paso de un estado de vida inauténtica, que oscurecido por la conciencia atormenta al espíritu, a un estado de vida auténtica en el que el hombre presta atención a la *conciencia de sí*, la visión exacta del mundo, la paz y la libertad interior. Para la filosofía antigua la principal causa de sufrimiento y de desarreglo son las pasiones, que no son otra cosa que deseos en desorden y temores exagerados. La dominación de esta inquietud es lo que lleva a que la filosofía aparezca en primer lugar como una «terapéutica» de las pasiones (Voelke, 1982, pp. 59 y ss.). Cada escuela tiene su método, pero todas vinculan esta terapéutica a una transformación profunda de la forma de ver y de ser del in-

5. «Lo que naturalmente debe suceder a estos hombres, si se les libra de las cadenas y se les cura de su ignorancia. Que se desligue a uno de estos cautivos, que se le fuerce de repente a levantarse, a volver la cabeza, a marchar y mirar del lado de la luz» (Platón, 1995, p. 301).

6. Ovidio anima a los jóvenes y a las muchachas a oír sus recomendaciones y sus consejos y dedicarse a ellos intensamente: «Venid a mis lecciones, jóvenes decepcionados, que habéis estado engañados por vuestro propio amor. Os enseñaré a curaros aquel que os enseña a amar: una misma mano os traerá la herida y el remedio» (Ovidio Naso, 1979, p. 39).

dividuo que ha llegado a olvidarse de sí mismo.⁷ Los ejercicios espirituales tienen precisamente como objeto la puesta en práctica de esta transformación. A pesar de todo, en los escritos de la época se alude con frecuencia a estas actividades interiores, lo cual nos hace pensar que tales ejercicios eran bastante conocidos y la simple mención ya denota que formaban parte de la vida cotidiana de las escuelas filosóficas que llevaban a cabo una enseñanza oral de los mismos. Gracias a Filón de Alejandría nos beneficiamos de dos listas de ejercicios que poseen el mérito de ofrecer un panorama bastante completo de lo que sería una terapéutica filosófica de inspiración estoico-platónica.⁸

Según Michel Foucault (1995, p. 58), es en el *Alcibiades* de Platón (127d) donde aparece por primera vez la frase *epimelêsthai satou*, «preocupación de uno mismo», referida a un estado político y erótico activo. El preocuparse, *epimelêsthai*, expresaría algo mucho más extenso que la simple atención a algo: se trata de preocuparse por las posesiones y la salud de uno siendo siempre una actividad y no únicamente una actitud. En el caso de Alcibiades, la preocupación hace referencia a una *pedagogía deficitaria* de la que habría sido objeto y que el propio Alcibiades detecta cuando ambiciona dedicarse a la política en un determinado momento de la vida. Y por este motivo acude a Sócrates con la intención de someterse espiritualmente; éste se muestra de acuerdo en que Alcibiades no sabe nada, y le exige, además, que compare su educación con la de sus rivales, los reyes persas y espartanos. Los príncipes persas y espartanos tienen maestros en sabiduría, justicia, templanza y valor. En cambio, él ha sido formado por un viejo e ignorante esclavo. Para alcanzar por sí mismo el conocimiento y llegar a ser mejor nunca es demasiado tarde, afirma Sócrates, pero por encima de todo deberá «preocuparse de sí mismo», para ello hay que centrarse en la respuesta a estas dos preguntas: ¿qué es este *sí mismo* al que hay que cuidar?, y ¿en qué consiste este *cuidado*?

7. Bien entrado el siglo IV, Boecio (1989, p. 51), en su adhesión a la doctrina estoica, alude al olvido del ser todavía en un sentido ciceroniano del término: «Ahora conozco otra causa o, más exactamente, la más importante de las causas de tu enfermedad: has dejado de saber que eres tú mismo [...] Efectivamente, ya que el olvido de ti te inquieta, estás dolido tanto de ser un exiliado como expoliado de los bienes propios». Sobre esta cuestión, tiene un gran valor el libro de Pierre P. Courcelle (1967).

8. Según Pierre Hadot, no existe ningún tratado sistemático que codifique una enseñanza y una técnica de los ejercicios espirituales. La mayor parte de los tratados estoicos se han perdido. Los textos están dispersos en capítulos, fragmentos o alusiones directa o indirectamente realizadas por alguien de la época (por ejemplo, Diógenes Laercio). Una de estas listas enumera como tales la búsqueda (*zetesis*), el examen meditado (*skepsis*), la lectura, la audición, la atención (*prosoché*), el dominio de sí (*enkrateia*) y la indiferencia antes las cosas indiferentes (Hadot, P., 1997, pp. 17-18).

El *sí* como pronombre reflexivo tiene a su vez dos sentidos. *Auto* significa «lo mismo» pero a la vez expresa la noción de «identidad», lo cual desplaza el sentido acerca del «sí mismo» al lugar en el que el individuo podrá encontrar su identidad. Este lugar, precisamente, no es el cuerpo del individuo, ni el vestir, ni las posesiones, pues de lo que se trata es de encontrar el *principio de uso* de estos instrumentos, un principio que no hace referencia ni a un objeto ni a un estado físico sino al espíritu. La preocupación por el alma es la principal actividad en el *cuidado de sí*, en el sentido de una preocupación de la *actividad* y no como un cuidado del alma en cuanto sustancia. En la filosofía grecolatina, además de la relación del estar ocupado consigo mismo y la actividad política, y la relación entre el cuidado de sí y el conocimiento de sí,⁹ se plantea una tercera relación entre el estar ocupado consigo mismo y la pedagogía (cf. Rabbow, 1960). Para Sócrates ocuparse de uno mismo es la tarea a la que ha de dedicarse el joven, si bien posteriormente, durante la época helenística y romana, se considera una especie de obligación educativa firme y constante que dura toda la vida.

Se trata de la universalidad del cuidado de sí, por un lado independiente de la vida política y por otro del conocimiento puro, a lo largo de toda la vida y, puesto que esta tarea no tiene fin, el objetivo ya no es disponerse para la vida adulta sino el prepararse para una realización completa de la vida. Apuleyo, Plinio o Séneca lo afirman de manera inequívoca: nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde para ocuparse de uno mismo. El ocuparse de uno mismo es un principio válido para todos, todo el tiempo y durante toda la vida. En este sentido, el ejemplo de Séneca es quizás el más evidente de lo que se podría denominar, sin referirlo al presente, una «educación de los adultos»¹⁰ (Foucault, 1994b, p. 49). Es ésta una invitación a transformar la existencia a partir del ejercicio permanente, del que no cabe disminuir su intensidad.¹¹ Y aquí ya no se trata de proponer consejos a adolescentes o jóvenes tímidos, a quienes Sócrates animaba a realizar ejercicios sobre el control de sí mismos, sino que son principios que van dirigidos a hombres maduros que en la búsqueda de filósofos que les enseñen el camino de la felicidad están empeñados en ocuparse de su alma.

9. En cuanto a estas dos relaciones se establece lo siguiente: una problemática acerca de cuándo es necesario alejarse de la actividad política para ocuparse de uno mismo y una problemática en referencia a qué debe tener mayor preeminencia, si el conocimiento de sí o el cuidado de sí más allá de la posición privilegiada que Platón concede al enunciado delfico «conócete a ti mismo».

10. «Erwachsenerziehung» según Ilsetraut Hadot (1969b, p. 160).

11. En alusión a la formación de los cantores, Séneca expresa a Lucilio lo siguiente: «Tal quiero que sea nuestro espíritu: haya en él mucha técnica, muchos preceptos, ejemplos tomados de muchas generaciones, pero que tiendan a un solo objetivo. ¿Cómo, preguntas, podrá conseguirse esto? Con una constante aplicación» (1989, p. 54).

Pero aplicarse en una preocupación de sí no es una tarea general o indefinida: *epimeleia* no significa solamente una «inquietud», sino que designa todo un conjunto específico de ocupaciones en relación con uno mismo y con los demás que requieren una forma de trabajo y un espacio de tiempo considerable. En términos espirituales, constituye una «ascesis» (*askésis*), la forma de conocimiento del alma no para disponerse a la renuncia a uno mismo, sino como el modo de llegar a algo (Hijmans, 1959, pp. 52-60); es decir, la ascesis no disminuye, más bien enriquece y sirve como preparación para un futuro incierto a fin de poder resistir las adversidades a las que hay que hacer frente: según la metáfora de Demetrio, el asceta precristiano es un «atleta» de la espiritualidad instruido frente a aquello que va a ocurrirle. El asceta debe ejercitarse como lo hace el atleta: éste no aprende todos los movimientos posibles para llevar a cabo proezas inútiles; el atleta se prepara en aquellos movimientos que le son necesarios para vencer a su contrincante. Igualmente, en la ascesis no se trata de hacer alarde de unas pericias llevadas al extremo, largas abstinencias o resistencias extraordinarias, sino que se debe aprender exclusivamente aquello que permitirá soportar los sucesos que están por venir, aprender a no dejarse desconcertar por ellos, a no dejarse llevar por las emociones que puedan suscitar en el individuo.

La ascesis no designa otra cosa que un conjunto de prácticas determinadas para dirigir el espíritu a propósito de su equilibrio; es el equipamiento lógico (*logoi*), la matriz, que permite afrontar la realidad con la garantía de una templanza inquebrantable. Estas prácticas se fundamentan en la necesidad de unos discursos verdaderos, en el sentido de que son discursos razonables no en cuanto a una habilidad para descifrar los pensamientos, las representaciones o los deseos, sino en la necesidad que concierne directamente a lo que uno es en su relación con el mundo, al lugar que ocupa en el orden de la naturaleza y la dependencia o independencia respecto a los acontecimientos que se producen. Son prácticas que conectan el sí mismo y la verdad (Foucault, 2004, pp. 141-143) ya que no sólo dotan al individuo de autoconocimiento, sino que éste debe garantizar, además, el acceso a la verdad para el conocimiento futuro.

La problemática acerca de la relación entre el modo de existencia y la influencia que en ella tienen estos discursos verdaderos está también en el centro de la cuestión de la práctica de los ejercicios de ascesis. Y es aquí donde encontramos la noción de «paresia» establecida por Filodemo.¹² Para que el discípulo pueda recibir la verdad de forma adecuada, en el momento necesario y oportunamente según sus necesidades, es preciso que el discurso verdadero sea pronunciado por

12. Además del texto de Séneca citado en la nota anterior, es aconsejable el texto de Gherardus J. M. Barterlink (1970).

el maestro en el modo general de la *paresia*. Además de lo que ya hemos expresado con anterioridad, la *paresia* no es una cuestión tanto de contenido como de reglas de prudencia y habilidad y, por lo tanto, la *paresia* se encuentra en una posición diferente respecto a la retórica, cuya función se limita a actuar sobre los otros para producir ciertos efectos en el que escucha, en provecho del que habla. En la *paresia* el que departe se encuentra en una posición diferente. La *paresia* transmite la verdad directamente, mientras que la retórica en todo caso lo hace de manera indirecta. Pero lo fundamental es que la *paresia* tiene la facultad de poder decirlo todo. No obstante, lo hace comentando las cosas con franqueza y libertad como la posibilidad de «decir lo que hay que decir» en el momento más idóneo como un acto de generosidad sin plantear ningún interés en relación con el propio beneficio, cosa que no sucede en la retórica, donde el que pronuncia el discurso tiene como objetivo la persuasión.¹³

El movimiento de la verdad, como vemos, es diferente según la posición moral del que habla frente al que escucha. Así, tanto en Séneca como en Plutarco, se trata de una verdad proporcionada por un maestro, una lectura o un consejo, y el que la recibe la asimila haciéndola parte de sí mismo, como un principio interior y permanente y siempre en disposición de llevarlo a la acción. En una práctica de este tipo el individuo no descubre a través de la reminiscencia una verdad oculta en su interior, sino que la interioriza por una mediación atenta de la verdad proporcionada. En el centro de esta *ascesis de la verdad* hay una serie de cuestiones técnicas sobre los métodos de esta apropiación, cuya finalidad reside en formularse a sí mismo una regla de vida de la forma más concreta posible en función de los acontecimientos que le suceden a uno, vistos desde la perspectiva de una regla fundamental de acción (cf. Gazolla, 2004).

Tal es el ejercicio preparatorio de la «meditación» (*meletê*) de las reglas de existencia que permite estar vigilante en un momento preciso que puede derivar en una situación dramática si no se le presta la atención debida. La meditación permite la representación avanzada (*praemeditatio malorum*) de las dificultades de la vida, la indignancia, el sufrimiento, la muerte; el recuerdo meditado de tales situaciones permite al individuo comprobar que en sí mismas no representan un mal, pues no dependen de nosotros: las reglas interiorizadas convenientemente

13. El arte de la retórica introducido en la justicia ateniense, en la defensa o acusación entre las partes en litigio, fomenta la promoción del *logógrafo* (λογόγραφος), el escritor de discursos artificiosos a favor de los querellantes que lo han contratado y como instrumento persuasivo frente al juez. Véase Joseph Martin (1974, pp. 93-100) y, muy especialmente, el libro de Marius Lavency (1964). Figura satirizada por Aristófanes y Platón, entre sus contemporáneos destaca como logógrafo, sin duda alguna, Demóstenes (cf. 1989).

en la memoria ayudan a aceptar estas circunstancias como parte del devenir de la Naturaleza. Son argumentaciones categóricas (*epilogismoi*) que uno se explica a sí mismo en las circunstancias difíciles de la vida para así aplacar una posible inclinación al dolor, la tristeza o la ira. Asimismo, la meditación está alimentada por una serie de destrezas intelectuales que le dan consistencia moral en el preciso instante en que las reglas espirituales son activadas por el individuo en una determinada circunstancia.

LECTURA, ESCRITURA Y EXAMEN DE CONCIENCIA

La *askêsis* es la demostración de que ninguna habilidad dirigida al aprendizaje del arte de vivir (*technê tou biou*) puede ser desarrollada sin un intenso ejercicio preparatorio de meditación de uno sobre sí mismo. Éste ha sido uno de los principios básicos al que durante largo tiempo los pitagóricos, los socráticos, los cínicos, etc., han otorgado una gran importancia, y que, desde experiencias diversas y objetivos existenciales no afines, convergen en una ejercitación del lenguaje interior y la concentración mental, pues todos ellos creen que es posible liberar al hombre de las pasiones de las que es prisionero y acceder a la verdad, una transformación con la que puede lograrse la perfección. Ejercicios espirituales como la lectura, la escritura y el examen de conciencia están precisamente destinados a este tipo de formación de uno mismo, como una especie de *paideia* de la vida filosófica, que daría acceso a la sabiduría, a una liberación total de las pasiones, a una clarividencia perfecta y a un conocimiento de sí y del mundo.

La lectura y la escritura tienen que ver directamente con los ejercicios espirituales desde el preciso instante en que la filosofía, como forma de vida, está llamada al servicio de la transformación del estilo objetivo de la vida cotidiana de la que el filósofo deberá desarraigarse en función de nuevos hábitos, juicios y la perspectiva cósmica y física en su forma de vida. La práctica de la lectura de las reglas bajo las cuales se realiza el yo, como dominio de uno mismo, nos deja entrever la gran diferencia de perspectiva en la interpretación que aportan las obras filosóficas de la Antigüedad con períodos posteriores, especialmente en lo que se refiere al interés por considerar estas obras de gran utilidad para la práctica de los ejercicios espirituales. La insistencia de Séneca en este aspecto es bastante aclaratoria sobre el papel de la lectura en la formación de uno mismo. En las *Epístolas morales a Lucilio*, Séneca (1989) asevera que la práctica de sí como ejercicio implica la lectura, pues el individuo que se somete a una vida espiritual no tiene

posibilidad de progresar si no observa, examinándolos detenidamente, los principios de prudencia y moderación que le serán indispensables para conducirse de la forma más adecuada. Sin disociarla de la escritura, el individuo debe temperar ésta por medio de la lectura y viceversa: el exceso de la escritura extenua las fuerzas, mientras que el abuso de la lectura dispersa el alma.

Tanto el uso continuado de los textos que uno explora como los escritos en que se recogen las experiencias personales hacen necesario un sistema pedagógico que racionalice el beneficio que de ellos se obtenga. Este sistema tiene como objetivo último edificar una matriz en cuanto al discurso interior y hacerlo coherente, fundamentalmente, a través del diálogo de sí consigo mismo, a través de la escritura y la lectura. Lo importante de estos ejercicios es retener lo esencial de cada momento de lectura y escritura respecto a la propia dirección del alma. Pasar sin tregua de un libro a otro, sin tiempo para la provisión de preceptos y reglas espirituales, sin tomar las notas adecuadas y, por tanto, sin elaborar un pequeño tesoro de lectura, expone al individuo a no reservar en la práctica nada importante, y lo leído subsiste disperso en pensamientos que se entrecruzan y se disuelven unos con otros, olvidados en su singularidad y fuera del alcance del fortalecimiento espiritual de sí mismo (cf. Foucault, 1983).

La escritura de los *hupomnêmata*, en el sentido técnico, libros de cuentas, registros personales o públicos, y los diarios de todo tipo, como ayuda en la memorización y uso de libros de guía para la conducta, ha sido practicada con cierta frecuencia en el entorno de un público cultivado, fundamentalmente en la época Imperial, común a la moral estoica y epicúrea. Asimismo, esta práctica está más bien relacionada con el rechazo a una actitud espiritual dirigida al porvenir, al futuro de posibles acontecimientos aleatorios e inciertos y más cerca del valor positivo de un pasado en el que uno puede gozar de una soberanía sin sobresaltos. Los *hupomnêmata* son un instrumento que permite contrarrestar la dispersión y, al mismo tiempo, despegar el espíritu de las dificultades y el malestar que provoca una perspectiva demasiado centrada en el futuro y redirigir la meditación hacia un pasado calmante aun en el sentido más inmediato del tiempo.

Por un lado, el diario de notas está concebido bajo dos principios complementarios, «la verdad local de la sentencia» y «el valor circunstancial de su uso»; lo esencial de ellos estriba en que el enunciado retenido pueda ser considerado como una sentencia verdadera, en el interior de lo que afirma, de ahí la necesidad de interiorizarla a través de la experiencia, llegando a ser útil según las circunstancias en las que uno se encuentra. Por otro lado, la práctica periódica de la escritura como ejercicio personal no debe realizarse simplemente como un recordatorio aislado del presente, sino que adquiere sentido como un arte

de la verdad desaparecida y, posteriormente, reencontrada en un ejercicio de actualización que concierne a la vez la autoridad tradicional de lo dicho ya en el pasado con la singularidad de la verdad que en ella se afirma y la particularidad de las circunstancias presentes que determinan su uso, con el objetivo preciso de constituir una sustancia escrita para la consulta que, con el tiempo, le sirve al escritor para edificar una identidad propia. Si a este respecto Séneca emplea la metáfora de la «libación de la abeja» que da sustancia a la elaboración de la miel, Plotino utiliza una expresión que simboliza adecuadamente la finalidad de los ejercicios espirituales en la realización de uno mismo: «esculpir la propia estatua»; a diferencia de lo que indicaría una primera lectura del enunciado, un modo de esteticismo moral, se trata aquí de reconocer en el arte de la escultura la función de *deducir* la materia, en oposición a la pintura que es un arte que la agrega, para llegar a la estatua preexistente en el bloque de piedra sustrayendo lo superfluo a fin de hacer aparecer en última instancia lo fundamental.¹⁴ Todo ejercicio espiritual es, en el fondo, un retorno a sí mismo una vez que el individuo se ha librado de la superficie de las pasiones, los deseos y las turbaciones (cf. Hadot, P., 2004).

La epístola constituye otro de los ejercicios de escritura personal que también sirve de materia prima de textos sobre la intimidad cotidiana que se remiten a otro, amigo o discípulo en este caso. Uno de los aspectos más importantes de esta forma de cuidarse a sí mismo estaría en la necesidad de tomar notas acerca de uno mismo que debían ser releídas, escritas en forma de tratado o carta al amigo para ayudarle con el fin de reactivar para sí las verdades que uno necesita. Doble función, pues, en la escritura epistolar, que en un mismo gesto afecta tanto al que la expide, ya que en ella revela su verdad, como al que la recibe, que, en su lectura y relectura, debe estar preparado para dar una respuesta como si de un acuse de recibo se tratara. Aparte de la ya conocida obra epistolar de Séneca, están los poemas de Lucrecio, especialmente dirigidos a Gaius Memmi.¹⁵ A su vez, Demetrio, en *De Elocutione*, expone el estilo que debe tener la correspondencia señalando que ha de presentar una expresión simple, de libertad de composición,

14. En un sentido análogo Plotino (1985, pp. 518-519) afirma que «no es precisamente corriendo afuera como el alma “contempla la morigeración y la justicia” sino que las ve por sí misma dentro de sí misma en la intuición de sí misma y de lo que era anteriormente, viéndolas como estatuas erigidas dentro de ella tras haberlas dejado bien limpias [...] no necesitaba ninguna belleza postiza, siendo preciosísimo por sí mismo con tal que se le permita estar en sí mismo».

15. Poemas que son un esfuerzo para edificar de nuevo una doctrina epicúrea que rechaza con firmeza el temor a la muerte como uno de los peligros que inunda la sociedad romana de su época. Cf. *De Rerum Natura*, III, 59-92.

despejada en la elección de las palabras, pues cada una de ellas debe revelar su alma.¹⁶

El carácter recíproco que la correspondencia establece no es solamente el del consejo y la ayuda, de recepción mutua, sino que apunta hacia el recuerdo y el examen. La carta en cuanto ejercicio opera en la subjetivación del discurso de la verdad, en su asimilación y elaboración, como «un bien propio», constituyendo al mismo tiempo una objetivación del alma. El efecto que produce la carta, tanto en el remitente como en el destinatario, implica un ejercicio de *introspección*. A diferencia de los *hupomnêmata*, cuyo objetivo se centraba básicamente en permitir la constitución de sí a partir de la recolección de los discursos de otros, en la correspondencia encontramos, además de esto, un intercambio que beneficia espiritualmente a los que participan en ella: en Séneca, Marco Aurelio y Plinio, el relato de sí explica una relación sobre sí que revela dos elementos privilegiados ligados a esta relación de uno sobre sí mismo: las interferencias del alma y del cuerpo en cuanto a una *dietética* como terapéutica integral (alimentación, sexualidad, trabajo) del individuo y de las actividades de ocio llevadas a cabo en una situación más bien de recogimiento y descanso.

Tradicionalmente los preceptos de salud forman parte de la correspondencia aunque a partir del Imperio toman una forma detallada de las sensaciones corporales, del malestar y los diversos problemas que uno puede llegar a padecer. En este contexto, aparte de introducir consejos sobre el régimen de vida que ha de llevarse, la carta también incide en los efectos del cuerpo sobre el alma, las relaciones que deben establecerse entre los órganos y el alma y la curación del cuerpo por los cuidados auxiliados del alma (Piegaud, 1981). Puede decirse, en palabras del estoico Ateneo, que se trata de «un régimen completo a la vez del alma y del cuerpo»,¹⁷ de carácter somático en cuanto al trabajo del alma sobre sí misma y su influencia en el cuerpo: el alma se corrige a sí misma al punto que puede conducir al cuerpo según un precepto médico que atañe precisamente al cuerpo mismo.

De igual forma la correspondencia es un modo de presentarse al receptor explicando el desarrollo de la propia vida cotidiana. Hacer el recuento de lo sucedido durante la jornada, no por la importancia de lo sucedido sino para significar la calidad de una forma de ser, es parte ineludible de cualquier relación epistolar. Lucilio, en la carta 83, pide un escrutinio al que por voluntad propia Séneca

16. «La carta, como el diálogo, debe ser rica en la descripción de caracteres. Se puede decir que cada uno escribe la carta como retrato de su propia alma. En cualquier otra forma de composición literaria se puede ver el carácter del escritor, pero en ninguno como en el género epistolar» (Demetrio, 1594, p. 200).

17. Citado por Oribasio (p. 165).

deberá proceder de un modo parecido a aquel que está obligado a rendir cuentas, con una explicación pormenorizada de los días, incluso de las horas vividas. Séneca se ofrece en un examen que pasa revista a las actividades de la jornada y es así como el maestro enseña el método que utiliza para cuidar de sí mismo. El examen es un método para enseñar a un amigo o a un discípulo de confianza un hábito específico propio de alguien que se inspecciona en el sentido de un *examen de conciencia*.

En la tradición grecorromana el examen de conciencia posee una especificidad diferenciada respecto al practicado en el cristianismo en cuanto a la relación entre la verdad y el sí mismo. El ejemplo del examen vespertino expuesto en el libro tercero (XXXVI, 1-4) del texto *De la ira* es muy claro al respecto.¹⁸ De origen pitagórico, este tipo de ejercicio tan apreciado por estoicos, epicúreos y cínicos, entre otros, sirve como una especie de terapia que purifica el alma antes de acostarse cuando llega la noche y así estar en disposición de lograr un sueño placentero. Aunque sin negar que esta forma de autoexamen es bastante similar a las prácticas ascéticas que se llevarán a cabo durante siglos en la tradición cristiana, es interesante señalar las diferencias de significado que lo singularizan desde el punto de vista histórico. Primero está la cuestión de la actitud que Séneca adopta hacia sí mismo, es decir, qué tipo de operación está realmente llevando a cabo en este ejercicio (cf. Foucault, 2004, pp. 186-191).

Superficialmente puede parecer una práctica de tipo judicial similar a la confesión cristiana, en la cual hay una serie de pensamientos revelados expresamente por un acusado, el propio Séneca, y un juez, también él mismo, que emite

18. «Todos los sentidos han de estar acostumbrados a la constancia; pacientes son por naturaleza, si el alma se abstiene de viciarlos y por eso hace falta llamarla cada día a rendir cuentas. Esto hacía Sexto, que, acabado el día, retirándose al descanso nocturno interrogaba su alma: “¿De qué defecto te has curado hoy? ¿A qué vicio has resistido? ¿En qué eres mejor?”. Cesará y se hará más moderada la ira sabiendo que cada día ha de comparecer delante del juez. ¿Qué mejor que esta habitud de inspeccionar toda una jornada? Qué sueño el que viene después de este examen, qué tranquilo, qué libre y confiado, después de que el alma ha sido honrada y advertida, habiendo conocido las propias costumbres, descubridora y censora de sí misma. Yo hago uso de esta facultad y cada día delante de mí me doy sentencia. Cuando la luz se retira y mi mujer queda en silencio, conocedora de mi costumbre, examino toda mi jornada y cuento mis hechos y mis palabras; nada me escondo a mí mismo, nada paso por alto. ¿Por qué razón, pues, voy a temer algo a consecuencia de mis errores cuando puedo decirme: “Mira de no hacer tal cosa y por ahora te perdono”? En aquella disputa has hablado con demasiada familiaridad; en adelante no quieras entrar en razones con gente ignorante: quien nunca ha aprendido no quiere aprender. Has aleccionado a aquel con más libertad de la que debías y así en vez de corregirlo lo has ofendido; en adelante mira no solamente si lo que dices es verdad, sino si aquel a quien lo dices puede soportar la verdad; el bueno se alegra de ser aleccionado y el malvado exhala con aspreza a aquel que lo advierte» (1924, pp. 97-98).

un veredicto. Sin embargo, estamos más bien delante de una «inspección» que Séneca lleva a cabo sobre sí mismo y que toma el papel que ejercen esos administradores que hacen «inventario» de las existencias para descubrir si todo ha sido hecho correctamente. Los errores a los cuales Séneca remite en el párrafo citado no son la clase de errores que suelen llamarse «pecados». No confiesa una falta, sino que se hace un reproche sobre otro tipo de cosas: ha criticado a alguien pero en vez de ayudarlo lo hiere y esta crítica se la vuelve a hacer a sí mismo por haberse enfadado con una persona que no llega a entenderle. Son errores en el sentido de que tan sólo son acciones ineficaces y como mucho requieren un *ajuste* entre los medios y los fines. No hay una penitencia en descarga a causa de un castigo merecido, sino que la observación de los propios errores tiene la finalidad de reactivar, hacer efectivas, reglas prácticas de conducta que le serán útiles para un comportamiento futuro.

Estamos lejos todavía de los textos de «Combate espiritual» (*Psychomachia*) de Prudencio¹⁹ elaborados dos siglos más tarde y que tienen como objetivo último una búsqueda interior para encontrar, en el centro del alma, aquellos movimientos perversos más recónditamente escondidos y hacerlos emerger hacia una superficie moral que acabará juzgándolos. Pero bastan para medir la diferencia entre la época cristiana y los procedimientos discursivos sobre uno mismo en la cotidianidad de la existencia en el período grecolatino, muchas veces realizados con una atenta meticulosidad, como por ejemplo la llevada a cabo por Marco Aurelio, acerca de lo que le ocurre al cuerpo y al alma, y que genéricamente se han llegado a denominar *Hypomnêmata*, como el ejercicio que lleva a la constitución de uno mismo en sujeto de acción racional a través de lo que un individuo es capaz de aprender en un fragmento escrito, ya sea elegido para ser recordado en una determinada ocasión o como texto epistolar sobre uno mismo cuyo objetivo no es otro que el de hacer coincidir la mirada del que escribe la carta con la del que la recibe y la lee, trasladando el contenido hacia sí mismo para así poder calibrar sus acciones cotidianas en relación con unas reglas inequívocas de vivir una vida de plenitud filosófica.

19. En uno de ellos agradece a Dios el haberle proporcionado el conocimiento acerca de los peligros que acechan el espíritu: «Sabemos que en el interior de la niebla de nuestro corazón los sentimientos opuestos se enfrentan duramente y que según el resultado de las batallas, el espíritu se fortalece en su buena índole y cuando las virtudes ceden es arrastrado hacia las impurezas peores de la vida, se libra a los pecados vergonzantes y sufre la pérdida de su propia salvación» (1980, p. 170). Para un análisis de Casiano que utiliza unos argumentos muy parecidos a los de Prudencio, véase Michel Foucault (1982).

Referencias

- ARISTÓTELES (1995), *Ética Nicomáquea*, edición y traducción de Julio Pallí. Madrid, Gredos.
- BARTERLINK, G. J. M. (1970), «Quelques observations sur παρρησία dans la littérature paléochrétienne», en *Graecitas et Latinitas Christianorum primaeva*, III, pp. 5-57.
- BOECIO (1989), *Consolación de la filosofía*, edición y traducción de Valentí Fàbrega. Barcelona, Laia.
- COURCELLE, P. P. (1967), *La Consolation de la philosophie dans la tradition littéraire: antécédents et postérité de Boèce*. París, Institut d'Études Augustiniennes.
- DEMETRIO (1594), *De elocutione*, edición y traducción de Pier Vettori. Florencia.
- DEMÓSTENES (1989), *Orationes Civiles*, 2 vols., edición y traducción de Julio Pallí. Barcelona, Fundació Bernat Metge.
- FOUCAULT, M. (1982), «Le combat de la chasteté», *Communications*, 35, pp. 15-25.
- (1983), «L'écriture de soi», *Corps écrit*, 5, pp. 3-23.
- (1994a), *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, Ediciones de la Piqueta.
- (1994b), *La inquietud de sí*. Madrid, Siglo XXI.
- (1995), *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós/ICE-AUB.
- (2004), *Discurso y verdad en la antigua Grecia*. Barcelona, Paidós.
- GAZOLLA, R. (2004), «Cuidado de si e escolha ética em Marco Aurelio», *Veritas* (49) 1, pp. 125-138.
- GIGANTE, M. (1974), «Motivi paideutici nell'opera filodema sulla libertà di parola», *Cronache Ercolanesi*, 4, pp. 37-42.
- HADOT, Ilsetraut (1969a), «Épicure et l'enseignement philosophique hellénistique et romain», en *Actes du VIII^e Congrès Guillaume Budé*, París, pp. 347-353.
- (1969b), *Seneca und die griechische-römische Tradition der Seelenleitung*. Berlín, De Gruyter.
- (1984), *Arts libéraux et philosophie dans la philosophie antique: contribution à l'histoire de l'éducation et de la culture dans l'antiquité*. París, Institut d'Études Augustiniennes.
- HADOT, Pierre (1993), *Exercices spirituels et philosophie antique*. París, Institut d'Études Augustiniennes.
- (1994), *Éloge de la philosophie antique*. París, Éditions Allia.
- (2001), *La philosophie comme manière de vivre* (Entretiens avec Jeannie Carlier et Arnold I. Davidson). París, Albin Michel.
- (2004), *Plotino o la simplicidad de la mirada*. Barcelona, Alpha Decay.
- (2008), «Conversion» en *Encyclopaedia Universalis*. Disponible en: <http://www.universalis-edu.com/corpus2.php?napp=&nref=E9511381> [Fecha consulta: 10 de noviembre de 2008].
- HIJMANS JR.; LODEWIJK, B. (1959), *ΑΣΚΗΣΙΣ. Notes on Epictetus' educational system*. Assen, Van Gorcum.
- JOLY, R. (1956), *Le thème philosophique des genres de vie dans l'Antiquité classique*. Bruselas, Mémoire de l'Académie Royale de Belgique.
- KRÄMER, H.-J. (1971), *Platonismus und hellenistische Philosophie*. Berlín, Walter de Gruyter.
- LAVENCY, M. (1964), *Aspects de la logographie judiciaire attique*. Lovaina, Publications Universitaires de Louvain.
- LECLERCQ, J. (1952), «Pour l'histoire de l'expression "philosophie chrétienne"», *Mélanges de Science Religieuse*, 9, pp. 221-226.
- LUCRECIO (2003), *De Rerum Natura*. Turín, Einaudi.
- MARTIN, J. (1974), *Antike Rhetorik und Methode*. Múnich, Beck.
- ORIBASIO (1851-1876), «Livres incertains», en *Oribase. Oeuvres complètes*, t. 21, vol. III, edición establecida por Charles Daremberg y U. Cats Bussemaker. París.

- OVIDIO NASÓN (1979), *Remedia Amoris*, edición de Jordi Pérez Durá y Miquel Dolç. Barcelona, Fundació Bernat Metge.
- PIEGAUD, J. (1981), *La maladie de l'âme. Étude sur la relation de l'âme et du corps dans la tradition médico-philosophique antique*. París, Les Belles Lettres.
- PLATÓN (1995), *La República*, edición de Miguel Candel. Madrid, Espasa-Calpe.
- PLOTINO (1985), *Enéadas*, edición y traducción de Jesús Igual. Madrid, Gredos.
- PORFIRIO (1974), *Sobre la abstinencia*, edición y traducción de Miguel Penago. Madrid, Gredos.
- PRUDENCIO (1980), *Combate espiritual*, edición de Maurice P. Cunningham. Barcelona, Fundació Bernat Metge.
- RABOW, P. (1960), *Paidagogia. Die Grundlegung der abendländischen Erziehungskunst in der Sokratik*. Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht.
- SÉNECA (1924), *De la ira*, edición y traducción de Carles Cardó. Barcelona, Fundació Bernat Metge.
- (1984), *Epístolas morales a Lucilio*, vol. I, edición y traducción de Ismael Roca. Madrid, Gredos.
- (1989), *Epístolas morales a Lucilio*, vol. II, edición y traducción de Ismael Roca. Madrid, Gredos.
- VOELKE, A. J. (1982), «La fonction thérapeutique de Logos selon Chrysippe», *Études de Lettres*, serie IV, vol. 4, pp. 57-71.

EN TORNO AL «ENSEÑAR DELEITANDO» DE HORACIO¹

JAUME BANTULÀ I JANOT

«La literatura latina constituyó la extensión latina
de la *paideia* griega»
(Octavi Fullat, *La meua llibertat*, p. 331)

Quinto Horacio Flaco (65 a.C.-8 a.C.) escribió cuatro tipos de obras: sátiras, epodos, odas y epístolas.² No se pretende aquí abordar el estudio específico de cada una de ellas, ni tampoco efectuar crítica literaria alguna. Tan sólo apuntar de manera muy sintética algunos aspectos de su discurso que puedan ser de utilidad para comprender el surgimiento de la tradición pedagógica horaciana, articulada en torno a la máxima del instruir deleitando (*prodesse et delectare*). De hecho este aforismo, rescatado de un verso de su *Arte poética*, al que nos referiremos más adelante, se sitúa en las antípodas del bárbaro principio pedagógico, que queda recogido en la sentencia de «la letra, con sangre entra». Un principio que, como es bien sabido, ha gozado también, por desgracia, de dilatada tradición en el campo educativo.

Por tanto, y al margen de otros temas y tópicos formulados por Horacio, interesa especialmente destacar las reflexiones filosóficas de su obra poética a través de las cuales es posible reseguir su ideal de vida. Ante todo señalar que Horacio simpatiza con el epicureísmo. El poeta romano no esconde su filiación:

1. El poeta lírico y satírico romano Horacio —que vivió en el siglo I a.C.— fue un autor de importantes obras de la edad de oro de la literatura latina. De joven estudió filosofía griega en Roma y Atenas y poesía en la Academia. Más tarde, con posterioridad a su paso por el ejército republicano romano y tras rechazar el cargo de secretario personal de Augusto, se dedicaría a escribir poesía. Hacia el año 38 a.C., y por mediación de su amigo el poeta Virgilio, conoció a Mecenas, quien en el año 33 a.C. le ofreció una propiedad en las colinas de Sabina, situadas al noreste de Roma, lugar al que se retiraría a escribir y pensar.

2. De su obra —siempre presente en la lengua española— contamos con magníficas ediciones. Cf. Horacio (2007), *Odas. Canto secular. Epodos*. Madrid, Gredos; Horacio (2008), *Sátiras. Epístolas. Arte poética*. Madrid, Gredos. También cabe destacar la publicación en latín de las epístolas conjuntamente con su traducción, acompañada con una edición crítica y las correspondientes notas. Cf. Horacio (2002), *Epístolas. Arte poética*. Madrid, CSIC. [Este conjunto de ediciones confirman la actualidad del pensamiento horaciano sobre todo en el contexto cultural postmoderno.]

Cuando tengas ganas de reír, ven a verme: estoy gordo, lustroso, la piel bien cuidada, un puerco de la piara de Epicuro.³

No obstante, el poeta latino mantiene una postura ecléctica, porque al mismo tiempo recurre a otras fuentes como la Estoa, la Academia o el Peripato.⁴ Lejos de caer en dogmatismos, se distancia de cualquier secta filosófica, y mediante diversos principios filosóficos, seleccionados tanto del estoicismo como del hedonismo, pretende enseñar una práctica sabiduría de la vida, del *recte vivere*, es decir, de la rectitud moral que debe presidir una vida honesta:

Ahora, pues, dejo los versos y demás deleites;
qué es la verdad y el bien, me ocupa y preocupa y llena toda mi existencia.
Hago reserva y acopio para algún día poder avituallarme.
Y no me preguntéis bajo qué guía, bajo qué techo me cobijo;
yo no fui obligado a jurar bajo la fórmula de ningún maestro.⁵

Para la ética estoica únicamente el *sapiens* está libre de las pasiones irracionales que esclavizan al hombre, y Horacio hace burla de este *vir sapiens* de los estoicos más fanáticos, movidos por el integrismo y la perfección. No obstante, Horacio se preocupa por dedicarse a sí mismo siguiendo los preceptos de una vida honrada y sensata, tal y como se evidencia por ejemplo en los siguientes versos extraídos de sus *Epístolas*:⁶

3. «Me pinguem et nitidum bene curata cute uises, / cum ridere uoles, Epicuri de grege porcum» (*Epístolas*, I. 4, 16).

4. La Academia de Atenas fue fundada por Platón en el año 388 a.C. y clausurada por el emperador Justiniano en el año 529. A la muerte de Platón a los ochenta y cuatro años, le sucedió el hijo de su hermana, Espeusipo y, más tarde, Jenócrates. Fue durante la dirección de Jenócrates cuando Aristóteles, alumno aventajado de Platón, regresó a Atenas. Las desavenencias con Jenócrates comportaron que Aristóteles no regresara a la Academia y se fuera a enseñar al gimnasio del Liceo, donde más tarde y después de su muerte le sucedería Teofrasto, que fundaría entonces el Peripato. Peripatéticos fueron Estratón y Demetrio de Falero, padres de la Biblioteca de Alejandría. A la muerte de Jenócrates, su discípulo y amante, Polemón, le sucedió en la dirección de la Academia. Discípulo de ambos fue Zenón de Citio (336-264 a.C.), que el año 300 se distanciaría de sus maestros platónicos para fundar su propia escuela: la Estoa o Escuela del Pórtico. Como es bien sabido, el estoicismo fue la escuela filosófica más influyente del pensamiento latino y cristiano.

5. «Nunc itaque et uersus et cetera ludicra pono; / quid uerum atque decens, curo et rogo et omnis in hoc sum; / condo et compono quae mox depromere possim. / Ac ne forte roges quo me duce, quo lare tuter; / nullius addictus iurare in uerba magistri» (*Epístolas*, I. 1, 14).

6. Horacio escribió 23 cartas poéticas compuestas en hexámetros. Se trataba de un nuevo género literario no sólo en la lengua latina sino también dentro de la literatura clásica. Sin embargo, no fue uno de los grandes del género poético (debería aguardar hasta el Renacimiento). Pueden

Quien demora la hora de vivir rectamente,
espera, como el campesino, a que el río deje de correr; pero
el río corre y correrá y hará rodar sus aguas por los siglos de los siglos.⁷

Este alejamiento de la rigidez estoica hace que Horacio se posicione más cerca del concepto epicúreo de la felicidad humana. Una noción que se asimila al placer fácil y a todo aquello que pueda significar el pleno disfrute de la vida, como el que proporciona el buen comer y beber. No obstante, la búsqueda de una vida presidida por la rectitud moral le obliga a poner diáfanos límites a los placeres voluptuosos que propaga la doctrina hedonista.

Si una aguda enfermedad te ataca los pulmones o riñones,
busca remedio a la enfermedad. ¿Quieres vivir bien? ¿Y quién no?
Si sólo la virtud puede otorgártelo, sé valiente, renuncia a los placeres.
Y practícala.⁸

Por tanto, se pone de manifiesto que Horacio, a pesar de reivindicar el gozo del momento presente (*carpe diem*),⁹ elige la opción de llevar una vida retirada (*beatus ille*),¹⁰ contentándose con poco (*aurea mediocritas*).¹¹ Este ideal epicúreo de vida retirada y anónima, provoca en Horacio el deseo de alejarse de las incomodidades que ofrece la vida urbana y busca la alternativa en el mundo rural:

considerarse cartas porque guardan una estructura epistolar, es decir, contienen unas saluciones iniciales y finales. En el primer libro (20 a.C.) predominan las cartas de temas filosóficos y morales, mientras que el segundo (15 a.C.) está consagrado a la teoría literaria, destacando la *Epístola ad Pisones*, conocida más tarde, como *Arte poética*. En esta carta, dedicada a los hijos de su amigo Pisón, aboga por imitar, sin servilismos, el arte de los griegos. De hecho las epístolas se acercan a la carta filosófica, muy empleada en la difusión de doctrinas como el platonismo o el epicureísmo, o del cristianismo, por ejemplo, a través de San Pablo, en el contexto general del helenismo, que fomentó —gracias a la estructura imperial— el uso de la correspondencia epistolar.

7. «Viuendi qui recte prorogat horam, / rusticus exspectat dum defluat amnis: at ille / labitur et labetur in omne uolubilis aeuum» (*Epístolas*, I, 2, 41).

8. Si latus aut renes morbo temptantur acuto,
quare fugam morbi. Vis recte uiuere, quis non?
Si uirtus hoc una potest dare, fortis omissis
hoc age deliciis (*Epístolas*, I, 6, 29).

9. Carpe diem quem minimun credula postero... (*Odas*, I, 11, 8).

10. Beatus ille qui procul negotiis... (*Epodos*, 2, 1).

11. Cf. *Carm.* II 105; *Serm.* I 1, 106-107.

Ante todo, lee, pregunta a los sabios
 cómo puedes pasar apaciblemente tus días,
 si te acosará y atormentará siempre un deseo insatisfecho,
 o bien el temor y la esperanza de bienes de escasa utilidad;
 si la virtud es fruto de la enseñanza y un don de la naturaleza,
 qué puede aliviar tus cuitas, qué reconciliarte contigo mismo,
 qué sosegar y serenarte, si son los honores o las dulces y módicas ganancias,
 o la ruta apartada y la senda de una vida anónima.¹²

Porque, como indica el profesor Fernando Navarro, «Horacio confiesa su incapacidad para encontrar la felicidad tanto en el rígido respeto de la *uera uirtus* estoica (*recte*), como en las tentaciones de la *uoluptas* epicúrea (*suauiter*)» (Horacio, 2002, p. 57). Por ello el mismo poeta manifiesta en una de sus cartas:

Si pregunta cómo estoy, dile que hago muchas y hermosas promesas,
 pero no vivo ni con rectitud ni con placer...¹³

La felicidad para Horacio no depende de nuestras circunstancias sino de nosotros mismos y para alcanzarla es preciso obtener una estabilidad psíquica, y ello sólo es posible alejándose de las tendencias al exceso o al defecto. Entra aquí en juego un concepto fundamental del discurso horaciano. El poeta latino opta por un estoicismo moderado y se posiciona en la doctrina aristotélica del término medio:¹⁴

Si te conozco bien, franco como eres, Lolio, tendrás miedo
 de parecer un parásito, cada vez que te declares amigo.
 Como la matrona se comportará y vestirá siempre distinto
 de la ramera, así el amigo diferirá siempre del parásito adulator
 opuesto a este vicio, hay un vicio casi mayor:

-
12. Inter cuncta leges et percontabere doctos
 qua ratione queas traducere leniter aeuum,
 num te semper inops agitet uexetque cupido,
 num pauor et rerum mediocriter utilium spes;
 uirtutem doctrina paret naturane donet;
 quid minuat curas, quid te tibi reddat amicum;
 quid pure tranquillet, honos an dulce lucellum
 an secretum iter et fallentis semita uitae (*Epístolas*, I. 18, 96).
13. Si quaeret quid agam, dic multa et pulchra minantem
 uiuere nec recte nec suauiter (*Epístolas*, I. 8, 4).
14. Cf. *Ética a Nicómaco* II, 6, 15; 1106b 36-1107 a 2.

La rudeza grosera, maleducada e importuna,
 que se da a conocer por la cabeza al rape y unos dientes negros,
 mientras se reclama el nombre de la libertad absoluta y auténtica virtud.
 La virtud se halla en el medio, equidistante de ambos vicios.¹⁵

En su obra poética hay diversidad de versos en los que el poeta alude a esta necesidad de situarse en la equidistancia:

... y tanto si te frenas como si, ardoroso, me rebasas,
 yo ni espero al rezagado ni corro en pos de quienes van por delante.¹⁶

O véase a continuación este fragmento en el cual Navarro (2002, p. 39), en su edición crítica, hace caer en la cuenta de que Horacio, después de condenar en un verso de clara inspiración estoica las cuatro pasiones genéricas o emociones irracionales, es decir, el placer (*voluptas gestiens*), el dolor (*aegritudo*), el deseo (*cupiditas* o *libido*) y el temor (*metus*), defiende el principio del *modus* o término medio, alejándose de la virtud de los estoicos:

Que un hombre se alegre o lamente, ambicione o tema, ¿qué importa,
 si todo lo que ve mejor o peor de lo que esperaba,
 lo ve con ojos atónitos, absorto el espíritu, el cuerpo paralizado?
 Reciba el sabio el calificativo de demente, el justo de inicuo,
 si persiguen la virtud misma más allá de lo razonable.¹⁷

-
15. Si bene te noui, metues, liberrime Lolli,
 scurrantis speciem praebere, professus amicum.
 Vt matrona meretrici dispar erit atque
 discolor, infido scurrae distabit amicus.
 Est huic diuersum uitio uitium prope maius,
 asperitas agrestis et inconcinna grauisque,
 quae se commendat tonsa cute, dentibus atris,
 dum uult libertas dici mera ueraque uirtus.
 Virtus est medium uitiorum et utrimque reductum (*Epístolas*, I. 18, 9).
16. Quod si cessas aut strenuus anteis,
 nec tardum opperior nec praecedentibus insto (*Epístolas*, I. 2, 70).
17. Gaudeat an doleat, cupiat metuatne, quid ad rem,
 si, quidquid uidit melius peiusue sua spe,
 defixis oculis animoque et corpore torpet?
 Insani sapiens nomen ferat, aequus iniqui,
 ultra quam satis est uirtutem si petat ipsam (*Epístolas*, I. 6, 15-16).

Es pues en el término medio, entre dos posiciones extremas, en la práctica moderada de la virtud, donde reside la verdadera virtud (*uera uirtus*). De esta forma se alcanza la auténtica felicidad, la suma felicidad (*summum bonum*), en un planteamiento de resonancias aristotélicas.

Se pone de manifiesto, por tanto, que Horacio hace uso de la poesía para dictar lecciones morales. Su obra abriga la intención de mejorar moralmente a los lectores, ya sea proponiéndose él mismo como modelo, explicitando normas de conducta a seguir o bien reprobando y censurando determinadas acciones de diversos individuos que el poeta romano considera indecorosas. En última instancia, su propósito no es otro que el de querer ayudar a los hombres a ser felices.

Al acercarse a las principales ideas y normas éticas que emanan de los escritos horacianos, se hace comprensible que su mensaje filosófico calara hondo en las disciplinas relacionadas con la ciencia pedagógica. Así, su apuesta por la rectitud moral y la vida honesta son un modelo a seguir, no sólo en el campo de las ideas, sino sobre todo en la vida diaria. El hecho de plantear, a través del saber, la búsqueda de la libertad del ser humano se ha convertido con el paso del tiempo en un derecho educativo, el derecho de toda persona a la educación, porque sin educación no es posible alcanzar el desarrollo de la personalidad humana y el sentido de su dignidad. La educación fortalece las libertades fundamentales del individuo.

Uno de los elementos clave de su discurso es su decidido empeño en no caer en dogmatismos de ninguna clase. Lejos de posiciones sectarias, la filosofía horaciana es una invitación al respeto por la diferencia y asienta las bases de una educación que apuesta por los valores democráticos. Al mismo tiempo, Horacio recoge de la tradición aristotélica el uso del término medio como procedimiento válido para apartarse de las posiciones extremas y cultivar la práctica moderada de la virtud. Muestra de ese modo cómo la mesura es el mejor método para no caer en vicios extremos, ya sean éstos por defecto o por exceso.

Horacio nos indica también en su obra cuáles son los inconvenientes e incomodidades que conlleva la vida urbana, y elogia el campo, no como un refugio bucólico, sino como el medio ideal donde llevar una vida retirada y honesta dedicada a un ocio digno, a una vida contemplativa que estrecha la relación entre el ser y el saber. Es bien conocido que ese uso del tiempo libre, del ocio (*otium*), en griego viene designado por la palabra *skholé* y que es la raíz de la palabra «escuela». Horacio se desentiende adrede del negocio (*nec-otium*), del trabajo con bienes

gananciales y elige el ocio para solaz del espíritu. Cobra sentido aquí la referencia a un fragmento muy conocido de sus epodos,¹⁸ *Beatus ille qui procul negotiis*:¹⁹

Dichoso aquel que lejos de los negocios, como la antigua raza de los hombres,
dedica su tiempo a trabajar los campos paternos con los bueyes, libre de toda
deuda,
y no se despierta como los soldados con el toque de diana amenazador,
ni tiene miedo a los ataques del mar, que evita el foro y los soberbios palacios
de los ciudadanos poderosos.²⁰

Encierran sus versos toda una lección para la educación del ocio y del tiempo libre, a todas luces necesaria en una sociedad que ha convertido el ocio en un negocio, donde las industrias del ocio incitan a la ciudadanía a realizar un consumo compulsivo y despilfarrador acorde con un sistema de producción que apuesta por un crecimiento sin límites, un crecimiento que —con la intención de colmar una insaciable búsqueda de falsas necesidades— nos arrastra a la desvalorización del ser y al enardecimiento del tener.

No puede pasar por alto referirse a otro famoso aforismo del poeta, en el que se han fundamentado tradicionalmente los maestros para disciplinar a sus discípulos en la constancia y el tesón, y eludir la pereza y la vagancia, auxiliados también por lo que encierra el popular refrán castellano que invita a que «no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy»:

18. Los epodos son poemas cortos. Están compuestos por diecisiete obras de juventud puesto que fueron escritos entre los años 41 y 30 a.C. En ellos el poeta imita, con temas romanos, los metros y el espíritu del griego Archiloco.

19. Fragmento que serviría de inspiración a fray Luis de León para escribir su *Oda a la vida retirada*:

Qué descansada vida
la del que huye el mundanal ruido
y sigue la escondida
senda por donde han ido
los pocos sabios que en el mundo han sido.

20. *Beatus ille qui procul negotiis,
ut prisca gens mortalium
paterna rura bobus exercet suis,
solutus omni fenore,
neque excitatur classico meles truci
neque horret iratum mare,
forumque vitat et superba civium
potentiorum limina (Epodos).*

Mientras estamos hablando, he aquí que el tiempo, envidioso,
se nos escapa: aprovecha el día de hoy,
y no pongas de ninguna manera tu fe ni tu esperanza en el día de mañana.²¹

Por último, llegamos a uno de los puntos nucleares de este trabajo, que no es otro que el famoso aforismo de «instruir deleitando», esto es, «*prodesse et delectare*». Como es sabido, se trata de una de las máximas de Horacio por excelencia, que, a su vez, ha dado nombre a metodologías didácticas e instituciones educativas que han hecho suyo el calificativo de «horaciana», en especial en su versión femenina. No en balde, es un lugar común referirse a la «pedagogía horaciana» e, incluso, a una «institución educativa horaciana». He aquí las palabras del poeta latino:

Las centurias de ancianos censuraban los poemas carentes de utilidad,
los altivos Ramnes desdeñan los poemas severos.
Se llevó todos los votos el que combinó lo útil con lo agradable,
deleitando y enseñando al lector al mismo tiempo.²²

A este respecto conviene matizar que quizás hayan sido interpretados un poco a la ligera estos dos vocablos, otorgándoles un significado que no coincide plenamente con el atribuido por el poeta. Está claro que *prodesse* significa ser de provecho, útil, mientras que *delectare* hace mención a dar placer, deleitar. Ante la disyuntiva de si los poetas deben ser útiles o entretener, Horacio apuesta por que la literatura sea útil y agradable a la vez. A su modo de ver, quien mezcle lo placentero con lo útil ganará la admiración de todos. Es ésta una apuesta literaria. Son cosas distintas el distraer al lector y el deleite como método didáctico de aprendizaje. Pero bienvenida sea la máxima de «instruir deleitando». Al fin y al cabo, sería probable que Horacio eligiera este método, ni que fuese porque de

21. Dum loquimur, fugerit invida
aetas: *carpe diem*, quam minimum credula postero (*Odas*, I. 11, 8).

22. Centuriae seniorum agitant expertia frugis,
celsi praetereunt austera poemata Ramnes.
Omne tulit punctum qui miscuit utile dulci,
lectorem delectando pariterque monendo (*Epístolas*, II. 3, 344).

Este mismo fragmento ha sido traducido por José Luis Moralejo en Horacio (2008, p. 404) de la siguiente manera:

Las centurias de los mayores rechazaban las obras que no son de provecho,
los Ramnes altivos dan de lado a los poemas austeros;
pero se ha llevado todo el voto el que mezcló a lo agradable lo útil,
deleitando al lector e instruyéndolo a un tiempo.

niño había experimentado, de la mano de su maestro Orbilio, el método menos ortodoxo de «la letra con sangre entra», tal y como él mismo lo evidencia en este fragmento literario:

A decir verdad, no denuesto ni creo que deban ser destruidos
aquellos poemas de Livio que Orbilio me dictaba cuando niño
—bien lo recuerdo— a golpe de palmeta...²³

Al margen de esta cuestión, sí se puede afirmar que el poeta latino era partidario de ir más allá de un saber puramente utilitario. No por azar, la civilización latina —y el profesor Octavi Fullat lo ha recordado en repetidas ocasiones— descolló por sus avances técnico-prácticos, que conectan con el valor romano de la presencia-disfrute (Fullat, 2005). La técnica romana dominó en todos los ámbitos: jurídico, arquitectónico, urbanístico, médico, etc. De hecho, la palabra latina *ars* traduce el término griego *tekhne*, significando práctica, oficio, habilidad y destreza, en la que los romanos destacaron de manera clara y manifiesta (Fullat, 2008, p. 62).

Un tanto a contracorriente, con su conocida frase «*Graecia capta ferum victorem cepit et artis intulit agresti Latio*» (La Grecia conquistada conquistó a su fiero vencedor e introdujo las artes en el agreste Lacio), que aparece en el libro segundo de sus *Epístolas*, Horacio admitió la superioridad de la cultura helénica, distanciándose de los métodos romanos fundamentados en aprendizajes prácticos. Así por ejemplo, en el mismo libro, Horacio aconsejaba en relación con la composición poética, «*Vos exemplaria Graeca / nocturna uersatu manu, uersate diurna*» (Vosotros, trabajad día y noche con vuestras manos los modelos griegos). No extraña, pues, que elogiase el *otium cum dignitate* de los griegos, es decir, el saber contemplativo por lo que suponía de crecimiento moral, espiritual e intelectual de los individuos, aspectos inherentes y característicos de la *paideia* helénica. Para ilustrar de nuevo sus preferencias basta este fragmento:

La Musa dio a los griegos talento y elegancia
en el lenguaje, codiciosos, sí, pero sólo de gloria;
los niños romanos aprenden a dividir con largos cálculos
un as en cien partes. «Que me conteste
el hijo de Albino: si de cinco onzas quitamos

23. Non equidem insector delendaque carmina Liui
esse reor, nemini quae plagosum mihi paruo
Orbiliun dictare... (*Epístolas*, II. 1, 71).

una, ¿qué resta? Ya deberías haber contestado.» «Un tercio de as.» «¡Bravo! Sabrás conservar tu patrimonio. Se añade una onza, ¿cuánto suma?» «Medio as.» Y, una vez que este cáncer y afán de peculio ha impregnado el espíritu, ¿podemos esperar que sean capaces de componer poemas dignos de ser untados con aceite de cedro y guardados en pulidas cajas de ciprés:²⁴

A la vista de lo expuesto, no es de extrañar que Horacio constituya un referente pedagógico de primer orden a lo largo de la Historia de la Educación. Cada generación, en cada momento histórico, ha retornado a los clásicos —y, por ende, a Horacio— para dar consistencia a su particular filosofía de la educación. De ahí, también, que las referencias a la pedagogía horaciana abunden en el movimiento de la Escuela Nueva, cuando el juego —fustigado por la escuela tradicional— adquirió la condición de verdadera categoría pedagógica. También la cultura contemporánea (Huizinga, Caillois, etc.) ha situado la dimensión lúdica entre las categorías antropológicas del hombre moderno. En cualquier caso, ésas son otras historias que —con permiso del público lector— dejamos para otra ocasión. Mientras tanto, nos quedamos con esta reflexión en torno a Horacio y a su conocida máxima de «instruir deleitando», auténtica divisa de una educación activa que, sin perder la seriedad y el provecho, desea educar de manera amena.

24. Grais ingenium, Grais dedit ore rotundo
Musa loqui, praeter laudem nullius auaris.
Romani pueri longis rationibus assem
discunt in partis centum diducere. 'Dicat
filius Albani: si de quincune remota est
uncia, quid superat? Poteras dixisse'. 'Triens'. 'Eu!
Rem poteris serurare tuam. Redit uncia: quid fit?'
'Semis'. An, haec animos aerugo et cura peculi
cum semel imbuerit, speremus carmina fingi
posse linenda cedro et leui seruanda cupresso? (*Ep.* II 3, 325).

Referencias

- FULLAT, O. (2005), *Valores y narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- (2008), *La meva veritat. Història, moral, valors, educació, per què?* Barcelona, Angle Editorial.
- HORACIO (2002), *Epístolas. Arte poética*, edición crítica, traducción y notas de Fernando Navarro Antolín. Madrid, CSIC.
- (2007), *Odas. Canto secular. Epodos*, introducción general, traducción y notas de José Luis Moralejo. Madrid, Gredos.
- (2008), *Sátiras. Epístolas. Arte poética*, introducciones, traducción y notas de José Luis Moralejo. Madrid, Gredos.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

ENTRE ROUSSEAU Y EL PECADO ORIGINAL. EL MODELO HOLANDÉS DE PROTECCIÓN DE LA INFANCIA EN EL SIGLO XIX¹

JEROEN J. H. DEKKER

INTRODUCCIÓN: IMAGEN Y PROTECCIÓN DE LA INFANCIA

La protección de la infancia en los Países Bajos durante el siglo XIX forma parte de un movimiento europeo de una manera más explícita que otro tipo de prácticas educativas, tales como la escuela. La influencia internacional se afianza principalmente en el origen del movimiento de protección de la infancia durante los años 1830 y 1840 y, a finales del siglo, se consolida con el desarrollo de una legislación específica.

A lo largo de todo el siglo XIX, el discurso sobre la infancia, incluyendo al niño pobre y delincuente, está dominado por tres imágenes: la de la *tabula rasa*, tomada principalmente de *Some Thoughts Concerning Education* (1693) de John Locke, la de la inocencia y el desarrollo natural del niño, idea manifestada en *L'Émile* (1792) de Rousseau y, finalmente, la del «pecado original», idea dominante en los ambientes protestantes de los Países Bajos, Inglaterra, Alemania y Suiza. El discurso romántico, sensible a la temática rousseauniana es, después de más de un siglo, fuente de inspiración para la educadora sueca Ellen Key (1848-1926), cuya principal obra publicada en 1900, *El siglo del niño*, acaba estableciéndose como una referencia entre los pedagogos de la época.² En cambio, la imagen

1. Este texto tiene su origen en el trabajo colectivo integrado por Jean-Marie Fecteau, Jean Trépanier, Jacques-Guy Petit, Bernard Schnapper y Jeroen J. H. Dekker, bajo la dirección de Marie-Sylvie Dupont-Bouchat y Éric Pierre: *Enfance et justice au XIX^e siècle. Essais d'histoire comparée de la protection de l'enfance, 1820-1914. France, Belgique, Pays-Bas, Canada*. París, PUF, 2001. [La traducción ha sido realizada por Francesc Calvo Ortega. Los editores agradecen las facilidades que ha dado el autor para su publicación en este libro.]

2. Ellen Key, *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlín, S. Fischer, 1903. Rainer Maria Rilke profetiza pocos años después de su publicación el éxito de este libro: «en el desarrollo de este siglo que ha comenzado se volverá una y otra vez sobre este libro, uno lo citará y otro lo refutará, se basarán en él y se defenderán contra él», en Rainer Maria Rilke, *Briefwechsel mit Ellen Key*, [Theodore Fiedler, ed.], Frankfurt am Main/Leipzig, Insel Verlag, 1993, apéndice I, Rilke, *Rezension von Das Jahrhundert des Kindes*, 249 (originalmente publicado en *Bremer Tageblatt und General-Anzeiger*,

del pecado original, idea que parte del movimiento protestante denominado *Réveil*, opuesto a la Revolución francesa y a las ideas de la Ilustración, ha sido objeto de una desatención por parte de la historiografía de la educación sobre el siglo XIX.³ Sin embargo, esta representación de la infancia domina un gran número de actividades de la educación correccional ya que para los seguidores de *Réveil* y los *Evangelicals*, en Inglaterra, es el punto de partida de su pedagogía. Para éstos la lucha contra el pecado original, presente en el niño, debe ser el objetivo principal de toda educación. La idea del pecado original se mantiene sin interrupción en las mentalidades pedagógicas de la cristiandad, lo que no obsta a los pedagogos moralistas cristianos para desarrollar, a partir del Renacimiento, una visión educativa más optimista. Mientras tanto, los seguidores de *Réveil*, como el gran filántropo inglés Lord Shaftesbury, son cada vez más pesimistas que sus predecesores de los siglos XVI y XVII.⁴

Sin embargo su concepción no implica una pasividad educativa. Al contrario, el peso del pecado original estimula las actividades pedagógicas, particularmente la reeducación de los niños pobres y delincuentes a partir de la década de 1830. La imagen de la *tabula rasa*, tomada de John Locke, aunque proveniente del Humanismo y de la Reforma, presente a su vez en los textos de Erasmo de Rotterdam (1466-1536) y de Jacob Cats (1581-1660), difiere principalmente por el axioma del vacío total que caracterizaría al niño desde el momento de su nacimiento. Aunque, precisamente, esta idea no se encuentra en los textos de Locke, quien, en su obra *An Essay Concerning Human Understanding*, reserva el concepto de *tabula rasa* exclusivamente a las ideas del niño y no a su carácter y aptitudes. Es a partir de un acto de vulgarización cuando el concepto de *tabula*

vol. VI, núm. 132, 8 de junio de 1902). Véase J. J. H. Dekker, «The Century of the Child revisited», *The International Journal of Children's Right*, 8, 2000, pp. 133-150.

3. Véase Joanna Innes, «State, Church and Voluntarism», en H. Cunningham y J. Innes (eds.), *Charity, Philanthropy and Reform. From the 1690s to 1850*. Londres, Macmillan, 1989, p. 32; H. Hendrick, *Child Welfare. England 1872-1989*. Londres y Nueva York, Routledge, 1994; B. Hilton, *The Age of Atonement. The Influence of Evangelicalism on Social and Economic Thought, 1785-1865*. Oxford, Clarendon Press, 1991; M. E. Kluit, *Het protestantse Réveil in Nederland en daarbuiten 1815-1865*. Ámsterdam/París, 1970, y E. J. Hobsbawm, *The Age of Revolution 1789-1848*. Nueva York, Mentor Books, 1962, quien menosprecia la importancia de este movimiento utilizando la expresión «Sectarismo protestante».

4. Acerca de Shaftesbury, véase Hendrick, *op. cit.*; F. Barret-Ducrocq, *Pauvreté, charité et morale à Londres au XIX^e siècle. Une sainte violence*. París, PUF, 1991, y F. Barret-Ducrocq, «La mobilisation philanthropique à Londres dans la période victorienne: une sainte violence», en C. Bec, C. Duprat, J.-N. Luc y J.-G. Petit (eds.), *Philanthropies et politiques sociales en Europe (XVIII^e-XX^e siècles)*. París, Anthropos Historiques, 1994, pp. 17-44.

rasa remite al niño como vacío total, sin pecado original y sin una inocencia que los educadores deben llenar.⁵

En conjunto, estas tres imágenes fijan el espacio pedagógico de la educación correctiva de los niños marginales, pobres y delincuentes, que suscitan una atención especial a partir de principios del siglo XIX.⁶ Filántropos como los franceses Lucas y Frédéric-Auguste Demetz, el belga Édouard Ducpétiaux, los británicos Lord Shaftesbury, Mary Carpenter, Matthew Davenport Hill y el reverendo Sydney Parker, los holandeses Willem Suringar y Pieter de Bye y los alemanes Adelberdt von der Recke y Johann-Hinrich Wichern, se sitúan como los protectores de la infancia. Una serie de métodos de intervención es llevada a la práctica con separación de los niños de sus familias para poder desplazarlos al campo y así evitarles una vida llena de peligros en las grandes ciudades. A partir de la década de 1830, la reeducación en régimen de «residencia» nace con la fundación de hogares célebres como la Rauhe Haus en Hamburgo (1833) y la prisión de menores en Rotterdam (1839), las colonias agrícolas de Ruysselede en Bélgica, la Mettray en los Países Bajos (1849) y la colonia Red Hill en Inglaterra (1851).⁷ Los fundadores de las instituciones protestantes de carácter ortodoxo, como el holandés Otto Gerhard Heldring, construyen su pedagogía de la Redención bajo la idea del pecado original. Los promotores de casas como la Mettray, al contrario, inspiradas por la filantropía de la Ilustración, establecen una pedagogía bajo las ideas de Locke y Rousseau.

En las páginas que siguen pretendemos centrar nuestra atención en el desarrollo de tres modelos de establecimientos holandeses célebres: las colonias de la Sociedad de Beneficencia, la prisión para chicos de Rotterdam y, finalmente,

5. Sobre Locke, véase H. Cunningham, *Children & Childhood in Western Society since 1500*. Londres, Longman, 1995, pp. 62-67. Sobre Erasmo, J. Revel, «Les usages de la civilité», en Ph. Ariès y G. Duby (eds.), *L'histoire de la vie privée, III* (bajo la dirección de R. Chartier), *De la Renaissance aux Lumières*. París, Éditions du Seuil, 1986, pp. 169-209 y 172. Acerca de la imagen del niño durante la época del Humanismo y la Reforma, E. Becchi y D. Julia (eds.), *Histoire de l'enfance en occident, I, De l'antiquité au XVIII^e siècle*. París, Éditions du Seuil, 1998. En particular las contribuciones de E. Becchi, «Humanisme et Renaissance», pp. 160-199, y de D. Julia, «L'enfance aux débuts de l'époque moderne», pp. 286-373. Sobre el concepto de «imagen de la infancia», C. Philip Hwang *et al.* (eds.), *Images of Childhood*. Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum, 1996.

6. J. J. H. Dekker, «The Fragile Relation between Normality and Marginality», *Paedagogica Historica*, 26, 1990, pp. 13-29; A. Farge, *La vie fragile. Violence, pouvoirs et solidarités à Paris au XVIII^e siècle*. París, Hachette, 1986, p. 321, y A. Farge, «Marginaux», en A. Burguière (ed.), *Dictionnaire des Sciences Historiques*. París, PUF, 1986, pp. 436-438.

7. Acerca de la historia de la filantropía, aparte de Bec, ya citado, véase J. J. H. Dekker, «Transforming the Nation and the Child», en Cunningham, *Charity, Philanthropy and Reform*, *op. cit.*, pp. 130-147.

la Mettray holandesa. Se trata de tres tipos de establecimientos diferentes que coexisten y funcionan bajo organizaciones y principios organizativos a veces distintos. Más adelante analizaremos las transformaciones provocadas por las leyes de protección de la infancia de 1901. A partir de ese momento, los Países Bajos conocerán, a imagen y semejanza de otras naciones europeas, un movimiento de reforma que influirá en la organización de estos establecimientos y que se apoya, entre otros aspectos, en una nueva percepción de la infancia y de la juventud pobre y delincuente.

TRES MODELOS DE ESTABLECIMIENTOS PARA LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA

Las colonias agrícolas de la Sociedad de Beneficencia (1818-1869)

Entre los establecimientos más visitados por los filántropos durante el período de 1830 a 1840 se encuentran las colonias de la Sociedad de Beneficencia de los Países Bajos. A finales del siglo XVIII y principios del XIX, este país conoce un importante crecimiento de la pobreza. En 1818, el general Johannes Van Den Bosch funda la Sociedad de Beneficencia, que tendrá el cometido de organizar y sostener el movimiento a favor de los asentamientos infantiles en el campo, negociando con el gobierno acuerdos para acoger en una extensión de 9.400 hectáreas a miles de niños y mendigos, huérfanos o abandonados, así como centenares de granjas para indigentes. Se abren establecimientos adaptados a los diferentes tipos de población: entre todos ellos destacan las colonias libres de Fredriksoord, la colonia de represión de Ommerschans y la colonia de Veenhuizen reservada a los niños y a los mendigos.⁸

Algunos años más tarde, E. Ducpétiaux, inspector general de prisiones del gobierno de Bélgica y uno de los numerosos visitantes de las colonias, calcula en 1848 que estos establecimientos suman en total unas 11.859 personas acogidas, de las cuales 1.500 son niños. Para Ducpétiaux, estas cifras no reflejan un éxito. Al contrario, piensa que el movimiento ha fracasado casi en su totalidad. Pocas familias han logrado la independencia económica a través de la explotación de su granja. Entre los mendigos y los indigentes condenados, más de la mitad reinciden; finalmente, no existe ninguna caución para los niños que abandonan

8. P. A. Van Toorenburg, *Kinderrecht en Kinderzorg in de laatste honderd Jaren*. Leiden, 1918, y C. A. Kloosterhuis, *De bevolking van de vrije koloniën der Maatschappij van Weldadigheid*. Zutphen, De Walburg Pers, 1981.

los asentamientos. En el mismo período, G. de Lurieu y H. Romand, dos inspectores de establecimientos de beneficencia franceses, enviados por su gobierno para estudiar la organización de las colonias, también manifiestan una opinión crítica.⁹ Además, después de haber descendido lentamente, las colonias cierran definitivamente en 1869.¹⁰

Sin embargo, es fundamentalmente a través de las experiencias de la Sociedad de Beneficencia como el modelo de colonización agrícola se extiende por Europa. Denostado hacia 1850, aparece veinte años más tarde como un modelo de éxito. Estos establecimientos serán durante mucho tiempo el objeto de una atención particular por parte de los reformadores sociales, de los gobiernos y de todos aquellos que buscan una solución a la «cuestión social», de «visitantes amateurs que vienen cada año a Holanda con el pretexto de estudiar las colonias», según Lurieu y Romand. A este respecto, aparecen un gran número de obras sobre el tema. En Francia el ex diputado M. L.-F. Huerne de la Pommeuse escribe una de las más conocidas, en la que se detalla la organización de las colonias agrícolas para indigentes que visitó durante un viaje a los Países Bajos en 1829. Argumenta con entusiasmo que «cada año la Sociedad de Beneficencia ha proporcionado al orden social, convertidos en útiles, a cientos de individuos que, anteriormente, sólo aportaban vergüenza, inquietud y cargas en una progresión alarmante». Además, desarrolló un programa de colonización porque estaba convencido, por el ejemplo de la Sociedad de Beneficencia, de que «los pobres reunidos en las colonias pueden ser encaminados hacia la moral con éxito».¹¹

9. É. Ducpétiaux, *Rapport adressé à M. Tesch, Ministre de la Justice, sur les colonies agricoles, écoles rurales et écoles de réforme pour les indigents, les mendiants et les vagabonds, et spécialement pour les enfants des deux sexes, en Suisse, en Allemagne, en France, en Angleterre, dans les Pays-Bas et en Belgique*. Bruselas, Lesigne, 1851; G. de Lurieu y H. Romand, *Études sur les colonies agricoles de mendiants, jeunes détenus, orphelins et enfants trouvés: Hollande, Suisse, Belgique, France*. París, Librairie agricole de la Maison rustique, 1851.

10. J. J. H. Dekker, «Philanthropie et rééducation, XVIII^e-XIX^e siècle: le modèle néerlandais», en Bec, C. Duprat, J.-N. Luc y J.-G. Peti, (eds.), *Philanthropies et politiques sociales en Europe, op. cit.*, p. 55.

11. M. L.-F. Huerne de Pommeuse, *Des colonies agricoles et de leurs avantages pour assurer des secours à l'honnête indigence, extirper la mendicité, réprimer les malfaiteurs et donner une existence rassurante aux forçats libérés, tout en accroissant la prospérité de l'agriculture, la sécurité publique, la richesse de l'État, avec des recherches comparatives sur les divers modes de secours publics, de colonisation et de répression des délits, ainsi que sur les moyens d'établir avec succès des Colonies agricoles en France et la nécessité d'y recourir; contenant plusieurs tableaux statistiques justificatifs, avec les plans de constructions adoptées pour les colonies libres et forcées de la Hollande et de la Belgique et la maison (modèle) de détention de Gand*. París, Huzard, 1832, p. 155. Cf. Christian Carlier, *La prison aux champs. Les colonies d'enfants délinquants du nord de la France au XIX^e siècle*. París, Les Éditions de l'Atelier, 1994.

En la década de 1830 la idea de la colonización con el objetivo de regenerar mendigos, vagabundos, pobres y criminales, tiene un apoyo considerable por la difusión en dos entornos sociales importantes, el de la reforma penitenciaria y el de las organizaciones agrarias. Esta idea, sin embargo, será sometida a algunos cambios significativos, el principal de los cuales es que, para interés de la historia de la protección a la infancia, el modelo desarrollado para dar cabida a los adultos también es adecuado para los niños. Esto es así tanto en los Países Bajos, con Mettray, como en Bélgica y en Francia.

*Pieter De Bye, Willem Suringar y la prisión para jóvenes de Rotterdam (1833-1866)*¹²

Los Países Bajos son los primeros en el continente europeo en crear sociedades de filantropía, por ejemplo la *Maatschappij tot Nut van het Algemeen*, abreviada con el acrónimo NUT (Sociedad para la salud pública), fundada en Edam el año 1784. Esta asociación de caridad de vocación generalista se establece como la matriz de las nuevas organizaciones que surgen en la década de 1820. Es el caso de la *Nederlandsch Genootschap tot Zedelijke Verbetering der Gevangenen* (Sociedad holandesa para el progreso moral de los presos), creada en 1823 por tres notables holandeses, W. H. Suringar, J. L. Nierstraesz Jr. y W. H. Warnsinck Bz. Por su lado, W. H. Suringar será el futuro fundador de Mettray en Holanda y desempeñará un papel fundamental como promotor de la reforma penitenciaria.¹³ La filantropía protestante, que mantiene estrechas relaciones con Inglaterra y Alemania, se beneficia de la particularidad de que aun siendo un movimiento privado goza del apoyo del Estado, también luterano gracias a las relaciones que aseguran los altos funcionarios. La reforma penitenciaria en los Países Bajos se plasma en dos figuras eminentes, la del inspector de prisiones Pieter de Bye y la de Suringar, como filántropo generalista, ambos miembros activos de la NUT.

Pieter Jacob de Bye (1776-1836), miembro de la Corte de Casación de París bajo el régimen napoleónico (1811), vuelve a los Países Bajos, después de la caída del Imperio en 1814, reclamado por el rey Guillermo I, por sus cualidades y su experiencia como jurista. El soberano lo nombra en 1823 «Administrador

12. Este apartado tiene como punto de partida el estudio de Leonards, *op. cit.*

13. Sobre la Sociedad holandesa para el progreso moral de los presos, véase J. M. Van Bemmelen, *Van Zedelijke verbetering tot reclasseering. Geschiedenis van het Nederlandsch Genootschap tot zedelijke verbetering der gevangenen 1823-1923*. Gravenhage, Martinus Nijhoff, 1923; Leonards, *op. cit.*, cap. 3.

general de la beneficencia y de las prisiones civiles y militares del reino». ¹⁴ En este sentido, la acción de De Bye en los Países Bajos tiene cierta relación con la de Charles Lucas en Francia o la de Édouard Ducpétiaux en Bélgica. En ese mismo año se funda la Sociedad holandesa para el progreso moral de los presos, de la cual De Bye será miembro activo a partir de 1824, sumando de esta forma los esfuerzos de la filantropía privada con su papel de funcionario público, como puente entre los dos ámbitos de la reforma penitenciaria en los Países Bajos. Él será quien abra a los filántropos las puertas de las prisiones, poniéndolos en contacto con los reclusos y permitiéndoles ejercer la acción benefactora en el interior de los establecimientos penales.

La Sociedad está en el origen del primer proyecto de creación de una prisión especial para jóvenes condenados. ¹⁵ De Bye decide, en 1825, con el apoyo de la sección de la Sociedad de Rotterdam, la organización de un módulo especial para los jóvenes detenidos en la casa de corrección de esta ciudad, construida en 1629 como escuela. El Real Decreto del 15 de marzo de 1833 establece oficialmente en Rotterdam una «prisión para jóvenes condenados». La prisión está reservada a los chicos y chicas menores de dieciocho años que deben cumplir una pena. No se trata, fundamentalmente, de una nueva referencia penal, pues existe jurisprudencia al respecto basada en el código penal de 1810, en vigor en los Países Bajos, sobre menores encausados aun habiendo actuado sin discernimiento. Pero, en la práctica, las dos categorías se reencuentran en la prisión que funcionará entre 1833 y 1866. En 1836 la administración transfiere las niñas a Ámsterdam y la prisión permanecerá ocupada exclusivamente por niños. Se trata de uno de los primeros modelos de institución penitenciaria para menores de Europa. ¹⁶

La particularidad del modelo penitenciario holandés reside en la combinación de un sistema de punición y de un conjunto de medidas pedagógicas experimentales, financiadas y organizadas por la beneficencia privada: moralización, enseñanza y aprendizaje. Son principalmente los miembros de la Sociedad los que asumen las tareas de moralización de los jóvenes con frecuentes visitas. Se dedican a enseñar a leer a los alumnos, y, para facilitarles el trabajo, Suringar confecciona un índice que incorpora, por temas y según los días festivos, textos bíblicos, plegarias, poemas y canciones adaptadas a cada circunstancia. ¹⁷ En los primeros años, los miembros de la Sociedad asumen la enseñanza, pero a partir

14. *Ibidem*, pp. 88-93.

15. *Ibidem*, p. 113.

16. *Ibidem*, pp. 113-161.

17. W. H. Suringar, *Godsienstig en zedekundig Handboek voor Gevangenen; geschikt voor zon- en feestagen*. Ámsterdam, Maatschappij tot Nut van't Algemeen, 1828.

de la oficialización de esta práctica se nombra a un preceptor, J. W. Schlimmer (1808-1897), futuro director de Mettray, quien asegurará durante quince años el sistema de instrucción de los jóvenes. Los resultados obtenidos parecen ser satisfactorios, pues el número de niños «instruidos» pasa del 60% al 90% entre 1837 y 1850.¹⁸ El trabajo obligatorio en las prisiones de menores como en las de adultos está encuadrado por personas relacionadas con los oficios y son pagados por la Sociedad. Su objetivo, pues toma a su cargo la financiación y la construcción de los talleres y el pago del salario de los profesionales, es más pedagógico que económico: se trata de dar a los jóvenes delincuentes un oficio manual que les permita reintegrarse en la sociedad después de haber cumplido la pena.

No obstante, según las estadísticas, el porcentaje de reincidentes no deja de crecer: de menos del 5% en 1836 se pasa al 40% en 1860.¹⁹ Se interpreta que el fracaso está relacionado con la duración de la pena, demasiado corta para permitir una verdadera recuperación. La Sociedad interviene, sin resultado, para que los jueces garanticen que los menores puedan estar en prisión hasta los dieciocho años. Además, entre 1833, año de la apertura de la prisión de Rotterdam, y 1857, fecha de la reforma de las instituciones para niños en los Países Bajos y de la creación de la casa de Alkmaar, entre el 80% y el 90% de los menores siguen estando reclusos en prisiones ordinarias,²⁰ como en los demás países europeos.²¹ En 1866 la prisión de Rotterdam, reemplazada por la escuela de reforma de Alkmaar abierta en 1857, cierra definitivamente sus puertas.

Esta experiencia pionera de Rotterdam, igual que la Petite Roquette en París, o la de Saint-Hubert en Bélgica, se enmarcan en una perspectiva estrictamente penitenciaria con el objetivo de separar a los menores de los adultos a fin de evitar una mayor corrupción. Así pues, por primera vez, se reúne a los niños difíciles en un mismo espacio cerrado para empezar a calibrar las necesidades específicas de los jóvenes. A partir de 1850, la preocupación por los aspectos educativos se manifiesta de forma más explícita, como demuestra el ejemplo de la Mettray holandesa.

18. *Ibidem*, p. 154.

19. *Ibidem*, p. 160.

20. *Ibidem*, p. 47.

21. M.-S. Dupont-Bouchat. *De la prison à l'école. Les pénitenciers pour enfants en Belgique au XIX^e siècle (1840-1914)*. Kortrijk-Heule, UGA, 1996, p. 114.

Willem Suringar, la Mettray holandesa y el fracaso del modelo «Vom Kinde aus»

En 1880, después de una visita, el norteamericano E. C. Wines afirma que «Holanda cuenta con uno de los mejores modelos de reformatorio del mundo bajo el nombre de “Netherlands Mettray”». ²² El fundador de este establecimiento es el ya conocido filántropo Willem Suringar (1790-1872), un hombre de acción, protestante y miembro de la Iglesia reformada de Holanda. En su juventud anhelaba convertirse en pastor, pero la débil posición económica de su familia le obliga a trabajar en el negocio del padre. Seguirá siendo fiel durante toda la vida al ideal religioso de la caridad participando como miembro activo en las asociaciones filantrópicas de su país y creando por iniciativa propia nuevas Sociedades. En el plano político, aun siendo un calvinista moderado, Suringar perteneció al movimiento liberal, una combinación no poco frecuente en los Países Bajos, adoptando a partir de 1848 una actitud más conservadora. ²³

Suringar aparece como la columna vertebral de la filantropía protestante holandesa, en la que encarna perfectamente la labor de una iniciativa privada que se preocupa significativamente por abordar todos los problemas sociales a su alcance. Además, la filantropía de Suringar conecta con la tradición asistencial holandesa del noreste del país, una conexión posible porque él es originario de Frisia aunque viva en Ámsterdam a partir de 1840. Sus actividades filantrópicas abarcan tres áreas: la asistencia pública con la creación en 1830 de un patronato para los pobres, la visita y el voluntariado en las cárceles y la reeducación de los niños. En 1811 se convierte en miembro de la NUT en la que, junto con Heldring, trata de reunir a los liberales y los protestantes ortodoxos, pero fracasa en esta tarea. En 1813 funda con Nierstrasz y Warnsinck la Sociedad holandesa para el progreso moral de los presos. Su experiencia casi a diario con los presos y ex delincuentes de la cárcel de Leeuwarden es decisiva para la fundación de esta

22. E.-C. Wines, *The State of Prisons and of Child Saving Institutions in the Civilized World*. Cambridge, Cambridge University Press, 1880, p. 400.

23. Acerca de la vida de Suringar, véase Marie-Sylvie Dupont-Bouchat y Éric Pierre (eds.), *op. cit.*, pp. 73-74; J. J. H. Dekker, *The Will to Change the Child. Re-education Homes for Children at Risk in Nineteenth Century Western Europe*. Nueva York, Peter Lang, pp. 141-143; E. Laurillard, *Levensschets van W. H. Suringa, in Handelingen en mededeelingen van de maatschappij der Nederlandsche Letterkunde te Leiden, over het jaar 1872-1873*. Leiden, 1873, pp. 215-246 (con una bibliografía de libros y artículos de Suringar); y J. J. H. Dekker, *Straffen, redden en opvoeden. Het ontstaan en de ontwikkeling van de residentiële heropvoeding in West-Europa, 1814-1914 met bijzondere aandacht voor Nederlandsch Mettray*. Assen/Maastricht, Van Gorcum, 1985.

empresa. Como visitador de prisiones, abiertas a los miembros de la Sociedad por mediación de De Bye, tiene la ocasión, entre 1823 y 1840, de hablar con más de mil encarcelados. Después de mudarse a Ámsterdam en 1840, amplía sus actividades en la cárcel de la ciudad. Participa en 1846 en el Congreso penitenciario de Frankfurt, y al año siguiente, en el de Bruselas, donde fue también un defensor activo de la separación de los detenidos en celdas, incluso para los jóvenes delincuentes, y de la colonia agrícola, siempre y cuando la colonia fuera la regla general y la celda la excepción.²⁴

Suringar visitó numerosas cárceles e instituciones penales en Europa. Pero es en la escuela Mettray en Francia, en un viaje realizado en 1847, donde recibe «la iluminación» que da luz a su gran proyecto; participará como testimonio de un tribunal moral, que se celebra en la misma escuela, presidido por Demetz y por él mismo. Allí Suringar «[se había] emocionado en varias ocasiones hasta derramar lágrimas por las palabras de Demetz, el tono y la forma de su discurso». Ya en Ámsterdam, decidió fundar una colonia en los Países Bajos teniendo como modelo la francesa Mettray.²⁵ A causa de la crisis económica de la década de 1840 halla serias dificultades a la hora de conseguir los recursos necesarios para la realización de su proyecto. El primer prestamista, Christian Schüller, exige que lleven a cabo modificaciones sobre los planes originales presentados por Suringar. A cambio de una suma de dinero, Schüller exige tres cambios: el establecimiento de la casa en Gelderland (provincia del noreste del país y región de origen de su familia), la restricción que favorece la admisión de los niños protestantes, el acogimiento únicamente de los niños pobres, con exclusión de los niños delincuentes. Las dos primeras condiciones no plantean ningún problema. Gelderland es una gran área rural, suficientemente alejada de las ciudades para poder establecer una colonia agrícola. Asimismo, la mezcla entre distintas religiones y entre escolares de distinto sexo no es una opción para Suringar. Sin embargo, la tercera condición lo fuerza a abandonar el modelo francés y a renunciar a su plan original consagrado a los niños abandonados. Después de un año de reflexión, en la primavera de 1849, acepta la oferta de Schüller. Una

24. «Me parece que la regla general debe ser colocar a los jóvenes delincuentes en las casas de corrección, especialmente en las colonias agrícolas, aunque, excepcionalmente, los pequeños delincuentes, que son al mismo tiempo grandes delincuentes, deben ser castigados severamente, a través de un encarcelamiento celular de uno, dos o tres meses», *Congrès pénitentiaire de Bruxelles*, 1847, p. XX.

25. Véase W. Suringar, *Mijn bezoek in Mettray*. Leeuwarden, 1847; *My visit to Mettray*. Rotterdam, s. d.; *Mein Besuch in Mettray. Als ein Beitrag zur Lösung der Sozial-Frage*, Coblenza, 1852; y, en francés, *Comment se comportent les colons de Mettray*. Bruselas, s. d.

vez iniciado, el proyecto es supervisado por la élite filantrópica holandesa, en particular por el rey.²⁶

La Mettray holandesa se organiza bajo la forma de una sociedad filantrópica que comprende inicialmente treinta y cinco secciones regionales, la mayoría de ellas ubicadas en las ciudades del oeste y compuestas por la élite local protestante. Las secciones regionales forman la base de la sociedad de Mettray. El artículo 48 del reglamento precisa que «las secciones regionales [...] poseen un derecho único a las plazas disponibles en la colonia para niños pobres e indigentes, aunque, debe entenderse, que es por cada sección regional en función de la contribución anual o del número de sus miembros».²⁷ Estas secciones regionales proporcionan al mismo tiempo los recursos necesarios, es decir, el dinero y los niños. Una élite notable constituye la dirección general: los políticos regionales y la nobleza de las ciudades del oeste y el norte-este. El primer presidente de la dirección general, el barón W.-A. Schimmelpenninck Van Oije Van Der Pol, es un ex ministro y gobernador de la provincia de Gelderland. Entre 1851 y 1914, la composición social y religiosa de la Sociedad se mantendrá sin cambios.

El 21 de junio de 1851, se puso la primera piedra y en enero de 1852 tuvo lugar la inauguración oficial de la colonia. Para llevar a cabo su instalación, Suringar escogió un terreno en el campo a una gran distancia de las ciudades del oeste del país. La infraestructura de la colonia, su organización y objetivos muestran una gran semejanza con el modelo francés y, especialmente, con la *Rauhe-Haus* Johann Hinrich Wichern, que también había visitado. Pero al limitar la admisión en la Mettray holandesa a los niños más desfavorecidos, como en la *Rauhe Haus*, con exclusión de los niños delincuentes, Suringar se aleja del modelo francés. La colonia se compone de casas familiares distribuidas en forma de cuadrado. El edificio central y la iglesia completan un conjunto en el que Suringar fue capaz de construir nuevas viviendas. El conjunto estaba listo para implementar sus ideas de regeneración moral de los niños de las grandes ciudades en el campo. Los objetivos de la colonia plasmados en sus reglamentos son de índole social, pedagógica y moral. En el Reglamento de 1853, se establece: «El objetivo de la Sociedad es recoger, tratar, educar a los niños pobres y necesitados, siempre y cuando sean protestantes, en una colonia agrícola. La educación de los niños consiste en desarrollar el sentimiento religioso en sus tiernas almas, para enseñarles el amor a Dios y al prójimo, a fin de que puedan, a través del aprendizaje, ganarse la vida

26. A consecuencia de esto cuatro hogares llevan nombres reales. Véase Dekker, *Straffen...*, *op. cit.*, pp. 176-179.

27. Archives de Nederlandsch Mettray (ANM), depositados en los archivos municipales de Zutphen, 1, reglamento de 1853.

[...], para mejorar a través de la observación continua de su comportamiento y su carácter, eliminando las deficiencias, debilidades e impulsiones, fomentando las buenas cualidades y las buenas facultades».

Suringar mantiene contacto con Demetz, Ducpétiaux y todos los directores de las instituciones para niños a los que invita a visitar «su Mettray». En los años siguientes a su creación, el establecimiento recibe entre mil y cuatro mil visitantes anuales, lo mismo que Demetz y Ducpétiaux en 1851. En 1855, publicó dos folletos, uno en francés, y otro en alemán para promover su institución en el extranjero.²⁸ Hasta su muerte, Suringar será el presidente de esta institución. También expresa el deseo de ser enterrado entre los chicos que allí murieron.

Durante la presidencia de Suringar y la dirección de Schlimme, domina en el ideal de la reeducación una aproximación al *Vom Kinde aus*. El sucesor de Schlimme, Andries Meeter (1817-1889), ex director de la Escuela de reforma Alkmaar,²⁹ continúa este contexto educativo confiriéndole una visión romántica de los niños. Sin embargo, fracasa. Después de una larga y profunda crisis entre 1873 y 1884, con los jóvenes en rebeldía, la disciplina reemplaza el ideal romántico de inocencia de los niños.³⁰

En comparación con los modelos del tipo «la prisión en el campo»³¹ (las colonias agrícolas de la Sociedad de Beneficencia, Mettray en Francia) y el penitenciario (cárcel de Rotterdam, la Petite-Roquette), ¿dónde situar el establecimiento de Suringar? Teniendo en cuenta la naturaleza de la iniciativa privada, la estructura de la creación y organización de los edificios, se podría decir que es una fiel reproducción de la Mettray francesa. Pero en el ámbito penal, la Mettray holandesa está más cerca de las iniciativas suiza y alemana que forman parte de la tradición filantrópica de los países protestantes, difícilmente compatible con la lógica de los códigos penales y que tienen principalmente una preocupación por las personas que, si bien no están incluidas en los artículos de la ley, deben ser ayudadas y educadas.

28. W. Suringar, *Mettray néerlandais. Colonie agricole, près de Zutphen*. Leeuwarden, 1855, y *Nederlandische Mettray. Ackerbau-Kolonie bei Zutphen, deren Grundung, innere Einrichtung und Erziehungssystem*. Frankfurt am Main, 1855.

29. Véase Leonards, *op. cit.*, p. 206 nota 19 y pp. 224-229.

30. Véase J. J. H. Dekker, «Rituals and reeducation in the nineteenth century: ritual and moral education in a Dutch children's home», *Continuity and Change*, 9, 1994, pp. 121-144.

31. Retomando la expresión de C. Carlier.

UNA LEGISLACIÓN DE PROTECCIÓN DOBLE: LOS NIÑOS Y LA INICIATIVA PRIVADA

A finales del siglo XIX, los Países Bajos, al igual que otros países europeos, organizan una serie de reformas en la educación de los niños pobres y delincuentes. Tres leyes sobre la protección de los niños son asumidas en 1901 para entrar en vigor en 1905. En años anteriores, se habían adoptado medidas legislativas para limitar el trabajo infantil en las fábricas y enviarlos a la escuela. Esta nueva preocupación por los niños también se extiende a los jóvenes delincuentes y a los niños desfavorecidos.³² En los Países Bajos se sigue el ejemplo de la ley francesa de 1889. En efecto, la ley permite retirar la autoridad paterna en un doble supuesto. La pérdida del derecho (*ontzetting*) se produce cuando se da un caso de comportamiento violento o criminal por parte de los padres y la suspensión (*onthefing*) de las obligaciones paternales cuando se constata la incapacidad de los padres para educar a sus hijos. En este sentido, el joven es puesto a disposición de la autoridad de un tutor.³³ La segunda ley viene a regular las estructuras y los reglamentos de las casas de corrección pedagógica y a mejorar los derechos de los menores formando así parte del código penal. La tercera ley concierne a las diversas condiciones prácticas de la puesta en marcha de las leyes relativas a la infancia, en particular por el número de maltratos ocurridos en algunas casas de corrección.³⁴

Hasta la entrada en vigor de las leyes de 1901, las instituciones privadas reciben sólo a niños descuidados o abandonados, mientras que las «instituciones pedagógicas» del Estado albergan exclusivamente a menores delincuentes. Las nuevas leyes mantienen la distinción entre el estatuto de niño descuidado o abandonado y el de niño delincuente. Sin embargo, los discursos muestran que no se concede un valor absoluto en esta diferenciación. Después de las leyes de 1901, una minoría de instituciones privadas (católicas y protestantes) recibe a niños de ambos grupos. Pero, ante todo, la aproximación pedagógica se extiende a las instituciones del Estado, que se hacen cargo de la gran mayoría de los niños delincuentes. El mantenimiento de la distinción legal entre ambas categorías de jóvenes no debe enmascarar que se aplica, al hacerse cargo de los niños delincuen-

32. Véase J. J. H. Dekker, *Straffen...*, op. cit., cap. 2, p. 149; S. Groenveld, J. J. H. Dekker y Th. R. M. Willemse, *Wezen en boefjes. Zes eeuwen zorg in wees- en kinderhuizen*. Hilversum, Verloren, 1997, pp. 339-345.

33. La pérdida del derecho a la paternidad se acompaña con la retirada del derecho a voto, en razón de las amonestaciones judiciales dirigidas a los padres acerca de su conducta.

34. Van Toorenburg, op. cit.; H. Franke, *Twee eeuwen gevangen. Misdad en straf in Nederland*. Utrecht, 1990, pp. 85-87; J. J. H. Dekker, *Straffen...*, op. cit., cap. 2, p. 149; S. Groenveld, J. J. H. Dekker y Th. R. M. Willemse, op. cit., pp. 339-345.

tes, un modelo desarrollado de intervención, en un primer momento, para los niños desatendidos.³⁵ Las leyes de 1901 son votadas en un contexto donde, con la aceleración de la industrialización, el crecimiento de la población y el desarrollo de los problemas sociales, se tiene la necesidad de adoptar políticas sociales. Tres fenómenos, relacionados entre ellos, actúan en la génesis de las leyes de 1901: la nueva correlación de las fuerzas políticas, con un peso significativo de los partidos cristianos, la redacción, en los años 1880 y 1890, de numerosas tesis de doctorado que se refieren a esta cuestión y, sobre todo, la influencia creciente de la práctica filantrópica.³⁶

La filantropía liberal y el mundo de la caridad cristiana (que domina el sector de los internados de reeducación) representan los motores de la adopción de las leyes para la protección de la infancia. En 1898, la NUT publica los resultados de un importante estudio que se refiere a las casas de reeducación.³⁷ Los redactores reproducen allí una opinión unánime entre los educadores y concluye que la reeducación ha sido imposible en casi la mitad de los niños. En efecto, contra la opinión de la dirección, un buen número de padres retiran antes de tiempo a sus hijos de las instituciones. Tal fenómeno puede ser limitado sólo por la adopción

35. Del resto, hay que esperar al año 1922 para que dos nuevos textos impongan los tribunales de menores y la creación de la libertad vigilada. La primera concierne a la probación (*ondertoezichtstelling*), que, definida como una medida civil, está considerada un instrumento de prevención, constituyendo un término medio entre la ausencia de medida y la pérdida de la autoridad paterna. Aun permaneciendo como una medida civil, la probación desempeña un papel en el derecho penal como medida de intervención complementaria a la condena. El tribunal de menores aparece en la segunda ley de 1922. Este tribunal juzga si aquellos que se someten a la ley son normalmente «menores considerados como niños» y sólo en este caso puede imponerse. Las otras medidas de protección de la infancia (la pérdida del derecho y la suspensión de la autoridad paterna) señalan la competencia de una formación colegial, una cámara compuesta por varios jueces donde se juzga a los niños. Véase J. E. Doek, *Vijftig jaar ondertoezichtstelling*. Zwolle, Tjeenk Willink, 1972, pp. 69 y ss.

36. J. Simon Van Der AA, *De Rijksopvoedingsgestichten in Nederland*. Universidad de Ámsterdam, tesis de doctorado, 1890; L. del Baere, *De invloed van opvoeding en onderwijs op de criminaliteit*. Universidad de Ámsterdam, tesis de doctorado, 1891; F. Coenen Jr., *De Fransche Wet ter bescherming van Verwaarloosde en Mishandelde kinderen*. Universidad de Ámsterdam, tesis de doctorado, 1892; A. H. Büchler, *De cellulaire gevangenisstraf voor jeugdige misdadigers in Nederland*. Universidad de Groningen, tesis de doctorado, 1892; Cfr. D. O. Van Engelen, *De verwaarloosde jeugd en de jeugdige misdadigers met betrekking tot onze wetgeving*. Haarlem, Bohn, 1895; M. C. Nijland, *Rijksweldadigheidsscholen in België*. Universidad de Utrecht, tesis de doctorado, 1895; H. L. Asser, *Bescherming van minderjarigen. Eene Studie over het ouderlijk gezag en de voogdij. Bekroonde beantwoording van de prijsvraag, uitgeschreven door het gesticht 'Talitha Kumi*. Haarlem, De Erven F. Bohn, 1897.

37. Th. Nolen (ed.), *Het Vraagstuk van de verzorging der verwaarloosde kinderen, in opdracht van de Maatschappij tot Nut van't Algemeen*. Ámsterdam, Maatschappij tot Nut van't Algemeen, 1898.

de leyes que, como la ley Roussel en Francia,³⁸ permitirían la retirada de la autoridad de los padres. A los ojos de los redactores del estudio como a los del ministro, una distinción se impone entre el interés público (la protección de la sociedad contra los niños anormales y criminales) y el interés de los jóvenes (necesitando ser protegidos contra padres que presentan deficiencias).³⁹ Categóricamente, pues, la ley viene del gobierno, pero de hecho la idea emana del sector privado que, por la dominación que ejerce sobre la protección de la infancia, desempeña un papel destacado.

Así, un doble objetivo destaca en los debates parlamentarios: ampliar el poder de intervención del Estado contra la autoridad paternal, según el modelo de la ley francesa, y aumentar al mismo tiempo los medios de la iniciativa privada. El fortalecimiento de la influencia del mundo cristiano está en el hecho de que no sólo se les confía directamente a las instituciones privadas, más que al Estado, la tutela de los niños descuidados o abandonados, cuyos padres no asumieron sus obligaciones educativas, sino que también se les atribuye el hacerse cargo de los niños delincuentes. Esta situación resulta de la proposición del ministro de Justicia de suprimir la distinción entre la pena de los menores delincuentes y la educación de los niños pobres. Suponiendo que el tratamiento de los niños criminales no se limita a castigar sino que debe servir también para educar, el ministro de Justicia (miembro de un partido liberal) permite la victoria de los partidos confesionales: una victoria que implica ciertas dimensiones jurídicas, morales y pedagógicas, así como financieras.⁴⁰ Lo que no impidió que el Parlamento entero, incluidos los socialistas, se pronunciase a favor de estas leyes.⁴¹

Esta nueva legislación es un elemento importante de las políticas sociales de la época, comparable a las leyes sobre la educación nacional (1901) y las leyes sobre el trabajo (1874, 1889).⁴² Su adopción fue tutelada no obstante por el mundo de la beneficencia. En este sentido, estas leyes son el fruto de un maridaje entre lo privado y lo público.

38. Véase Coenen, *op. cit.*

39. Vraagstuk, *op. cit.*, pp. 5 y 11. Van Toorenburg, *op. cit.*, p. 72.

40. *Ibidem*, tomo I, pp. 28, 32, 43 y 52.

41. Véase M. Brinkman, «De SDAP, de kindverzorging en de kindwetten 1889-1905. Voor de schipbreukelingen van het kapitalisme», *Pedagogische Verhandelingen*, 6, 1983, pp. 5-52.

42. J. Van Drongelen, *De ontwikkeling van de arbeidsinspectie in een veranderende wetgeving* (Zoetermeer, 1990), *op. cit.*, caps. 2 y 3; S. Coronel, «Geschiedkundig overzicht van het vraagstuk van den kinderarbeid in Nederland», en *De Tijdspiegel*, II (1888), pp. 29-58; A. de Swaan, *Care of the State. Health Care, Education and Welfare in Europe and the USA in the Modern Era*. Oxford, Oxford University Press, 1988.

CONCLUSIÓN

La historia de la protección de la infancia en los Países Bajos se inscribe en un marco Europeo. La influencia de Holanda sobre el movimiento internacional se manifiesta a través de las colonias de la Sociedad de Beneficencia y la prisión para chicos en Rotterdam. A la inversa, la fundación de la Mettray holandesa es sobre todo el resultado de la influencia extranjera, en particular de la Mettray francesa y de la Rauhe Haus de Alemania. A finales del siglo XIX, esta influencia, sobre todo de Francia, se manifiesta de nuevo, con la realización de las leyes sobre la protección de la infancia votadas en 1901. El carácter específico del modelo legislativo de los Países Bajos reside en una fuerte presencia de los establecimientos privados confesionales. Primero en cuanto a su influencia sobre la adopción de las leyes, luego, a partir de 1905, cuando estas leyes entran en vigor, en cuanto a las ventajas considerables, de carácter financiero, pedagógico y religioso, obtenidas por estos establecimientos. En lo referente a las representaciones de la infancia, la historia de Nederlandsch Mettray muestra que al principio, durante la presidencia de Suringar y la dirección de Schlimmer, la imagen romántica domina la reeducación de los niños pobres. En la década de 1880, sin embargo, la persecución de esta aproximación fracasa, bajo la dirección de Meeter, un adepto explícito de las ideas pedagógicas de carácter romántico. Una disciplina reforzada es impuesta a la colonia, con el objetivo de transformar profundamente el carácter y los comportamientos de los niños que ya no son tratados como inocentes. Al contrario, se les considera en lo sucesivo como portadores de un gran número de defectos propios de la infancia que conviene corregir.

FICHTE Y EL MODELO DE CIUDADANÍA EN LOS *DISCURSOS A LA NACIÓN ALEMANA*

ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN

Es un lugar común en la historiografía pedagógica asociar el discurso ideológico totalitarista al idealismo. No obstante, el idealismo filosófico adopta muchas formas y desarrollos diferentes. Frente a la proclama totalitarista, existe un idealismo de la libertad que nada, o muy poco, tiene que ver con la defensa de un discurso autoritario y déspota. Y éste es el caso de J. G. Fichte, cuyo modelo de ciudadanía será objeto en el presente trabajo.

Indudablemente Fichte ocupa un lugar relevante en la historia de la filosofía trascendental y del idealismo. En sus años de madurez afronta uno de los retos intelectuales más controvertidos de su siglo como es el de corregir el error especulativo derivado de la confrontación entre lo teórico y lo práctico, a saber, hallar el fundamento último del conocer. La escisión planteada por el criticismo kantiano genera una polémica en la Universidad de Jena en la que el filósofo prusiano asume un protagonismo nada desdeñable. Si bien filosóficamente Fichte ha sido estudiado en profundidad, pedagógicamente no ha sido objeto de una exposición exhaustiva que le permita alcanzar la notoriedad que merece en la Historia del Pensamiento Pedagógico y Social Contemporáneo.

FICHTE, FILÓSOFO COMPROMETIDO Y ACADÉMICO CONTROVERTIDO

Como casi todas las trayectorias de vida interesantes, la de Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) se encuentra jalonada de eventualidades fortuitas que explican su desarrollo intelectual. Nacido en el seno de una familia humilde, cursó estudios de secundaria en el Instituto de Pforta junto a Naumburgo. Una vez finalizados, en 1780 accede a la Universidad de Jena para cursar teología, estudios que completa en Leipzig, junto con Literatura y Filosofía. Obligado a ganarse la vida, acepta una plaza de preceptor privado en Zúrich (1788), donde conoce a Lavater, Pestalozzi y Johanna Rahn, con quien posteriormente contraerá matri-

monio. En este período se inicia en la lectura de las tres críticas kantianas que le suponen un acto de conversión. Esta lectura analítica le abre la posibilidad de una filosofía racional de la libertad —filosofía que veremos subyacer en los célebres *Discursos a la nación alemana*—. Ya en el verano de 1791, viaja a Königsberg para conocer personalmente a Kant. Ese mismo agosto le presenta un manuscrito titulado *Ensayo de una crítica de toda revelación*. Kant, entusiasmado, aconseja a su editor vivamente su publicación. En 1792 aparece la obra sin firma siendo atribuida a Kant, quien notifica que su verdadera autoría corresponde a Fichte. Éste constituye el primer éxito del hasta entonces desconocido filósofo.

A raíz de lo sucedido y con la fama que le precede, el gobierno de Weimar le ofrece una cátedra de filosofía en la Universidad de Jena para cubrir la vacante que deja Reinhold. Fichte toma posesión de ésta en 1794, consiguiendo al poco tiempo atraer la atención de estudiantes y profesores, tanto por su estilo original como por su seriedad científica. Su enseñanza se traduce en una doble acción pedagógica: por una parte despertar la fascinación por la especulación y, por la otra, inculcar el desinterés por la vida humana. En el *Seminair* que imparte en mayo en Jena se ocupa del *Fundamento a toda doctrina de la ciencia*, a la par que elabora el guión de desarrollo. Tras una serie de incidentes y polémicas universitarias, así como acusaciones de ateísmo, Fichte es obligado a dimitir de su cátedra de Jena en 1799 por el gobierno de Weimar. Ese mismo diciembre se refugia en Berlín, capital prusiana. Se inicia en su vida una etapa de reposo en que continúa su innovadora obra dando cursos de carácter libre que son acogidos favorablemente. Será entonces cuando entre en contacto con los románticos. A fin de aclarar la polémica sobre el ateísmo, Fichte publica en 1800 el *Destino del hombre*, que constituye la exposición popular de la primera *Doctrina de la ciencia* donde intenta replicar esta acusación.

Corre el año 1805 cuando es nombrado profesor de la Universidad de Erlangen, ciudad entonces prusiana, con el derecho de pasar algunos inviernos en Berlín. El año siguiente estalla la guerra con Francia, hecho que interrumpe nuevamente su actividad académica. En cuanto tiene noticia de la batalla de Jena (1806) y de la ocupación francesa de Berlín, deseando compartir la suerte de los vencidos, se traslada a Königsberg donde se le concede provisionalmente una cátedra. La víspera de la jornada de Friedland (14 de junio de 1807) parte para refugiarse en Copenhague. No regresará a Berlín hasta firmada la Paz de Tilsitt (7 de julio de 1807).

Después de estos avatares, Prusia concibe la idea de reorganizar la instrucción pública, decidiendo fundar en Berlín una nueva universidad. Fichte es el encargado de elaborar el plan de la misma. Su propuesta resulta demasiado idea-

lista, no siendo aceptada por la oposición de Humboldt y Schleiermacher. Durante el invierno de 1807-1808 pronuncia en la academia berlinesa los *Discursos a la nación alemana* con el objetivo de levantar el espíritu de sus conciudadanos ante la derrota. La policía francesa no llega a molestarle, fuese por prudencia o por generosidad.

Una vez organizada la Universidad de Berlín, Fichte es nombrado profesor en 1810 y primer rector electo por el claustro entre 1811 y 1813. Empiezan a renacer en Alemania las esperanzas de liberación del yugo extranjero. Habiéndose tramado un complot contra la guarnición francesa en Berlín, uno de los conspiradores, discípulo de Fichte, lo reveló a su maestro y éste no dudó en denunciar el crimen a la policía prusiana. Este hecho pone de manifiesto que Fichte subordinó su patriotismo a sus sentimientos humanitarios —anécdota que veremos categorizada posteriormente en su obra—. La guerra había dejado tras de sí la peste. La esposa de Fichte, cuidando a los soldados enfermos, contrajo esta enfermedad y se la contagió a su marido. Fichte muere en 1814 tras haber consagrado casi la totalidad de sus cincuenta y cuatro años de vida a la especulación teórica, al estudio riguroso y a la docencia universitaria.

EL IDEALISMO FICHTEANO

No hay que olvidar que se hace filosofía en virtud de ciertas necesidades o conveniencias preteóricas y ateóricas, es decir, vitales. Como se ha visto a lo largo de su vida, la obra de Fichte responde a la necesidad de afrontar la problemática política e intelectual de su época. En su caso concreto, la motivación procede de la voluntad decidida de resolver el error especulativo. Éste surge de la incompatibilidad entre la Naturaleza y la Libertad, en la disgregación del entendimiento común entre el saber —conocimiento— y el actuar —moral—. La tarea que se pretende abordar es examinar el origen de este error, resolverlo filosóficamente y aplicarlo a la vida disolviéndolo del sentido común. Y, tal y como demuestran los *Discursos a la nación alemana*, la vía para hacerlo efectivo es la educación.

La forma en que la filosofía ha resuelto este error navega entre dos sistemas contrapuestos e inconmensurables. A esta confrontación Fichte la denomina «dialéctica de sistemas». Por una parte, unas filosofías centradas en el no-yo, el objeto (realistas-dogmáticas), y por la otra, las que postulan que todo gira en torno a la conciencia, al yo, a la interioridad del sujeto (idealistas). Éstas son las dos vertientes alternativas, que, si bien son internamente consistentes, resultan incompatibles entre ellas. ¿Cómo superar esta dialéctica? La respuesta a esta pregunta está

con-tenida en la *Doctrina de la ciencia* (1794). La causa del error surge cuando el entendimiento común trabaja, sin darse cuenta, sobre temas que no son empíricos con categorías que sí lo son. A saber, cuando el entendimiento reflexiona sobre lo suprasensible como si lo hiciera sobre lo sensible. Aquí se origina el problema: de lo empírico, el entendimiento pasa a lo no empírico.

Sólo la filosofía trascendental, un enfoque que pone entre paréntesis la inmediatez y ahonda en la reflexión liberándose de los contenidos empíricos, puede superar esta *contradictio in terminis*. En este propio acto ya hay libertad, puesto que el espíritu, o la conciencia, se vuelve sobre sí misma (re-flexión) separándose de la vida inmediata para justificarla. Por tanto, este mismo acto es ya un acto de libertad.

A esta dicotomía responde la *Doctrina de la ciencia*, como ciencia primera. Fichte afronta el problema de elaborar un esquema completo del espíritu humano, estudiando y agotando la totalidad de las acciones del espíritu para hallar la estructura última de la conciencia. No obstante, no se trata de hacer un recorrido empírico de la conciencia, sino de encontrar las acciones necesarias de ésta en el ámbito de lo *a priori*. No basta un análisis de hecho de la conciencia; es preciso hallar el papel de la misma como actividad originaria (*Tathandlung*). En esta operación, Fichte formula un primer principio que es absolutamente incondicionado. Lo propio de la conciencia es ponerse a sí misma, el yo absoluto, el «yo» supone la propia actividad de «ponerse». La única condición de que haya realidad es que ésta sea pensable. Así, el primer principio tiene valor regulativo, no constitutivo. Es decir, el «yo soy yo» —cuya formulación algebraica sería $A = A$ — es un ponerse, si no hay permanencia de la actividad no hay conciencia.

En tanto que la conciencia actúa y se pone, se opone a algo. De este oponerse deriva el segundo principio, que es condicionado al primero por el contenido pero incondicionado por la forma. La conciencia, reconociéndose a sí misma, se opone a otra cosa (un no-yo/objeto) y sigue reconociéndose a sí misma. En la actividad de oponer, como pura actividad de oponer, la propia oposición del no-yo tiene lugar en el yo. Lo propio de este acto es que en el hecho de conciencia el yo es activo y el no-yo es pasivo. Estamos, pues, ante un primer principio que enuncia el yo como yo absoluto —idealismo— y un segundo principio que pone el acento en el no-yo (objeto) —realismo dogmático—. Formulados estos dos principios, nos hallamos nuevamente en un callejón sin salida, a saber, la inconmensurable dialéctica de sistemas. Para resolver esta aporía hace falta un tercer principio que, derivado de los anteriores, solucione la cuestión. El tercer principio es condicionado por la forma e incondicionado por el contenido. Es el principio de limitación. Para que el yo y el no-yo coexistan han de ser ambos limitados.

Es decir, la actividad que permite que el yo y el no-yo se pongan simultáneamente es una actividad que limita. Limitar supone así el ponerse y o-ponerse. La única forma de que haya conciencia que se ponga, y se ponga como opuesta a algo, es que sea ella misma la que ponga límites. Así, la noción de limitación incluye la de divisibilidad.

El tercer principio enuncia la limitación mutua de los opuestos (yo/no-yo). Pero ¿qué pasa cuando lo opuesto no es un objeto sino otra conciencia? Aquí deriva la propuesta ética de Fichte, desarrollada en la *Doctrina moral*, 1798, y la *Doctrina del derecho*, 1796.¹ El yo que enuncia ser un yo, el que se sabe a sí mismo, no puede enunciarse como tal sin suponer la existencia de seres racionales fuera de sí. De esta forma, la construcción de un yo exige de intersubjetividad. El yo sólo es concebible bajo la condición de que haya otro yo. La conciencia solamente se puede pensar en relación con otra conciencia, que es también un yo. De ahí que dos conciencias sólo lo son en la medida en que son plenamente recíprocas. En consecuencia, surge la necesidad de que la máxima moral sea universalizable —ética kantiana—. La doctrina de la intersubjetividad es la última consecuencia de la construcción teórica de la conciencia que realiza Fichte.² Y es precisamente aquí donde se resuelve el problema de la disolución entre la *Crítica a la razón pura* y la *Crítica a la razón práctica* de Kant. Se ha establecido, pues, el puente necesario entre la filosofía teórica y la filosofía práctica, puente que había originado la polémica en la Universidad de Jena —Reinhold, Schultze, etc.

Corregido filosóficamente el error especulativo, se antoja el reto de traspasar los aledaños académicos y llevarlo a la vida. La filosofía no puede agotarse

1. Los títulos exactos de estas obras son: *Sistema de la ética según los principios de la doctrina de la ciencia* (1798) y *Fundamentos del derecho natural según los principios de la doctrina de la ciencia* (1796), respectivamente.

2. Esta apostilla de la filosofía fichteana como filosofía de la intersubjetividad resulta crucial en el desarrollo del presente trabajo. Y lo es, precisamente, porque sin esta observación Fichte ha sido interpretado como ideólogo nacionalsocialista. Sin embargo, observada la dimensión capital de su pensamiento antropológico, la propuesta fichteana deviene en un humanismo metafísico defensor del idealismo de la libertad —no como libre albedrío— y no de la totalidad. El tercer principio pone límites al idealismo absoluto del que se ha tachado erróneamente a Fichte. Véase Artigas, J., «El tema de la educación en Fichte», *Revista Estudios Políticos*, núm. 82, 1959, pp. 97-129. También, en esta dirección, Manuel Riobó escribió un libro publicado bajo el título *Fichte, filósofo de la intersubjetividad* a fin de demostrar la tesis que aquí sostenemos (Riobó, 1988). Por otra parte, también en su obra *Los caracteres de la edad contemporánea* Fichte afirma que «el fin de la vida de la Humanidad sobre la tierra es el de organizar en esta vida todas las relaciones humanas con libertad según la razón» (Fichte, 1976, p. 24). Por tanto, aquí queda corroborada la errónea interpretación del nacionalismo fichteano como indicio de totalitarismo, extremo al que fue proclive el militarismo prusiano.

en sí misma, sino que ha de trascender al ámbito educativo. A este propósito Fichte afirma: «El progreso que se encuentra hoy en el orden del día en el tiempo eterno es la educación perfecta de la nación, para el hombre. Sin esto, la filosofía lograda no encontrará nunca comprensión suficiente y mucho menos aplicación en la vida; así como, a su vez, sin filosofía la pedagogía no logrará nunca claridad completa en sí misma. Las dos están entrelazadas entre sí y son, la una sin la otra, incompletas e inútiles» (Fichte, 1968, p. 115).

La auténtica corrección del error especulativo que había motivado el idealismo subjetivo fichteano no se completa hasta el desarrollo de un proyecto educativo, como único medio para garantizar que este error se resuelva en la vida. Esta afirmación justifica su interés por la configuración de un sistema educativo que, en su caso, está compendiado en los *Discursos a la nación alemana* (1808). La filosofía y la política encuentran su sentido en la educación.³

DEL IDEALISMO FILOSÓFICO AL PEDAGÓGICO: HACIA UN MODELO DE CIUDADANÍA ALEMÁN

Aparte de la importancia del tema y del rigor del tratamiento que Fichte desarrolla en ellos, como hemos señalado en su biografía, los *Discursos a la nación alemana* responden a la conveniencia de realzar el espíritu alemán ante la reciente invasión napoleónica. Se trataba de restaurar el orden en Alemania, una Alemania decaída y desmembrada tras la victoria francesa. La clave para esta nueva estructura nacional reside en la educación, hecho que Fichte muestra a lo largo de los 12 discursos que constituyen este texto. Se antoja el reto y la dificultad de configurar una educación que surja desde el seno de la nación para que ésta conquiste su independencia. Si bien el referente constante de su propuesta pedagógica es Pestalozzi, no se trata de adoptar acríticamente su metodología, sino de rescatar aquellos supuestos y prácticas compatibles con el espíritu nacional alemán configurando una educación propia. A su propuesta Fichte la denomina autoeducación, en el sentido de que debe surgir del seno de Alemania para ser aplicada en la misma. Reproducimos, a continuación, un párrafo en que justifica este hecho:

«La autoeducación para la capacidad de tal mirar interior sería así, pues, un medio seguro y el único que le habría de quedar a una nación que ha perdido su

3. José Artigas afirma sobre esta cuestión que para Fichte «la educación no es objeto directo de atención de la filosofía sino “momento” subjetivo inmanente a la esencia misma del filosofar» (Artigas, 1959, p. 99).

independencia y, con ella, toda influencia sobre el temor y la esperanza públicos, para levantarse de nuevo del aniquilamiento resignado a la existencia y para confiar con seguridad al nuevo y sublime sentimiento sus asuntos nacionales, de los cuales no hay hombre ni Dios que se acuerde desde su decadencia. De ahí se sigue, pues, que el medio de salvación, cuya anunciación he prometido, consiste en la formación de un yo completamente nuevo, que incluso quizá haya existido ya como excepciones aisladas, pero nunca como un yo general y nacional, y en la educación de la nación, cuya vida pasada ha quedado extinguida, convirtiéndose en aditamento de otra exótica [...] en una palabra, como único medio de conservar la nación alemana en existencia, propongo un cambio total del sistema de educación imperante hasta ahora» (Fichte, 1968, p. 43).

Lejos de la demagogia popular y del despotismo autoritario, se trata de hacer pedagogía. En consonancia con su propuesta idealista, Fichte enuncia que se ha de lograr la libertad y la independencia cultural alemana desde la autoeducación, entendida como la educación que motivada desde el interior de su propia conciencia alcanza la conquista de su autonomía y, por ende, independencia.⁴ Sólo así se asumirá una ciudadanía propia, independiente, que no quede subyugada a la voluntad de otra nación ni de otra cultura —en su caso particular emanciparse del «afrancesamiento» que quiere imponer Napoleón—. Ésta es la motivación principal de los *Discursos*, la forja de una nueva ciudadanía alemana que permita el fortalecimiento de un orden moral y social nuevo. Un nuevo proceso educativo (*Bildung*) que, impregnado de este espíritu, renueve Alemania desde las primeras etapas hasta la formación universitaria. Un sistema gradual que, tal y como constata el plan educativo elaborado por él mismo para la instauración de la Universidad de Berlín de 1806, no deja al margen ninguna etapa educativa.

Huelga decir que se trata de instituir un nuevo orden moral en base a un nuevo orden espiritual. En el orden moral se ha de combatir el egoísmo que se ha apoderado, según el autor alemán, de la clase dirigente y, por ende, de la clase dirigida, para convertirse en el impulso vital por excelencia. De esta forma, la educación debe conseguir el desarrollo del espíritu libre, un espíritu que desarrolle el camino de la libertad mediante la reflexión e internalización.⁵ En definiti-

4. Este motivo es el que induce a Fichte a la denominación de autoeducación, puesto que la heteroeducación provoca, en última instancia, una dependencia que una nación no puede permitirse. La emancipación cultural, social y política surge de la autoeducación y no de su contraria.

5. Juan Ramón Medina Cerero afirma sobre este aspecto que el autor alsaciano confía en que los sujetos formados por esta nueva educación serán capaces cuando alcancen una autonomía vital que permita desarrollar unas leyes justas que antepongan el bien colectivo al personal. Estas leyes

va, configurar una nueva humanidad desde el interior de cada ciudadano de tal modo que se sacrifiquen los intereses particulares a la causa nacional y, en último término, a la humanidad misma. La consolidación de este proyecto pasa a ser un asunto educativo. «Sólo la educación y ningún otro medio posible es capaz de salvar la autonomía alemana» (Fichte, 1968, p. 161).

Fichte señala el fomento de la actividad personal como principal medio de educación del hombre ético. En esto estriba su doctrina científica, según la cual el factor último y la absoluta espontaneidad de la pura acción de la conciencia del hombre es el verdadero ser y la suprema libertad.⁶ Del presupuesto anterior se desprende la idea de la actividad espontánea, personal y productiva que florecerá posteriormente en el movimiento de Escuela Nueva.⁷

«Con la nueva educación, la formación del puro querer debe ser lo primero, al objeto de que, en el caso de despertar más tarde el egoísmo interiormente o de ser estimulado desde fuera, éste llegue demasiado tarde y ya no encuentre sitio en el espíritu ocupado por otra cosa» (Fichte, 1968, p. 55).

Por tanto, la rectitud moral debe ser consecuencia de un espíritu formado en una voluntad libre e infaliblemente buena. Fichte tiene la pretensión de universalizar el espíritu alemán, promover el cosmopolitismo o ciudadanía universal, desde la identidad alemana.⁸ Los *Discursos a la nación alemana* contienen una filosofía de la historia, la realización del espíritu, una progresión incesante hacia

deberán ser obedecidas porque son fruto de un raciocinio y un conocimiento que proceden de una razón rectamente formada. Así, los sujetos de esta nueva educación sabrán privarse de muchas cosas personales en beneficio de las colectivas y, por tanto, sus leyes impondrán restricciones a una acción egoísta (Medina, 2001, p. 64). De lo que se trata es de formular un estado de derecho basado en el progreso racional de las nuevas generaciones a través de la educación.

6. Para Fichte el hecho de que la conciencia sea acto originario (*Tathandlung*) supone que el acto del yo es de libertad y autopoición. Por ende, el atributo radical de la conciencia, o del yo, es actuar, y esto es algo exigido y garantizado por la naturaleza moral de la persona, que tiene, como podemos observar en su propuesta pedagógica, primacía sobre la naturaleza cognoscitiva o espiritual (Quintana, J. M., «Estudio preliminar», en Fichte, 1997, p. 14).

7. Ferrière halla los antecedentes de la actividad espontánea y libre que propugna el Movimiento de Escuela Nueva en autores alemanes como Lutero, Goethe, Fichte, Pestalozzi y Froebel, y afirma que esto es específico del carácter nacional alemán (Ferrière, 1926).

8. En su «Introducción» a los *Discursos*, Alwin Diemer afirma que para Fichte el concepto de germanismo no es una cuestión nacionalista, sino que se enlaza con el cosmopolitismo. A saber, que Fichte se declara ciudadano mundial, en el que precisamente lo nacional queda relegado a un segundo término. El autor prusiano solicita que filósofos y científicos personifiquen la verdadera humanidad, esto es, una actitud supranacional (Diemer, A., «Introducción», en Fichte, 1968, pp. 9-33).

la perfección del espíritu absoluto en todos y cada uno de los seres racionales. Se sigue, de lo dicho, que el patriotismo, como amor al pueblo, permite la comprensión de la propia vida como eterna, puesto que si el individuo es capaz de permanecer íntimamente unido a su cultura y a su nación también lo será a toda la Humanidad.

«El educando de esta educación es sólo un miembro de la sociedad humana aquí en este mundo y para este efímero período de la vida que en él mismo se le concede, pero es, asimismo, e indudablemente, un eslabón en la cadena eterna de una vida espiritual y bajo un orden social superior. Para comprender este orden superior tiene que guiarse, sin duda, una formación que se haya propuesto abarcar toda su esencia, e igual que le llevó a diseñar con propia espontaneidad una imagen de aquel orden moral del mundo que nunca está ahí, sino que deviene eternamente, debe asimismo conducirlo a esbozar en el pensamiento una imagen de aquel orden del mundo metafísico en el que nada deviene y que nunca ha llegado a ser, sino que está ahí eternamente, con la misma espontaneidad, de suerte que comprenda y se dé cuenta interiormente que no puede ser de otra forma. Guiado rectamente terminará las pruebas de tal imagen y encontrará al final que no existe nada verdadero excepto la vida, y precisamente la vida espiritual» (Fichte, 1968, p. 65).

El párrafo precedente deja patente de nuevo el idealismo fichteano. El educando debe comprender que la vida espiritual es una manifestación de la propia vida divina, y como tal que su vida forma parte de un orden superior. Amar a la patria es condición de posibilidad de amor a la Humanidad misma. Asimismo, la educación debe centrarse en el desarrollo espiritual del educando. No es extraño que la respuesta al reto que se plantea sea la metodología pestalozziana. La teoría del conocimiento pestalozziana, tal y como ha demostrado Quintana Cabanas, resulta de un método orgánico-genético (Quintana, 2009, p. 405). El método histórico-genético, que también está contenido en los discursos de Fichte, designa una pedagogía que, para formar a la persona y llevarla a la verdad, sigue las mismas etapas por las cuales la humanidad, en su evolución cultural, partiendo de la ignorancia y la incultura primitivas, a través de las sucesivas superaciones de sus errores y correcciones de sus fallos, llega por fin a la verdad y a una relativa perfección. Comparando la filogénesis con la ontogénesis, Fichte pretende que la educación —siguiendo el método pestalozziano— desarrolle el espíritu hacia la verdad y perfección, de forma integral. La filosofía de la historia en Fichte —así como en Hegel— tiene que ver con una apuesta por el desarrollo del espíritu racional a través de la educación, garante de la realización de la perfección de la humanidad. Para el autor prusiano la meta de la humanidad es la plena realización

de todos los seres racionales, a saber, llegar a Dios, estar en conexión con la divinidad.⁹ Como fiel heredero de la Ilustración, cree en el progreso del hombre hacia el infinito a través de la razón. La clave de este progreso reside en la educación.

La única institución capaz de llevar a cabo una empresa de tal envergadura es el Estado.¹⁰ Fichte defiende la educación pública y única dado que sólo un organismo como el Estado puede garantizar la educación nacional a todos los ciudadanos de un territorio. Se introduce, en esta defensa, la controvertida cuestión sobre la enseñanza privada sostenida y controlada por la Iglesia.

Es posible afirmar, en consecuencia, que el idealismo fichteano es un idealismo de la libertad, entendida como autonomía. Si para una nación la consecución de su identidad e independencia pasa por una nueva educación que forje su espíritu para la libertad, por analogía, para una conciencia individual la educación debe elevarla a la autosuperación y autodomínio para conquistar su firmeza y autonomía. Y éste es el modelo de ciudadanía alemana que subyace a la obra, un modelo que respeta y fomenta la libertad individual como garante de la forja de una nación independiente y autónoma y de un Estado de derecho que vele por la realización de esta libertad. No es de extrañar, por tanto, que la tradición filosófico-pedagógica que se origina en Pestalozzi y se perpetúa en Fichte, así como los valores que palpitan en su modelo de ciudadanía, fueran asumidos por la perspectiva reformadora y humanista de la República de Weimar (1919-1933).
LA EDUCACIÓN NACIONAL COMO CLAVE DE FUTURO. RE-ACTUALIZAR A PESTALOZZI PARA RE-CONSTRUIR ALEMANIA

Una vez expuesto el ideal educativo, la formación de la ciudadanía alemana para la conquista de la independencia del pueblo —que se desarrolla en los primeros ocho discursos atendiendo a la historia y las peculiaridades del pueblo

9. José Gaos, en un intento de esbozar el concepto de historia en Fichte, halla dos partes íntimamente relacionadas, una *a priori* y otra *a posteriori*. La *a priori* sería el plan del universo, incluyendo una concepción de la vida terrena de la especie humana. Este plan apriorístico es conocido puramente por la razón, que lo deduce de primeros principios evidentes, sin necesidad de acudir a la experiencia histórica. En consecuencia, la historia es concebida como un proceso de organización racional, dado que la razón es inseparable de la humanidad. Por tanto, el fin de la historia es que la humanidad llegue a organizarse racionalmente con libertad. Lo *a posteriori* que corresponde a este *a priori* consiste en determinar las circunstancias particulares de la vida humana en las distintas épocas. Fichte realiza esta operación en *Los caracteres de la Edad contemporánea*; Gaos, J. (1934), «Introducción», en Fichte, 1976, pp. 9-17.

10. Tanto pueblo como patria, portadores de la eternidad, son superiores al Estado y al orden social. Para Fichte el Estado busca la justicia y la paz interna a fin de lograr la permanencia de lo eterno en el mundo. Así, el Estado no es algo primero y existente para sí, sino vehículo para lograr el objetivo superior de la educación (García Alonso, 2001, p. 72).

alemán—, se trata de materializarlo en un sistema educativo. Para ello Fichte profundiza en la teoría del conocimiento pestalozziana, que es donde encuentra la base de un sistema que ha de cuajar con el espíritu genuinamente alemán. Fichte conoce a Pestalozzi en 1788, y desde entonces se consagra a la lectura de su obra, que analiza en profundidad.

La finalidad es educar a todos los alemanes sin excepción, de ahí que en sus *Discursos* el autor prusiano sustituya la expresión pestalozziana de educación popular por la de educación nacional. Pero más allá de su propuesta educativa, Fichte adopta la teoría del conocimiento del autor suizo. Pestalozzi es, por excelencia, quien realiza el giro idealista en la historia de la educación. Para éste la intuición¹¹ es una facultad radicalmente activa, capaz de proyectarse sobre la experiencia sensible, como primer eslabón hacia la idea. Como facultad específicamente humana, permite al sujeto cognoscente la elaboración de la idea mediante la abstracción de los accidentes de la realidad. Sólo a través de ella es capaz de captar las leyes que rigen la naturaleza empírica. A partir de Pestalozzi, la teoría de la educación describirá el proceso cognoscitivo en clave intuitiva. La pedagogía idealista, tal y como podemos comprobar en los *Discursos* de Fichte, debe elevar la educación hacia el tipo superior de ser racional que hay que despertar en la conciencia de cada ciudadano, desmarcándose del realismo educativo tardomedieval.

Por su parte, el controvertido filósofo prusiano afirma, en consonancia con la propuesta del autor suizo que:

«Por regla general, el mundo sensorial hasta ahora se consideró el mundo recto, verdadero, auténtico y real existente. Fue el primero que se le presentaba al educando, sólo desde éste se le conducía al raciocinio y la mayoría de las veces a un pensar sobre éste y al servicio de éste. La nueva educación invierte precisamente este orden. Para ella el mundo verdadero y realmente existente es sólo el mundo que se percibe con el pensamiento; ella quiere introducir al educando en éste tan pronto como empieza a ocuparse de él. Quiere unir a este mundo todo su amor y toda su complacencia de forma que surja y se produzca forzosamente en él una vida solamente en este mundo del espíritu. Hasta ahora, en la mayoría vivía solamente la carne, la materia, la naturaleza; con la nueva educación debe vivir en la mayoría, incluso prontamente en todos, sólo el espíritu y éste ha de ser el que la mueva; debe producirse en general el espíritu firme y seguro del cual hablo anteriormente como la única base posible de un estado bien establecido.

11. El concepto de *Anschauung* (intuición) implica que el objetivo educativo es más poner en movimiento una fuerza natural que transmitir saberes; supone dinamizar el deseo de saber en relación con un mundo que no deja de solicitarlo (Soëtard, 1995, pp. 45-58).

»Con tal educación se conseguirá indubitablemente el fin que nos propusimos primeramente y del cual partimos en estos discursos. Aquel espíritu que debe producirse lleva al supremo amor patrio, la concepción de su vida terrena como eterna y de la patria como portadora de esta eternidad y, en el caso de que se cultive en los alemanes, lleva en sí mismo el amor a la patria alemana como uno de sus elementos necesarios; y de este amor ha de resultar el valiente defensor de la patria y el ciudadano pacífico y legítimo» (Fichte, 1968, p. 163).

He aquí, en efecto, el idealismo educativo pestalozziano plasmado en la propuesta pedagógica fichteana. Sólo una teoría del conocimiento trascendental permite al educando llevarle a la concepción de que el mundo realmente existente es el del pensamiento, teoría que supera el realismo que centra su quehacer educativo en el mundo sensorial, el mundo de los objetos. Para estos autores la libertad se halla en el mundo del pensamiento, puesto que en el reino empírico y de la naturaleza impera la necesidad. Como para el pedagogo suizo, para el filósofo prusiano la clave está en el desarrollo de la intuición (*Anschauung*) como puente entre lo real y lo ideal. Como lo formulara Pestalozzi, la intuición es lo que permite pasar de lo sensorial —del yo empírico— a lo ideal, a la conciencia, al espíritu, al yo absoluto. Se observan aquí los principios de la conciencia expuestos en la primera *Doctrina de la ciencia* (1794) que dan forma y método a la misión pedagógica. Se han de abandonar las viejas prácticas educativas centradas en el no-yo, en el objeto, en lo real —en el ejercicio del ingenio y de la retórica— para adoptar un método centrado en la intuición, en la actividad de la conciencia, en el desarrollo del pensamiento. Y esta educación centrada en la actividad espontánea y libre será la que conecte con los preceptos educativos propugnados por el Movimiento de Escuela Nueva.

En consonancia con la iniciativa pestalozziana llevada a cabo en Neuuhof, Fichte promueve unos principios educativos que recogen el ideario del autor ginebrino y que se materializarán posteriormente en las *Escuelas libres alemanas* (1919-1933). El primero de los principios es la defensa de una vida comunitaria en la escuela. A saber, la institución escolar como una comunidad de convivencia entre maestros y alumnos. El segundo es la coeducación de los sexos. Según el autor prusiano una enseñanza diferenciada sería contraproducente, pues los educandos deben conocer, primeramente, la humanidad común entre ellos antes de que su atención se dirija a la diferencia de sexo. Siguiendo el precepto pestalozziano de conciliación entre educación y trabajo, Fichte aboga por la combinación de ambos aspectos. Para él, aprender y trabajar están unidos. Sin embargo, a diferencia del pedagogo, el filósofo no concede tanta importancia al trabajo manual

como lo hace el primero. Acorde con su idealismo, Fichte pone mayor énfasis en el desarrollo del espíritu desdeñando el trabajo manual.

Si bien es cierto que la educación general nacional debe ser única, unificada y uniforme para todo el territorio alemán, no lo es menos que la enseñanza debe ser selectiva. Pero la selección ha de basarse en la aptitud para el aprendizaje y en la vocación hacia el mundo de los conceptos. Comulgan, en este aspecto, la propuesta realizada en las *Lecciones sobre el destino del sabio* (1794) y los *Discursos a la nación alemana* (1808). Conforme a la idea de que el destino del sabio es el desarrollo científico y espiritual para fines políticos —en el sentido platónico del filósofo-regente—, la educación de éstos debe ser diferente a la del hombre medio. De esta forma, convergen, en su obra, filosofía, pedagogía y política.

«El hombre medio está destinado a conservar por sí mismo la raza al nivel de la formación que ha alcanzado ésta; el científico debe llevarla adelante según un concepto claro y un arte reflexivo. El último con su concepto debe ser capaz de anticiparse al presente, de percibir el futuro y de implantarlo en el presente para desarrollo futuro. Para ello se necesita una visión clara del estado del mundo hasta ahora, una habilidad libre de raciocinio puro y abstracto, y para que pueda expresarse, el dominio de la lengua hasta su raíz viva y creadora [...].

»Así, la educación humana del futuro científico continuaría con la educación nacional general como hasta ahora y participaría en la misma enseñanza iniciada en los demás, con la única diferencia de que aquellas horas que para los otros son dedicadas a labores, para él serían igualmente horas teóricas en la materia que exija de por sí para su futura profesión» (Fichte, 1968, p. 189).

LA TRASCENDENCIA DE FICHTE EN LA REPÚBLICA DE WEIMAR

En virtud de las propuestas pedagógico-político-filosóficas fichteanas hasta ahora descritas, la trascendencia de su obra se extiende desde la República de Weimar (1919-1933) hasta la Segunda República española (1931-1939). Fruto de la derrota y del inesperado hundimiento del régimen monárquico guillermino, la proclamación de la república abre las puertas de Alemania al socialismo. El ideal de escuela nacional y a la vez socialista que proyecta Fichte en sus *Discursos* constituyó un referente para la reforma escolar a partir de la Constitución de 1919. La instauración de la *Einheitsschule* —sistema escolar unitario— se hizo bajo la concepción idealista de igualdad y libertad de todos los individuos, así como el derecho universal de desarrollo individual mediante la cultura. Al amparo de una concepción socialista, se pretendía una socialización del espíritu. El pangermanis-

mo fichteano contenía el ideal de escuela unificada para la unificación de Alemania. En realidad, éste fue el motivo principal por el que se rescatan los discursos en 1914, así como por el que constituyen la antesala del ideario educativo de la época republicana de Weimar.

La *Reformpädagogik* pretendía un modelo de sistema escolar unitario —*Einheitsschule*— a fin de afianzar la democracia equitativa que aboliera el elitismo educativo anterior. Los individuos son concebidos como libres e iguales y todos deben acogerse al mismo paraguas cultural. De este modo, se aboga por la coeducación de las clases sociales. Esta apuesta por la escuela única o común tiene por trasfondo el idealismo educativo fichteano, en el que se concibe que todos los hombres poseen una misma naturaleza e igual dignidad. Ésta es la concepción socialista con que se quería apuntalar la democracia parlamentaria en Berlín (Richard, 1993). Así se proyectó una escuela básica común para allanar las desigualdades sociales, lo cual implicaba un monismo pedagógico.

El modelo de escuela única en la República alemana se realizó con la desaparición de la escuela preparatoria. Posteriormente, se instauró un modelo de escuela básica común de cuatro años de duración y, finalmente, se estableció una selección en tres grados según el rendimiento en la etapa anterior. La escuela común —*Einheitsschule*— se declara también escuela del trabajo —*Arbeitsschule*—. Así entendida, la educación debe contemplar paralelamente el trabajo intelectual y el manual, aspecto de clara ascendencia pestalozziana y kerschensteineriana, dado que el ideal de hombre que de ahí se deduce es un modelo educativo integral y global. Otro de los principios que palpitaba en la *Reformpädagogik* berlinesa fue el de libertad, puesto que de lo que se trataba era del desarrollo de la responsabilidad y de la ciudadanía activa, aboliendo definitivamente el vasallaje y la obediencia pasiva anteriores. Además, se intentó vincular a los padres en la reforma educativa, a fin de que colaboraran con los maestros en la educación de sus hijos. A este fin se constituye, por Decreto prusiano del 5 de noviembre de 1919, un consejo de padres (*Elternteirate*).

Tras la escuela básica común (*Grundschule*), se inicia una triple opción. La *Volkschule* (escuela popular) de cuatro años de duración. Una escuela secundaria única de carácter preparatorio que culmina en el *Realgymnasium* o la *Oberrealschule*. La reforma educativa pretendía, siguiendo el modelo del *Kulturkampf* de Bismarck, elevar el nivel cultural del país. De ahí que se creara la *Deutsche Oberschule* —o escuela secundaria alemana—, que aspiraba a la prolongación y floración de la enseñanza primaria en la segunda enseñanza.

La enseñanza superior no quedó al margen de la reforma educativa. Se instauraron universidades populares (*Volkschule*) para que las clases populares

ejercitaran su espíritu —en horarios compatibles con la jornada laboral—. Estas universidades populares tenían como objetivo la difusión cultural superando la especialización de la enseñanza superior habitual. Y es así como entronca la Escuela Nueva con la reforma social alemana, y en concreto con la berlinesa. La educación para una nueva ciudadanía centrada en la libertad e igualdad de los ciudadanos con el designio de afianzar la democracia parlamentaria, como hemos visto subyacer en la propuesta fichteana, llegó a todos los niveles educativos, desde la educación infantil a la enseñanza superior y la universidad popular para las clases tradicionalmente olvidadas por el sistema educativo.

LA IMPRONTA DE FICHTE EN ESPAÑA Y CATALUÑA

Por analogía, también en el breve período republicano español que se inicia en 1931 se rescata el ideario pedagógico fichteano.¹² En tal coyuntura, Luzuriaga afirma que Fichte fue el primero en llamar la atención al mundo sobre Pestalozzi y que en sus ideas buscó la reconstrucción de la Alemania destruida (Luzuriaga, 2002, p. 171). No es de extrañar, pues, que durante la Segunda República española la esperanza de reconstrucción se deposite en la educación y, sobre todo, en el idealismo pedagógico, que, en última instancia, deriva del filosófico.

Expuesto y analizado el idealismo trascendental fichteano y sus tesis pedagógicas pangermánicas, no resulta extraño que el republicanismo catalán e hispánico abogara por este idealismo entre la vasta filosofía que tenía a su alcance. Entre los datos que corroboran la recuperación de Fichte en esta época podemos citar a Joaquim Xirau, que en 1931 introduce y publica una *Antología* de Fichte.

12. Si bien el primer autor que estudia a Fichte en España es Jaime Balmes a principios del XIX, que en su obra hace referencia al primer principio fichteano expuesto en el *Fundamento a toda doctrina de la ciencia*, la corriente filosófica que sirvió de puerta de entrada a su pensamiento fue el krausismo. A pesar de que su introductor, Julián Sanz del Río, no publicó nada sobre el autor prusiano, entre sus manuscritos se han hallado algunos papeles que constituyen una cuidada exposición de Fichte. Dichos documentos fueron utilizados para un curso en la Cátedra de Madrid (1854-1869). Una tercera generación de receptores de Fichte lo componen los autores regeneracionistas de la época de entresiglos. Hecho que se constata en la edición de los *Discursos a la nación alemana* de 1899, traducida y prologada por Rafael Altamira, conocido profesor de la Universidad de Oviedo. El regeneracionismo vio en el proyecto ético, político y pedagógico de los *Discursos* una vía de solución al «problema de España» derivado de la pérdida de las últimas colonias en 1898. Los paralelismos históricos entre el contexto de los discursos y el del regeneracionismo explican el interés de Rafael Altamira por la difusión de esta obra (Rivera de Rosales, 1996).

te.¹³ También José Gaos, que en 1934 traduce la *Primera y segunda introducción a la doctrina de la ciencia*. Por su parte, Zulueta lo menciona constantemente en sus escritos (Zulueta, 1921), mientras Luzuriaga le dedica algunas páginas en su obra. La pregunta que nos gustaría responder sería por qué la ideología fichteana es compatible con el espíritu pedagógico catalán e hispano de la república. La base de esta justificación va desde la noción de derecho hasta la concepción de la construcción de una identidad nacional en clave educativa. Fichte aboga por la educación como la tabla de salvación de la autonomía de una cultura —en su caso la alemana—, y en el caso de Xirau, la catalana. Construir, o re-construir, un país desde el fomento de la ciudadanía, pero una ciudadanía patriótica basada en el orden moral de base kantiana, en la libertad de pensamiento y de conciencia y en el Estado de derecho, es el denominador común de ambas obras.

Durante la Segunda República se concibió que tanto la educación como la cultura tenían que ser los mecanismos que permitieran a Cataluña afianzar su propia personalidad e identidad histórica. A través de la Escuela Nueva y del idealismo fichteano, se perseguían los ideales de trabajo, justicia social y solidaridad humana.¹⁴ La política educativa de la Cataluña republicana se centró en cuatro puntos: catalanidad, escuela pública, laicismo y democracia. La renovación pedagógica iniciada por la Generalitat de Catalunya optó por el laicismo escolar como condición indispensable para erigir una escuela que, partiendo de un profundo respeto a todas las creencias y opiniones, fuera una escuela de tolerancia y cohesión social. Según esta perspectiva democrática la escuela no podía ser principio de división, siguiendo la propuesta fichteana. Esta política de la República no estuvo exenta de polémicas con los sectores conservadores que defendían la enseñanza religiosa.

Otro de los ejes vertebradores de la obra política republicana fue la democracia. La educación había de garantizar la igualdad de los ciudadanos, aunque no por ello debía descuidar la formación de hombres y mujeres demócratas y solidarios. Parece claro, pues, que la cultura de la Cataluña republicana (1931-1939) se movió en la órbita de la experiencia de la República alemana de Weimar, que había pugnado por una escuela laica y única. Por su parte, Cataluña adoptó el concepto de escuela unificada de los partidos socialistas europeos. De hecho, la idea de una

13. Xirau (1931, p. 5) afirma que Fichte es el pensador más enérgicamente representativo de la mentalidad humanista iniciada por el Renacimiento.

14. En el Estatuto de Cataluña, aprobado el 25 de mayo de 1933, el artículo 11 enuncia: «La enseñanza primaria será obligatoria, gratuita y catalana por la lengua y el espíritu. Se inspirará en los ideales de trabajo, libertad y justicia social y solidaridad humana, y se desarrollará mediante instituciones educativas relacionadas entre ellas por el sistema de la escuela unificada. En todos sus grados será laico».

escuela unificada responde más a una concepción político-social que pedagógica. La base de esta educación era la desaparición absoluta en el proceso educativo de condicionantes extrapedagógicos: ni la riqueza, ni el clasismo, ni las ideologías políticas o religiosas podían ser obstáculos que dificultaran la oportunidad de una educación igual para todos, también en consonancia con la propuesta pedagógica fichteana. Por tanto, la escuela unificada no era más que la aplicación de la igualdad de derechos en la escuela. De ahí que la voluntad de unificación de la escuela se concretara en que la educación fuera un cuerpo único, esto es, que primaria, secundaria y superior constituyeran etapas continuas y armónicamente organizadas.

La primera consecuencia de la escuela unificada fue la coeducación. En efecto, la escuela republicana contempló la coeducación como uno de los principios fundamentales en la igualdad de oportunidades. La segunda fue el bilingüismo: la aplicación de la Ley de Bilingüismo (1931) fue uno de los primeros pasos hacia la catalanización de la enseñanza. Para consolidar estos principios, y siguiendo la trayectoria que procedía del primer tercio del siglo xx, durante la época republicana se crearon una serie de instituciones educativas que pretendían concretar en la práctica estas iniciativas. La primera, y más destacada, fue la inauguración el 6 de diciembre de 1930 del Seminario de Pedagogía en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona, dirigido por Joaquim Xirau.¹⁵ Para dar realce a tal inauguración se invitó al profesor Adolphe Ferrière, que impartió una conferencia sobre la psicología de la adolescencia que ha sido reconstruida recientemente gracias a los buenos oficios del profesor Joan Soler (Ferrière, 2008; Soler, 2008).

La Segunda República, y en concreto el ministro de Instrucción Pública Marcelino Domingo, tuvo la voluntad de regenerar el país por medio de la escuela (Lozano, 1980). Para ello se abrió en 1931 la Escuela Normal de la Generalitat (Carbonell, 1977), una iniciativa que aspiraba a la formación del profesorado de primaria en la metodología activa. El primer director fue Cassià Costal. El claustro de profesores que la componía ya hacía años que trabajaba en la línea de una pedagogía renovadora: Margarita Comas, Pau Vila, Miquel Santaló, Pierre Vilar, Artur Martorell, Juan Roura-Parella, entre otros. También participaron como profesores eventuales y ponentes los del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Desde la Normal de la Generalitat se impulsaron las *Escoles d'Estiu*, o escuelas de verano de un mes de duración, para la formación permanente del profesorado en activo a fin de hacerles partícipes de las últimas

15. Nuevamente se advierte en este aspecto la confluencia entre el pensamiento de Xirau y el de Fichte: la convergencia entre filosofía, pedagogía y política. La filosofía, para Fichte, encuentra su sentido en la pedagogía. Joaquim Xirau, por su parte, instaura el Seminario de Pedagogía desde la Facultad de Filosofía. Los paralelismos son evidentes.

innovaciones en educación. La Escuela Normal de la Generalitat fue una institución con mucha actividad interior y convivencia con otros centros, como la Facultad de Medicina o el Instituto de Orientación Profesional, además del ya citado Seminario de Pedagogía.

Asimismo se instauró un Instituto-Escuela que, igual que la Escuela Normal de la Generalitat, fue una de las concesiones arrancadas por el gobierno provisional de la República mientras Marcelino Domingo era ministro de Instrucción Pública. El claustro del Instituto-Escuela estaba compuesto por profesores numerarios y no numerarios. Los primeros eran nombrados por la Generalitat, mientras que los no numerarios eran renovados cada año, dado que el Instituto-Escuela era considerado un centro piloto de formación del futuro profesorado de segunda enseñanza. Las normas metodológicas que se aplicaban en este centro educativo iban en consonancia con la vanguardia pedagógica catalana y con el deseo de profunda renovación de la segunda enseñanza que se quería para Cataluña (Navarro, 1979, p. 72). Se impartían clases teóricas y muchas horas de trabajo práctico en los laboratorios y museos más cercanos. Se pretendía que los alumnos aprendieran un oficio. Se estableció la coeducación completa y toda la enseñanza se impartió en catalán. El director del Instituto-Escuela fue Josep Estalella desde su creación el año 1931. Se trabajó en estrecha colaboración con el Seminario de Pedagogía y constituyó un laboratorio educativo de enseñanza secundaria.

Por último, cabe destacar la iniciativa del Comité d'Escola Nova Unificada (CENU) creado el año 1936. Este comité tenía por finalidad organizar un nuevo régimen docente que sustituyera la escuela confesional por una «nueva escuela, inspirada en los principios racionalistas del trabajo y la fraternidad humana». Su objetivo fue establecer una escuela unificada en la que asistieran los niños sin importar la clase social, una escuela que fuera laica, gratuita, coeducativa y catalana. Su presidente, Joan Puig Elias, discípulo de Ferrer i Guàrdia, impulsó en septiembre de 1936 la aprobación del Plan General de Enseñanza que se basaba en tres pilares fundamentales. El primero era que la enseñanza empieza en cuanto el niño nace y sigue hasta la total formación técnica y espiritual de la persona. El segundo establecía que la convivencia entre niños y niñas era obligatoria sin diferencias de procedencia ni de finalidades, recogiendo el principio de la Escuela Moderna (1901-1906) proyectada por Ferrer i Guàrdia de la coeducación de las clases sociales. Por último, la selección posterior se había de hacer a partir de factores individuales como la inteligencia y la voluntad. De hecho, la voluntad era esencial y se consideraba que elegir a un alumno sólo porque era inteligente resultaba más erróneo que hacerlo en función de su voluntad. Este proyecto glo-

bal fue truncado por la entrada de las tropas franquistas en Cataluña en enero de 1939.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hemos intentado esclarecer los vasos comunicantes que se establecen entre la obra fichteana y el desarrollo de las democracias sociales y parlamentarias de los períodos republicanos de Alemania y Cataluña. A la luz de los paralelismos entre las tesis fichteanas y las propuestas pedagógicas de sendas repúblicas, los lazos establecidos quedan patentes. En ambas obras de gobierno se dibuja una propuesta educativa pública, única, gratuita y en manos del Estado. Gradualmente la reforma social y la democracia parlamentaria han de afianzarse desde la educación. Si bien Fichte no es el único antecedente del pensamiento ideológico republicano, no es menos cierto que constituye una de las referencias en la promesa pedagógica renovadora de este período. El autor prusiano respalda un idealismo de la libertad y, como tal, no resulta insólito que conectara con el idealismo krausista que permite la entrada de las pedagogías activas y las propuestas regeneradoras de finales del siglo XIX y principios del XX.

A tenor de lo expuesto, en la obra fichteana se observa una clara voluntad de restablecer el orden social sobre el orden moral, pero siempre bajo el paraguas del patriotismo alemán. Tal acontece en la Cataluña de la Segunda República. Como se ha advertido, el catalanismo fue uno de los ejes vertebradores de la obra pedagógica de aquellos años de utopía social y esperanza democrática. La educación había de servir para fomentar la cultura catalana, pero también el sentido internacionalista. Tanto es así que navega con el empeño de inducir, a través de la educación, al patriotismo como condición de posibilidad del cosmopolitismo, de la misma manera que Fichte había planteado a comienzos del siglo XIX.

Fichte es un filósofo de la intersubjetividad, y como tal cree y defiende tanto la universalidad de la máxima moral como el Estado de derecho. Análogamente, la reforma sociopolítica de la obra republicana, tanto en Weimar como en Cataluña, pasan por la constitución de un nuevo orden moral a través de la reforma educativa, siempre sobre la base de un Estado de derecho en consonancia con la formulación del filósofo. Coinciden, en la empresa del autor alsaciano, la filosofía, la política y la pedagogía. Lo mismo ocurre también en la intención de la pedagogía republicana. Nacionalismo, escuela única, escuela popular, escuela nacional y pública, son las características comunes que justifican por qué el

pensamiento fichteano constituye la antesala del pensamiento más innovador y progresista de la historia de la pedagogía española y catalana.

Referencias

- ARCE, J. L. (2005), «Fichte: la acusación de solipsismo y el preludio del paradigma intersubjetivo», *Convivium*, núm. 18, 2005, pp. 109-158.
- ARTIGAS, J. (1959), «El tema de la educación en Fichte», *Revista Estudios Políticos*, núm. 82, 1959, pp. 97-129.
- CARBONELL, J. (1977), *L'Escola Normal de la Generalitat (1931-1939)*. Barcelona, Edicions 62.
- COLL, J. M. (1999), «Fichte i les ètiques del discurs», *Comprendre*, núm. 1, 1999, pp. 71-88.
- COLOMER, E. (1986), *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger*, vol. II. Barcelona, Herder.
- DÍEZ, J. R. (2002), *El laberinto alemán. Democracias y dictaduras (1918-2000)*. Valladolid, Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- FERRIÈRE, A. (1926), *La educación autónoma: arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad*. Madrid, Francisco Beltrán.
- (2008), «La psicología de l'adolescència. L'adolescència i l'escola activa», *Temps d'Educació*, núm. 35, pp. 251-264 [1930].
- FICHTE, J. G. (1913), *El destino del hombre y el destino del sabio*, traducción de Eduardo Ovejero Maury. Madrid, Victoriano Suárez.
- (1968), *Discursos a la Nación Alemana*. Madrid, Taurus.
- (1976), *Los caracteres de la Edad Contemporánea*, prólogo y traducción de José Gaos. Madrid, Biblioteca de la Revista de Occidente.
- (1987), *Doctrina de la Ciencia Nova Método*, traducción de J. L. Vilacañas. Valencia, Natan.
- (1997), *Introducciones a la Doctrina de la ciencia. Primera y Segunda Introducción*, estudio preliminar y traducción de J. M. Quintana Cabanas. Barcelona, Tecnos.
- GARCÍA ALONSO, M. P. (2001), «La idea fichteana de cultura», *El Basilisco*, núm. 29, pp. 67-82.
- LOZANO, C. (1980), *La educación republicana: 1931-1939*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- LUZURIAGA, L. (2002), *La escuela nueva pública*. Madrid, Losada.
- MEDINA, J. R. (2001), *Fichte a través de los Discursos a la Nación Alemana*. Barcelona, Apóstrofe.
- NAVARRO, R. (1979), *L'Educació a Catalunya durant la Generalitat 1931-1939*. Barcelona, Edicions 62.
- QUINTANA, J. M. (2009), «La contribución de J. Niederer a la idea de naturaleza en la pedagogía de Pestalozzi», en *Doctor Buenaventura Delgado Criado. Pedagogo e historiador*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 399-421.
- RICHARD, L. (1993), *Berlín (1919-1933). Gigantismo, crisis social y vanguardia: la máxima encarnación de la modernidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- RIOBÓ, M. (1988), *Fichte, filósofo de la intersubjetividad*. Barcelona, Herder.
- RIVERA DE ROSALES, J. (1996), «La recepción de Fichte en España», *Endoxa: Series Filosóficas*, núm. 7, Madrid, pp. 59-114.
- SOËTARD, M. (1995), «Johann Heinrich Pestalozzi», en Houssaye, J. (1995), *Quinze pedagogs. La seva influència, avui*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya, pp. 45-58.
- SOLER, J. (2008), «Entre Europa i Amèrica Llatina: Adolphe Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona», *Temps d'Educació*, núm. 35, 2008, pp. 229-248.
- TURRÓ, S. (1999), «Sentit estètic en la filosofia de Fichte», en *Paisatge i educació estètica* [Seminaris Iduna]. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 11-24.
- (2003), «La filosofia moderna a la llum de la intersubjectivitat», *Convivium*, núm. 16, 2003, pp. 37-56.

- VIEILLARD-BARON, J. L. (1994), *Qu'est-ce que l'éducation? Montaigne, Fichte et Lavelle*. París, J. Vrin.
- XIRAU, J. (1931), *Antología de Fichte*, introducción y selección de Joaquim Xirau. Madrid, Biblioteca Nueva.
- ZULUETA, L. (1921), *El ideal en la educación: ensayos pedagógicos*. Madrid, La Lectura.

LA EDUCACIÓN POPULAR EN LA CATALUÑA INDUSTRIAL DEL SIGLO XIX: LA INCIDENCIA DE LOS PRIMEROS ATENEOS

MONTSERRAT GURRERA LLUCH

I. INTRODUCCIÓN

Las revoluciones política y económica que experimenta España en el siglo XIX marcan nuevas necesidades formativas, socializantes y de difusión cultural. Si bien la Revolución Industrial se implanta muy irregularmente, las nuevas formas de producción hacen necesario un aumento de la instrucción ampliándola a sectores sociales que en el Antiguo Régimen no se cubrían, así como la construcción de un sistema escolar moderno regulado y financiado por los poderes públicos. En 1860 hay un 75% de analfabetos, y la clase obrera urbana, cada vez más numerosa, tiene pocas posibilidades de acceder a la escuela, por lo que es preciso plantear actuaciones en la educación de adultos a menudo paralelas a la escuela, y llevadas a cabo por nuevas asociaciones que surgen en este contexto.

En Cataluña la Revolución Industrial se afianza durante la primera mitad del siglo XIX, primero en Barcelona y a mediados de siglo en las ciudades que tienen buenas comunicaciones como son Mataró, Badalona, Terrassa, Manresa, Sabadell, etc. En esta coyuntura, las nuevas formas de socialización culta y popular tienen un papel importante en la transmisión de valores e ideas. Hay instituciones elitistas como el Ateneo Catalán, que más tarde recibe el nombre de Ateneo Barcelonés, creado en 1860. Pero más numerosas son las asociaciones culturales, instructivas y lúdicas de orientación popular con ideologías muy distintas y cambiantes como el Centro de Lectura de Reus (creado en 1859), el Ateneo Catalán de la Clase Obrera de Barcelona (creado en 1862), el Ateneo Igualadino de la Clase Obrera (fundado en 1863), o el Ateneo Manresano de la Clase Obrera (creado en 1864), y las que proliferan durante el Sexenio Revolucionario (Sureda García, 1999, pp. 16-24).

En 1854 se funda en Mataró la Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción, que a partir del año 1856 se denominará Ateneo Mataronés. A su impulsor, Josep García Oliver, le gustaba decir que era el primer ateneo catalán

que se dedicaba a las clases proletarias. Sus socios forman parte de la clase pequeño-burguesa y progresista que, a raíz de los cambios que comporta la Revolución Industrial, quieren influir en la vida cultural y pública de la ciudad, que a mediados del siglo XIX vive en un ambiente totalmente letárgico.

La entidad cuenta con actividades dirigidas a los socios como las academias, que tienen lugar semanalmente, y el gabinete de lectura con libros y periódicos. Pero también organiza clases nocturnas gratuitas para chicos de 19 a 21 horas, abiertas al público en general y que tienen mucha aceptación entre menestrales, comerciales, obreros y trabajadores de diversos oficios; las clases son sobre geometría, gramática, escritura, aritmética, dibujo, taquigrafía, francés, etc., y están impartidas por los propios socios y profesores colaboradores.

Es relevante su actuación en el fomento de la lectura en el gabinete inicial, que en 1864 ya se ha transformado en una biblioteca con 75 obras, 193 volúmenes y 13 periódicos. En 1866 crea la Biblioteca Popular, que cuenta con un órgano director y gestor, un reglamento, un catálogo de obras y abre el servicio de préstamo, con lo que se convierte en la primera de España de sus características. En 1870 se llega a los 970 volúmenes y en 1871, en convenio con el Ayuntamiento, se transforma en Biblioteca Pública nocturna. Al desaparecer el Ateneo Mataronés en 1890, el fondo bibliográfico pasa al Ayuntamiento, que forma la Biblioteca Popular Pública y que, en 1929, cede a la Caja de Ahorros de Mataró, creando su Biblioteca Popular que perdura hasta la fecha.

2. LA ENSEÑANZA DE ADULTOS EN ESPAÑA Y CATALUÑA

La educación de adultos es un concepto y una realidad cambiantes en el tiempo y sobre todo multiforme. No obstante, si bien hemos de buscar su génesis en nuestro país con anterioridad al siglo XIX en la catequesis de adultos, la formación gremial o las escuelas creadas en la segunda mitad del siglo XVIII por las Sociedades Económicas de Amigos del País, no es hasta comienzos del siglo XIX cuando tenemos las primeras referencias teóricas, legislativas y las primeras escuelas de adultos donde se imparte educación formal (Guereña, 1992, pp. 282-307; Moreno Martínez y Viñao Frago, 1997, pp. 23-28).

2.1. *La legislación*

La educación formal de adultos en el siglo XIX se plantea como una réplica de la enseñanza primaria, sin unos contenidos, ni materiales ni metodologías

propios, ya que se imparte en las mismas escuelas y de ella se encargan los mismos maestros que enseñan a los niños. Asisten adolescentes y jóvenes que quieren alfabetizarse porque en la edad que la ley prescribe no han asistido o bien lo han hecho irregularmente, por lo que tienen un bajo nivel de instrucción. El trabajo infantil es generalizado a lo largo de todo el siglo y es incompatible con los horarios de las escuelas, y aunque la Ley de Instrucción Pública de 1857 establece un período de escolarización obligatoria de los seis a los nueve años, no se cumple. De hecho, los niños y las niñas trabajan desde los seis o siete años en jornadas de hasta 10 o 14 horas diarias, puesto que las familias necesitan que les ayuden en el trabajo doméstico o para ingresar un sueldo más con que hacer frente a su precaria subsistencia. Esta situación coincide con el interés de los empresarios o propietarios de talleres y campos, ya que sus retribuciones son inferiores a las que perciben los adultos.

La primera referencia legal a la educación de adultos se encuentra en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, que se refiere a las mujeres adultas y precisa que se les enseñará labores y habilidades propias de su sexo en las escuelas públicas de niñas (art. 120). Posteriormente, en la Ley Autorizando al Gobierno para Plantear Provisionalmente el Plan de Instrucción Primaria de 21 de julio de 1838 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1979, pp. 149-158), sólo se indica que el gobierno velará por la conservación y el fomento de las escuelas de adultos (art. 37), pero no da ninguna otra directriz. En el preámbulo del Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental, del mismo año, se observa que se deberían crear escuelas de adultos para los que superen la edad determinada para la enseñanza primaria, o sea, los trece años. A partir de esta legislación y con el impulso de las comisiones provinciales de enseñanza primaria, se abren las primeras escuelas de adultos hacia 1840, y en la misma década empiezan a surgir iniciativas de los sectores liberales y las primeras organizaciones obreras para crear escuelas de adultos fuera del sistema educativo formal con finalidades utilitarias y aplicadas.

Gil de Zárate (Gil de Zárate, 1855, pp. 356-365) nos aporta los siguientes datos sobre las escuelas de adultos españolas en 1850:

- Existen 264 escuelas.
- Los maestros son los de las escuelas primarias.
- En algunos casos la enseñanza es gratuita y en otros a cambio de una pequeña retribución.
- Las lecciones se dan al atardecer y a veces los domingos.

- En 1847 se dicta el Real Decreto de 23 de septiembre, que quiere potenciar la instrucción de adultos. En ella se manda establecer en los pueblos pequeñas bibliotecas a cargo de los maestros, con obras adecuadas a la capacidad de los campesinos y gente poco instruida, pero que su aplicación ha sido difícil, y ni tan siquiera en Madrid se ha podido llevar a cabo.

En 1857, la Ley de Instrucción Pública apunta que el gobierno fomentará en las poblaciones de más de 10.000 almas y las capitales de provincia un establecimiento de lecciones de noche o de domingo para los adultos que hayan tenido una instrucción descuidada o que quieran avanzar en sus conocimientos (art. 106), y una clase de dibujo lineal y de adorno con aplicación a las artes mecánicas (art. 107). A partir de ahora, progresivamente, el número de estas escuelas va creciendo, y si en 1855 hay 394 escuelas (299 públicas y 95 privadas), en 1860 pasan a ser 1.672 (con 28.949 asistentes: 28.626 hombres y 323 mujeres). Durante el Sexenio Revolucionario, con la libertad de enseñanza, nacen muchas escuelas de adultos municipales y asociaciones de educación popular de vida efímera, y en 1870 ya hay 1.848 escuelas de adultos.

2.2. La alfabetización y la educación de adultos

Gran parte de los alumnos que asisten a las escuelas de adultos tienen entre once y dieciséis años, y compaginan trabajo y estudio, pues la mayoría han abandonado la escuela a los nueve o diez años. Estas escuelas están organizadas como una segunda red de alfabetización con unos problemas y unas carencias tanto o más grandes que la red de la escuela primaria a la que pretende suplir. La falta de recursos y medios específicos que sufren, sumados a las largas jornadas de trabajo de los alumnos, hacen que aquí el absentismo también sea muy elevado (Guereña y Tiana, 1994, p. 149).

La enseñanza que se ofrece a las mujeres suele ser escasa y en escuelas dominicales dirigidas a empleadas del servicio doméstico (la primera es creada en Madrid en 1857 por una asociación católica de señoras de la nobleza y acomodadas para jóvenes sirvientas y obreras), donde se imparte una sesión semanal de una hora y media, teniendo los aspectos religiosos y morales un papel destacado (Moreno Martínez y Viñao Frago, 1997, pp. 28-31; Viñao Frago, 1994a, pp. 389-394).

Desde mediados de siglo empiezan a surgir, tal y como sucede en otros países, diversas modalidades y formas de educación de adultos fuera del sistema formal, sobre todo en las ciudades de cierta envergadura:

- En los ateneos, círculos, asociaciones, sociedades e instituciones diversas (tanto en lo referente a la ideología como a la clase social de sus miembros) organizan todo tipo de actividades, ya sean recreativas, culturales o educativas, dirigidas a sus afiliados y simpatizantes: conferencias, charlas, debates, etc., y tienen una biblioteca con prensa, revistas periódicas y libros de toda clase que se leen pública o individualmente. Algunas de estas instituciones tienen escuelas y centros de instrucción.
- Las escuelas dominicales destinadas a trabajadoras del servicio doméstico.
- Los gabinetes de lectura.
- Los sindicatos obreros y partidos políticos organizan actividades de formación específicas para sus afiliados.

En el caso de Mataró, las ofertas formativas dirigidas a adultos no son significativas hasta mitad de siglo y las instituciones de más envergadura que las promueven lo hacen fuera del sistema formal de educación de adultos, utilizando modalidades e instancias muy diversas, pero con el objetivo común de alfabetizar a la población adulta que tenga poca o nula formación, convencidos de que la enseñanza puede promocionar y mejorar la vida, sobre todo de las clases trabajadoras. Organizan actividades gratuitas que se sostienen con las aportaciones de sus socios y/o donativos, algunas de ellas confesionales y evangelizadoras al amparo de la Iglesia (como el Instituto de Jóvenes de la Sociedad de San Luis Gonzaga y el Colegio de la Sociedad de San Vicente de Paúl, que inician sus actividades hacia mediados del siglo), pero otras laicas (como el Ateneo Mataronés, como veremos). En este sentido, sigue la línea que se da en el resto de países europeos.

Las instituciones son fruto de la iniciativa de grupos de personas procedentes, mayoritariamente, de la burguesía, acomodadas y/o dirigentes. A partir de 1868, también surgen a iniciativa de la clase obrera con inquietudes sobre todo económicas, políticas o recreativas. Sus objetivos son predominantemente educativos y organizan veladas culturales y conferencias, contando en la mayoría de los casos con sala de lectura y/o biblioteca.

En la alfabetización de adultos de la segunda mitad del siglo es significativo el impacto de la literatura «menuda» (almanaques, historias, novelas por entregas, prensa periódica, revistas, etc.) en el incremento de la alfabetización de los obreros, cuyo progreso no es fruto de la escolarización. También tienen un papel importante las bibliotecas populares de los casinos, los ateneos, las sociedades culturales creadas y sostenidas por asociaciones obreras, poderes públicos o entidades privadas (Viñao Frago, 1994a, pp. 389-396).

3. LOS ATENEOS EN CATALUÑA

Las propuestas formativas paralelas a la escuela surgen relacionadas con el desarrollo del movimiento asociativo de la segunda mitad del siglo XIX, que se produce en los Países Catalanes cuando se inician nuevas formas de sociabilidad culta y popular que sustituyen a las del Antiguo Régimen, ejerciendo un papel destacado en la transmisión de valores e ideas. En Cataluña, los ateneos son una de las primeras instituciones que actúan en este sentido, tomando como modelo las sociedades científico-literarias que nacen en París a finales del siglo XVIII como medio para fomentar la lectura y elevar el nivel intelectual de los asociados mediante conferencias, cursos, lecturas y charlas, como son el Athenée de París (1785) o el Athenée des Arts (1792) (Bosch Datzira, 1991, pp. 15-26).

La primera iniciativa catalana data de 1836 (durante la primera guerra carlista), pero no es hasta 1860 cuando da fruto esta acción con el Ateneo Catalán. Mientras, en Mataró, como veremos, en 1854 se funda la Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción, que en 1856 pasa a llamarse Ateneo Mataronés. Estos dos primeros ateneos se organizan como una copia casi exacta de los franceses, teniendo como elementos fundamentales de su actividad la discusión y la tertulia política o literaria. Además, nacen en un momento histórico en el que no existe ninguna ley que regule el derecho de asociación (el primero en el bienio progresista de 1854-1856, si bien en 1860 el marco político es más restrictivo porque no existe libertad de expresión). Los ateneos posteriores a 1868 se desmarcan de esta primera orientación y adquieren un claro compromiso con las capas populares, especialmente los obreros, pero en su organización ya se reflejarán las regulaciones estatales de libertad de reunión, expresión y asociación, o la falta de ellas.

Los fundadores de los ateneos suelen ser propietarios (urbanos o industriales), políticos o intelectuales. El objetivo fundamental de todos ellos es instruir a los obreros o clases ilustradas en la cultura que les falta, ya sea creando escuelas, organizando actividades para mejorar los conocimientos o ambas cosas a la vez. En función de sus objetivos, asociados y financiación hay distintas clases de ateneos: los elitistas, los de clase media y burguesa, y los obreros.

Los ateneos más elitistas social y culturalmente destacan por sus sesiones literarias de las secciones de literatura, historia, bellas artes, ciencias sociales, ciencias exactas y naturales, agricultura, industria, comercio, etc., y cuentan con una sección instructiva. En el ámbito de los Países Catalanes tenemos el Liceo de Valencia, creado en 1836, o el Ateneo Catalán (más tarde Ateneo Barcelonés), creado en 1860 (Bosch Datzira, 1991, pp. 34 y 73).

Los ateneos que se mueven entre la clase media y la burguesa también tienen secciones y actuaciones de instrucción como los anteriores, pero tratan temas más concretos: la creación de un banco hipotecario, el submarino *Ictíneo*, etc. Entre ellos encontramos el Ateneo Mataronés, de 1854, o el Centre de Lectura de Reus, creado en 1859.

Los ateneos orientados a fomentar la cultura entre los obreros a menudo otorgan a la sección instructiva la máxima consideración y las secciones restantes son un complemento de la culturización y educación a través del ocio. La mayoría de ellos son fruto de asociaciones culturales, instructivas y recreativas de carácter popular, que tienen orientaciones ideológicas muy diversas y cambiantes en el tiempo, como son el Ateneo Catalán de la Clase Obrera de Barcelona de 1862, el Ateneo Igualadino de la Clase Obrera de 1863, o el Ateneo Manresano de la Clase Obrera de 1864, etc. Durante el Sexenio Revolucionario (1868-1874) estas asociaciones proliferarán más y tenderán hacia opciones políticas progresistas (Sureda García, 1999, pp. 22-23).

4. EL ATENEO MATARONÉS

Mataró es una de las ciudades más prósperas de Cataluña en el siglo XVIII, y esta tendencia se mantiene durante buena parte del siglo siguiente. El XIX representa para esta población del litoral barcelonés el paso de una ciudad tranquila, artesanal y señorial, al mundo complejo de la industria, el comercio y la política, que la transforman en todos sus ámbitos, sobre todo en el de la actividad económica y comercial basada en el funcionamiento de las fábricas textiles.

Todo esto influye en las relaciones sociales, las costumbres, las ideas y, de una manera especial, en el crecimiento demográfico que en el XIX casi dobla la población, pasando de los 10.000 habitantes de principios de siglo a los 16.603 en 1860 y a los 19.990 a finales de siglo. La Revolución Industrial se consolida con la construcción, en 1848, del primer ferrocarril de la península, que une Mataró con Barcelona.

En el Mataró del siglo XIX se hacen evidentes muy pronto la Revolución Industrial, el florecimiento de la burguesía y la *Renaixença*; y la educación merece una atención especial como medio de transformación social por parte de las autoridades locales y de los sectores influyentes, lo que representa un cambio respecto de la sociedad anterior. No obstante, a principio de siglo hay un alto nivel de analfabetismo en todas las clases sociales, a excepción de las acomodadas, y la

ciudad dispone de una infraestructura educativa muy escasa basada mayoritariamente en el Colegio de Santa Ana de los Padres Escolapios.

La red educativa se va construyendo paulatinamente a lo largo del siglo, pero en 1860 todavía existe un 74% de analfabetismo bruto, un nivel de escolarización muy bajo (alrededor del 40%) y un absentismo elevado a causa del trabajo infantil.¹

La infraestructura educativa a mediados de siglo es bastante extensa y comienza a responder a las nuevas necesidades de los sectores económicos emergentes. En ella la instrucción pública moderna empieza a ser significativa, pero aún con muchas deficiencias, y la alfabetización de adultos es muy necesaria. Es en este punto donde intenta incidir el Ateneo Mataronés, que ofrece clases para los trabajadores, organiza actividades culturales para los socios, y abre la primera biblioteca popular de la ciudad (y la primera de España de sus características).

4.1. Las iniciativas culturales de Mataró y la dotación sociocultural de la ciudad

La dotación sociocultural de Mataró en el siglo XIX es prácticamente inexistente y en el ámbito público se reduce al Archivo Municipal, que es de orientación marcadamente administrativa. El primer equipamiento cultural municipal puede considerarse la Biblioteca Pública, que abre en 1871, heredera de la del Ateneo Mataronés, como veremos; y seguidamente el Museo Municipal de 1894. Las pocas iniciativas culturales proceden del campo asociativo.²

Durante la primera mitad del siglo XIX hay un desconocimiento casi absoluto de la actividad cultural de la ciudad por falta de datos. Las bibliotecas privadas de personas con estudios, acomodadas e influyentes (abogados, médicos, religiosos, pequeña nobleza, etc.) cuentan con libros mayoritariamente de temas religiosos y profesionales. La menestralía y la clase obrera participan de la cultura literaria a través de los volúmenes de historia y novelas que se editan como fascículos semanales (Costa Oller, 1985b, pp. 40-46; Llovet, 2000, pp. 325-335).

Durante la segunda mitad del siglo, como veremos con detalle, el Ateneo Mataronés tiene para sus socios un gabinete de lectura con libros de temas muy diversos y periódicos locales, nacionales y extranjeros. También tienen bibliotecas

1. Cifras del Censo de 1860. AMM. AH 224/07; Costa Oller, 1984, p. 46; Ventura Munné, 1991, pp. 88-92.

2. AMM. Acuerdos municipales de 13 de octubre de 1815, 17 de noviembre de 1815, 23 de noviembre de 1869, 15 de febrero de 1870, 30 de octubre de 1883, 23 de diciembre de 1890, 30 de diciembre de 1890, 30 de octubre de 1894; Ferrés Puigvert, 1982, pp. 44-46.

importantes la Escuela Pía Santa Ana o el Colegio Valldemia, con finalidades académicas.

En la ciudad también se imprimen libros. La primera imprenta de Mataró es la de los Abadal, que se establecen en 1779 (Costa Oller, 1986, pp. 37-40; Socias Batet, pp. 5-8).

La prensa local nace como medio de comunicación a principios del siglo XIX, y a partir de entonces adquiere una importancia cada vez más decisiva, si bien hay períodos de censura asociados con los cambios políticos. Las publicaciones periódicas de Mataró divulgan la información de la ciudad y también defienden las diferentes posiciones políticas y sociales, pero chocan con la alta tasa de analfabetismo, y, por lo tanto, su función queda muy limitada. La primera de cierta relevancia y continuidad es la *Revista Mataronesa*, de 1856, de temática informativa y de ideología liberal (no se consolida hasta 1864) y se edita hasta 1866, cuando la releva la *Crónica Mataronesa*, que se publica hasta 1869 y a partir de la revolución de septiembre de 1868 es de ideología republicana. De ahí en adelante empiezan a aparecer varios periódicos locales de temáticas diversas.

4.2. *La génesis de la institución*

En septiembre de 1854, un pequeño grupo de ciudadanos de la clase pequeñoburguesa y progresista que también participa activamente en otras iniciativas culturales ciudadanas, funda la Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción. El impulsor y fundador de la entidad es Josep García Oliver, miembro de la burguesía industrial y político. La entidad heredera de ésta, el Ateneo Mataronés, se enorgullecía de ser el primer ateneo de Cataluña dedicado a las clases proletarias. En el Mataró del siglo XIX, la entidad representa el máximo exponente en el campo de las iniciativas cívicas, culturales y de instrucción, organizando actividades para los asociados (academias de bellas artes, literatura y oratoria; sesiones dominicales, biblioteca, etc.), pero también se preocupa de la instrucción de los obreros en clases nocturnas.³

Por sus reglamentos de 1854 y 1855⁴ conocemos los objetivos, la organización y las actividades que desarrolla, como veremos con detalle más adelante. Entre las dependencias con un régimen específico está el gabinete de lectura, que cuenta con los principales periódicos nacionales y extranjeros y libros (procedentes

3. AMM. AH-223-1; Llovet, 2000, p. 334; Llovet, 1961, pp. 145-146; Costa Oller, 1977, p. 43.

4. Reglamento de la Sociedad de Amigos de la Instrucción establecida en Mataró, 1854. Reglamento de la Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción, 1855.

de donaciones o de compra). La Sociedad pide la colaboración del Ayuntamiento para hacer posibles sus proyectos, y éste les financia el mobiliario necesario.⁵

A principios de 1856 la prensa local nombra a la institución indistintamente Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción y Ateneo Mataronés,⁶ siendo, no obstante, los objetivos, estructura organizativa y actividades los mismos, y siguiendo exactamente las directrices marcadas por los reglamentos.

La institución consolida año tras año tanto su dirección y gestión como la organización de las sesiones públicas de las academias, clases públicas, lecciones privadas, gabinete de lectura, etc., y adquiere un prestigio que va más allá del ámbito local, ya que en 1857 encontramos noticias en el *Diario de Barcelona* sobre las sesiones académicas que se celebran, los matriculados a las clases, las juntas generales, etc.⁷

La relación de la entidad con el Ayuntamiento se va estrechando cada vez más porque tiene como objetivo difundir la instrucción. En abril de 1859, asume el rango de protector y a partir de 1860 hace efectiva una ayuda económica, ya sea como subvención o aportación extraordinaria.⁸ Un hecho remarcable es que en 1865 se presenta un proyecto de biblioteca pública dentro de la institución que viene a reforzar el gabinete de lectura existente, y que veremos con más detalle.

Hasta 1890 la entidad va desarrollando sus actividades siguiendo las directrices y la misma tendencia inicial, pero este año desaparece. Entre los motivos constatamos el cambio de clima social y el hecho de que a partir de 1880 abre sus puertas el Ateneo Mataronés de la Clase Obrera, como veremos (Costa Oller, 1984, p. 44).

LOS OBJETIVOS Y LA ORGANIZACIÓN

Los datos referentes a la concreción de los objetivos, organización (miembros de la sociedad, Junta Directiva, etc.), y actividades que desarrolla (las academias,

5. AMM. Acuerdos municipales de 3 y 8 de noviembre de 1854, 9 de diciembre de 1854.

6. La última referencia en la prensa como Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción en la *Revista Mataronesa* aparece en el número 17, 27 de abril de 1856. Asimismo, encontramos la última referencia en documentos internos en el *Boletín de Convocatoria de Inicio de Curso de la Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción. 10 de septiembre de 1856.*

7. *Diario de Barcelona*, 2 de julio de 1857, 18 de agosto de 1857, 28 de octubre de 1857, 13 de marzo de 1858, 6 de junio de 1858 y 11 de marzo de 1863.

8. AMM. Acuerdos municipales de 13 de abril de 1859. *Memoria anual del Ateneo Mataronés leída en sesión pública del día 17 de febrero de 1867.* AMM. AH-173-6. En 1867 la Junta Directiva se queja de que no recibe ninguna ayuda del Ayuntamiento, para la biblioteca percibe subvenciones el curso 1876-1877 de 250 ptas., y el de 1882-1883 de 500 ptas. *El Mataronés*, 20 de enero de 1884; *El Liberal*, núm. 6, 20 de enero de 1884, y *El Nuevo Ideal*, núm. 14, 6 de enero de 1884.

las lecciones públicas de enseñanzas abiertas a toda la ciudadanía, dependencias con un régimen específico, etc.) los conocemos a partir de dos documentos publicados durante los primeros años de su existencia:

- Reglamento de la Sociedad de Amigos de la Instrucción establecida en Mataró (Imprenta Americana, 1854).
- Reglamento de la Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción (Imprenta de José Abadal, 1855).

El primer reglamento está compuesto por treinta y cuatro artículos, divididos en cinco apartados referentes a la organización general de la asociación, los socios, las reuniones privadas, las reuniones públicas y la dirección.

El segundo sigue las mismas líneas base y objetivos principales que el anterior, pero pasa a tener cincuenta y un artículos, en los que se desarrollan más los aspectos referidos a los distintos tipos de socios y la enseñanza, así como a los órganos directivos y administrativos de la sociedad, fruto de su ampliación y la importancia que van adquiriendo estos apartados.

Estos reglamentos, vigentes desde su fundación, muestran claramente que la Sociedad tiene una organización y definición sólidas, que hacen prever una continuidad, si bien será como Ateneo Mataronés.

OBJETIVOS

Los objetivos de la Sociedad son la ilustración y enseñanza mutua de todos los socios, así como difundir a todas las clases de la sociedad nociones útiles de ciencias y artes, despertando a la vez interés hacia estas materias.

Los objetivos se quieren conseguir a través de la instrucción primaria (abierta a toda la ciudadanía), lecciones públicas sobre diversas materias, academias públicas, y organizando un gabinete de lectura. Para desarrollar estas enseñanzas se estimulará a los profesores y alumnos mediante premios, que en el caso de los maestros será la publicación de los discursos de especial calidad.

MIEMBROS DE LA SOCIEDAD

Son los socios, que deben ser personas mayores de dieciséis años, de buena conducta y que quieran instruirse. Para que una mujer forme parte de la Sociedad es necesario que lo proponga un miembro de la Junta Directiva, que lo deberá aprobar. No hay un número fijo, de modo que para tramitar el ingreso cada

nuevo socio cumplimenta un oficio de admisión a la Sociedad firmado por el presidente y secretario.

Se establecen tres clases de socios:

- Socios de número:
 - Los presenta un miembro de la Junta Directiva.
 - Pueden asistir a todas las reuniones públicas y privadas, y exponer trabajos científicos o literarios.
 - Aquí se puede distinguir entre:
 - *Socios*: los que únicamente asisten a las reuniones.
 - *Socios profesores*: imparten lecciones periódicas (diarias, días alternos o semanales). Forman una junta que elige a un responsable y un secretario, que presiden las reuniones (como mínimo una al mes) para proponer mejoras a la Junta Directiva.
 - *Socios académicos*: participan en las academias literarias, que están divididas en las secciones de ciencias, literatura y bellas artes. Cada sección elige un responsable y un secretario, que presiden las reuniones y dirigen los trabajos.
 - *Académicos profesores*: son los socios que además de ser socios profesores participan en las academias.
- Socios de mérito:
 - Imparten lecciones públicas o privadas para los socios, ya sea de materias que indica la Sociedad o bien de trabajos sobre un tema libre.
 - Para ser socio de mérito es necesario que una comisión de tres socios de número, tres académicos, tres profesores y un responsable de sección lo propongan a la Junta Directiva, que convoca la Junta General para decidir la nueva incorporación.
 - Estos socios forman la Junta Directiva, y si son más de veinte eligen trece para formar parte de ella y designan un delegado por cada quince socios.
- Socios corresponsales:
 - Son los que envían al presidente al menos un trabajo durante el curso académico, y para ser admitidos han de ser propuestos por tres miembros de la Junta Directiva.

Los socios de la Sociedad tienen reuniones privadas:

- Gubernativas: sobre organización de las actividades, análisis de los resultados y economía de la Sociedad. Tienen lugar cada fin de mes y siempre que haya temas urgentes.
- Literarias (o academias): se leen composiciones en prosa o verso, memorias, proyectos, etc.
- Enseñanza: donde los socios pueden impartir lecciones a los compañeros sobre cualquier materia de las reuniones literarias y de lenguas vivas o muertas, y aprobadas por la Junta Directiva. No pueden interferir en las lecciones públicas y no perciben ninguna retribución.

LA JUNTA DIRECTIVA

Está formada por el presidente, el vicepresidente, el secretario, el tesorero, los representantes de las tres secciones académicas y un representante de los socios de número.

Los cargos los nombra la Junta General por mayoría de votos de todos los socios. Se eligen anualmente (treinta días antes de la apertura del curso) el presidente, vicepresidente, secretario y tesorero entre los socios de la Sociedad, y el representante de los socios de número es uno de ellos. Los cargos son obligatorios.

Los elementos organizativos más importantes son:

- Juntas generales y particulares:
 - Juntas generales: cada principio y final de curso. En la de inicio se hace la elección de cargos. En la de final el secretario lee la memoria de los trabajos y actividades desarrollados. Son las únicas que pueden modificarse el reglamento, si hay una propuesta de al menos veinticinco socios.
 - Las reuniones de la Junta Directiva son mensuales, pero el presidente puede convocar las que crea oportunas.
 - Las votaciones son secretas cuando haya diversidad de opiniones.
- El presidente:
 - Debe hacer cumplir el reglamento, convocar las juntas generales y extraordinarias, firmar los acuerdos de la Sociedad, autorizar los gastos y supervisar los documentos que se hacen en nombre de la Sociedad.

- Es responsable de la inauguración del curso académico con un discurso y de establecer el orden de los trabajos de las academias.
- El vicepresidente:
 - Es responsable de inspeccionar el establecimiento, velar por el régimen interno y visitar las clases al menos una vez al mes.
 - Es el archivero, el bibliotecario y el director del gabinete de lectura.
- El secretario:
 - Es responsable de los libros de actas, copias de oficios, cuentas de la Sociedad, altas y bajas de socios.
- El tesorero:
 - Es el responsable de los libros de caja y de registro de fondos, presenta las cuentas a la Junta General, y abona las cantidades supervisadas por el presidente.

INFRAESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Las cuotas las fija cada socio, la mínima es de 5 reales al mes, y consta al lado de su nombre en la lista de socios. Únicamente los socios profesores están exentos de pago.⁹

Los gastos de local, muebles, material y luz son los mínimos posibles, y se procurará que sean asumidos por alguna corporación o establecimiento, ya sea haciéndose cargo del coste o por suministro gratuito. Se mejorarán siempre que los fondos lo permitan.

Los premios, mejoras del local, donaciones, diarios, cuadros, instrumentos, etc., provienen de donativos voluntarios, y si son muy importantes la Junta General puede dar, a quien hace la aportación, el título de benefactor del establecimiento.

Hay un conserje nombrado por la Junta Directiva, que está al cargo de la limpieza y vigilancia de las clases.

Para hacernos una idea de la economía de la entidad, en 1864 se registran unos ingresos de 6.851,15 reales y unos gastos de 5.824,21 reales, que representan 1.026,28 reales de saldo a favor. Los ingresos proceden mayoritariamente de

9. En 1847 ganan al día: un tejedor 9,1 reales y una tejedora 7,2 reales; un hilador 12,3 reales y una hiladora 8,5 reales.

las mensualidades que pagan los socios (5.840 reales), y en el apartado de gastos los más importantes son el alquiler de la casa (1.960 reales), las mensualidades del conserje (1.259 reales), el gas (996 reales) y los gastos para los profesores sustitutos (770 reales).¹⁰

4.3. *Las actuaciones del Ateneo Mataronés*

El medio de divulgación de las diversas convocatorias a actos, ya sean públicos o privados y sólo para los socios, es la *Revista Mataronesa*. En ella podemos constatar que las actividades se centran sobre todo en las sesiones públicas de la academia, las clases y el gabinete de lectura. Su horario oscila entre las 18 y las 20 horas.¹¹

El Ateneo Mataronés también está implicado, directa o indirectamente, en una serie de instituciones surgidas mayoritariamente en la década de 1860 relacionadas con la protección de la clase obrera y la divulgación cultural, que están impulsadas, sobre todo, por Josep García Oliver (Costa Oller, 1984, p. 7; Enrich Regàs, 1983; Llovet, 2000, p. 362). Entre las acciones emprendidas destaca la fundación de la Caja de Ahorros de Mataró, que se abre en enero de 1863 en los bajos de sus locales, y los fundadores son también socios del Ateneo.

LAS ACADEMIAS

Se constata la existencia de academias públicas y privadas (a las que se invita con papeletas a los socios). Consisten en discursos o lecturas de composiciones en prosa o verso sobre temas muy diversos: aritmética, álgebra, geometría, geodesia, mecánica, cosmografía, geometría descriptiva, química, física, mineralogía, zoología, botánica, agricultura, geología, literatura general y castellana, historia, geografía, cronología, arquitectura, arqueología, tecnología (maquinaria, cerrajería, construcción, carpintería, tipografía, tintorería, relojería, etc.), dibujo lineal, grabado, taquigrafía, declamación, beneficencia, historia, desarrollo económico, instrucción pública, etc. (casi nunca abordan cuestiones políticas y religiosas), y con títulos como: «Influencia del cristianismo», «La importancia de la agricultura

10. *Revista Mataronesa*, núm. 28, de 7 de agosto de 1864.

11. *Boletín de Convocatoria de Inicio de Curso de la Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción*. 10 de septiembre de 1856. *Revista Mataronesa*, núms. 1 al 7 y 17 al 19: 13, 20 y 27 de enero de 1856; 2, 10, 17 y 24 de febrero de 1856; 2, 9, 16, 23 y 30 de marzo de 1856; 6, 13, 30 y 27 de abril de 1856; 4 y 11 de mayo de 1856.

y medios de promover su desarrollo», «Los esclavos en la isla de Cuba», entre otros. También se leen poesías de temática muy diversa, como: «Irrupción sarracena», «El alquimista», «Hiel de la vida», «Un vergel», etc.

Las academias se dividen en las secciones de ciencias, literatura y bellas artes. Las imparten los socios académicos, los socios profesores, los profesores académicos, los socios de mérito y los corresponsales. Después de la lectura hay un coloquio. Tienen lugar los domingos.

Los discursos son previamente revisados por los académicos de la sección correspondiente al tema, que informan al presidente de la Sociedad. Si es favorable, la Junta Directiva podrá darle viabilidad.

Como ejemplo del volumen de actividades, sabemos que durante el curso 1856-1857 se celebraron dieciséis sesiones de la academia y hubo más de doscientos matriculados en las clases.¹²

LAS LECCIONES PÚBLICAS GRATUITAS

Son impartidas por los socios profesores y de mérito, pero en algunos casos se encarga la instrucción primaria a profesores pagados por la Sociedad.

Los alumnos

Los alumnos deben tener más de quince años, pero pueden ser más jóvenes si el profesor de la asignatura lo autoriza.

Proceden de la pequeña burguesía, menestrales, comercio, obreros y gente de oficios diversos que quieren ampliar los pocos conocimientos de letras y ciencias que han aprendido en la escuela primaria, y que van a clase después de largas jornadas laborales de trece horas, y no tienen mucho tiempo para la enseñanza y ampliación de su cultura (Enrich Regàs, 1983, p. 27).

Los alumnos se clasifican en dos categorías: oyentes y matriculados (la matrícula debe hacerse efectiva durante el mes de septiembre). Los asistentes a las clases de instrucción primaria deben acreditar que son pobres. Los alumnos que molestan son expulsados por el maestro, con la aprobación previa del presidente.

Las clases tienen mucha aceptación. Así, por ejemplo, durante el curso 1856-1857 a las clases de escritura asisten cincuenta alumnos (Martí Coll, 1991, pp. 95-109).

12. *Diario de Barcelona*, 2 de julio de 1857, 18 de agosto de 1857, 28 de octubre de 1857, 13 de marzo 1858, 6 de junio de 1858, 11 de marzo de 1863.

Los niveles y materias

Las clases son de enseñanza primaria, pero también pueden ser de cualquier materia de las establecidas por las reuniones literarias y de lenguas. Normalmente las lecciones son expositivas y los asistentes se limitan a escuchar, pero en ciencias y artes aplicadas se pueden hacer preguntas.

El curso escolar suele empezar en septiembre y acaba en junio con exámenes, repartición de premios y exposición de dibujos.

Las materias que se imparten van aumentando progresivamente. En 1856-1857 son nocturnas y de geometría, gramática castellana, declamación y escritura, pero en 1864 ya tenemos clases de mañana y noche con materias distintas:

- Por la mañana los cursos son de lectura, escritura, doctrina cristiana, gramática, aritmética con sistema decimal, geografía, nociones de historia sagrada, e historia de España. Las clases se imparten de 9 a 11 horas.
- También hay cursos de pago a precios convencionales de francés y lecciones de música. Las clases se dan de 11 a 12 horas.
- Por la noche los cursos son de religión y moral, lectura, escritura, aritmética, gramática castellana, teneduría de libros, dibujo (lineal, adorno, figura y paisaje), taquigrafía y francés. A ellos se añade la ortografía y clases de música (con solfeo, instrumentación y composición) en 1867, e inglés en 1868.
- Se imparten todos los días no festivos, y los horarios son de 19 a 21 horas, reservándose de 21 a 21.30 horas para la gramática castellana.

Los premios

Consisten en libros, instrumentos, modelos, etc., y sólo pueden tenerlos los alumnos matriculados. Los libra el presidente un domingo en que tenga lugar una academia. Primero se dan al alumno con más talento, aplicación y buen comportamiento (a propuesta del profesor), mientras que los restantes son otorgados a los alumnos más aventajados de cada clase.

EL GABINETE DE LECTURA Y LA BIBLIOTECA POPULAR

Son dependencias que tienen un régimen particular y funcionan en horario nocturno fijado por la Junta Directiva.

El gabinete de lectura cuenta con periódicos locales, nacionales e internacionales. En 1864, por ejemplo, tiene: *Revista Mataronesa*, *Diario de Barcelona*, *El Eco de la Montaña*, *El Ampurdanés*, *El Museo Universal*, *El Clamor Público*, *La Revista de Agricultura*, *La Revista Católica*, *El Monitor Científico-industrial*, *L'Univers illustré*, *Le Monde illustré*, *Le Magasin pittoresque* y *Le Journal des économistes*. Los cuatro primeros ingresaban por donación de las redacciones, y los últimos, de particulares.¹³ En 1865 ya cuenta con 37 periódicos, de los que 9 son políticos, 19 de ciencias, literatura y artes, y 9 locales; y según la procedencia 32 son españoles, 4 franceses y uno inglés.

La biblioteca en 1864 reúne 75 obras y 193 volúmenes, clasificados por materias:

- Literatura: 39 obras y 65 volúmenes.
- Religión y moral: 10 obras y 19 volúmenes.
- Retórica: 15 obras y 92 volúmenes.
- Ciencias y artes: 11 obras y 17 volúmenes.

En 1865 Josep García Oliver presenta un proyecto de biblioteca popular a la Junta Directiva de la entidad y al Ayuntamiento, y todos la ven muy necesaria para extender la instrucción tanto entre las clases medias como entre las clases trabajadoras y más humildes, tal y como se hace en Inglaterra, Alemania, Francia, Bélgica, Holanda y Suiza. A tal efecto se crea una comisión de miembros de la entidad que elabora una propuesta de reglamento y la presenta a la Junta Directiva ese mismo año, con 26 artículos y una disposición final, a la cual remitimos para más detalles.¹⁴

En el proyecto se hace referencia a:

- Sus objetivos: la propagación de la lectura y la popularización de las obras más relevantes de la literatura (art. 1).
- Sus miembros: pueden ser socios protectores o abonados (arts. 2-14), que pagarán una cuota anual de 10 o 12 reales, respectivamente, y con derecho al servicio de préstamo de libros con un depósito de 20 reales.

13. *Revista Mataronesa*, núm. 22, de 3 de julio de 1864.

14. *Revista Mataronesa*, núms. 43, 44, 46 al 48, 51, 54, 56 al 58 y 60: 27 de agosto de 1865; 3, 10, 17 y 24 de septiembre de 1865; 15 de octubre de 1865; 1, 12, 19 y 16 de noviembre de 1865; 8 de diciembre de 1865.

- El local: abierto todos los días de 19 a 21 horas, excepto los domingos (art. 13).
- La Junta de Gobierno: compuesta por el presidente, bibliotecario, tesorero y secretario contador, nombrados en Junta General por los socios protectores. Los cargos son honoríficos, gratuitos y voluntarios, renovables cada tres años. Se detallan todas sus funciones (arts. 15-26).

El 15 de enero de 1866 los socios protectores de la biblioteca aprueban el proyecto de reglamento y eligen a los miembros del órgano director y gestor. Sus primeras actuaciones son habilitar un local, incentivar la donación de libros para la biblioteca y promover las suscripciones. El periódico local *Crónica Mataronesa* relaciona los libros recibidos y los donantes, que son industriales, burgueses o intelectuales de la ciudad.¹⁵

La biblioteca se inaugura el 1 de noviembre de ese mismo año, con un extenso fondo de libros, y como novedad se abre el servicio de préstamo y ese mismo día se edita el primer catálogo por orden alfabético de obras (con autor, año de edición, volúmenes y precio).¹⁶ A finales de año se llega a los 505 volúmenes (correspondientes a 326 obras) de temática muy diversa y de autores españoles y extranjeros (franceses e ingleses).¹⁷

En 1867 la Biblioteca Popular de Mataró (nombre con el que también se la conoce a partir de ahora) tiene mucha actividad y se incrementará su fondo bibliográfico. Posee bastantes lectores, y el número de libros leídos oscila entre los 13 del mes de marzo y los 436 del mes de octubre, por lo que en la memoria anual del Ateneo Mataronés del curso académico de 1866 se destaca que «lo que un año atrás parecía un sueño, hoy es una fecunda realidad, y gracias a las faci-

15. Son: el párroco Buenaventura Castellà (presidente), Jaume Isern (vicepresidente), Francesc Fontanals (bibliotecario), Josep Vilamala (tesorero contador) y Josep García Oliver (secretario).

16. *Catálogo por orden alfabético de las obras de la Biblioteca Popular de Mataró, en 1º de noviembre de 1866, el día de su inauguración. 1.866. Crónica Mataronesa*, núm. 17 de 26 de agosto de 1866.

17. Como ejemplo tenemos: *Guía del viajero en España, La religión y la libertad, Obras literarias de Martínez de la Rosa, El Criterio de Balmes, Historia del comunismo, Memorias sobre la Exposición Universal de Londres de 1862, Constitución de 1812 de Castellanos, La Bolsa de Mañé i Flaquer, Anuario estadístico de España de Madoz, Obras en griego y latín de Homero, Platón, Dante, Petrarca, La Divina Comedia de Dante, Diccionario catalán-latino, Diccionario catalán-castellano-latín, Diccionario español-francés-latín, Cours de géographie, Essai sur les maladies du cœur de Corvisart, The Dramatism Words of Shakespeare*, etc. (*Crónica Mataronesa*, núms. 18, 20, 22, 24 y 35 de 2, 16 y 30 de septiembre de 1866; 14 de octubre de 1866; 30 de diciembre de 1866).

lidades que ofrecen las bibliotecas [populares] ha entrado la lectura en nuestras costumbres». ¹⁸

En diciembre de 1869 se edita un nuevo catálogo con un extracto del reglamento y la relación de libros clasificados en cinco secciones: ciencias naturales y exactas, ciencias morales y políticas, literatura y bellas artes; historia, geografía y viajes; y miscelánea. ¹⁹ En 1870 tiene 968 volúmenes por valor de 5.000 pesetas (Costa Oller, 1984, pp. 43-46).

Hasta 1890 el Ateneo Mataronés desarrolla sus actividades, pero va cambiando progresivamente:

En 1871 ²⁰ su Biblioteca Popular, por convenio con el Ayuntamiento, se transforma en Biblioteca Pública nocturna.

En 1886 ²¹ cierra provisionalmente el Ateneo, pero sigue abierta la Biblioteca Pública nocturna.

En 1890 desaparece la entidad y los fondos de la biblioteca pasan al Ayuntamiento, que en 1894 forma la Biblioteca Popular y Pública en la Escuela de Artes y Oficios (Enrich Regàs, 1983, pp. 26-34).

En 1929 la Caja de Ahorros de Mataró inaugura la Biblioteca Popular de la Caja de Ahorros de Mataró, como acción cultural, y el Ayuntamiento le cede en depósito los 2.000 volúmenes de la Biblioteca Popular Pública, que sigue en funcionamiento hasta el día de hoy, dependiendo de la Fundació Caixa Laietana y con más de 100.000 registros bibliográficos, hemeroteca, un fondo documental local y comarcal, con servicios y dependencias propios de un centro de documentación moderno.

4.4. Entidades y asociaciones posteriores, con actuaciones educativas destinadas a adultos, y de cierta relevancia

En 1890 desaparece el Ateneo Mataronés y entre los motivos de la disolución está el cambio de clima social y el hecho de que a partir de 1880 el Ateneo

18. *Memoria anual del Ateneo Mataronés leída en sesión pública del día 17 de febrero de 1867*, pp. 8-9. *Crónica Mataronesa*, núms. 4, 7 al 9, 13, 15, 18, 22, 27, 30, 35 al 37, 39 y 45, de 27 de enero de 1867; 17 de febrero de 1867; 3 y 10 de marzo de 1867; 7 y 24 de abril de 1867; 12 de mayo de 1867; 9 de junio de 1867; 14 de julio de 1867; 4 de agosto de 1867; 8, 15 y 22 de septiembre de 1867; 6 de octubre de 1867; 19 de noviembre de 1867.

19. *Catálogo de las obras que contiene la Biblioteca Popular de Mataró en 31 de diciembre de 1869*.

20. AMM. Acuerdos municipales de 3 de febrero de 1871; 23 y 30 de diciembre de 1890; 30 de octubre de 1894.

21. AMM. Acuerdos municipales de 18 de diciembre de 1883, 6 de mayo de 1886, 30 de septiembre de 1886, 30 de octubre de 1894.

Mataronés de la Clase Obrera ofrece una alternativa a las propuestas que hace la institución, más en conexión con la realidad política del momento y más cerca de la clase obrera.²²

A partir de 1868 en la ciudad abren otras entidades que desarrollan iniciativas en el campo educativo y cultural a la vez. Todas están convencidas de que la enseñanza es un ámbito importante para el desarrollo de la sociedad y la promoción de clase o individual. Pero son muy diferentes en sus objetivos (económicos o políticos), su organización y composición (industriales o trabajadores).

Las primeras que llevan a cabo acciones educativas significativas, y por orden cronológico, son: el Círculo Republicano y Democrático de Instrucción y Propaganda; la Cooperativa Obrera Mataronesa; el Instituto Mataronés de la Industria, del Comercio y de las Artes; el Ateneo Mataronés de la Clase Obrera y el Círculo Católico de Obreros.

El Círculo Republicano y Democrático de Instrucción y Propaganda fue constituido a finales de 1868 por los republicanos, a partir de la revolución de septiembre. Tiene actividades de instrucción y ocio. Su objetivo es incidir, con la instrucción, en el bienestar de los conciudadanos. Imparte clases nocturnas para obreros y conferencias públicas.²³

La Cooperativa Obrera Mataronesa es conocida por ser la primera cooperativa obrera en el Estado español de sistema múltiple, esto es, de producción y consumo. Se forma en 1864 pero los socios no se organizan hasta la revolución de 1868. En 1875 inauguran un edificio-fábrica que cuenta con aulas para la enseñanza gratuita de los hijos e hijas de los socios, biblioteca, salas de ocio, cafetería y economato. También organiza conferencias de divulgación científica.²⁴

El Instituto Mataronés de la Industria, del Comercio y de las Artes fue fundado en 1876 por pequeños industriales, fabricantes, comerciantes, pilotos de mar, ingenieros, arquitectos, maestros de obras, agrimensores, peritos agrónomos, veterinarios, albañiles, pintores, maestros privados de instrucción primaria y secundaria. Sus objetivos persiguen fomentar los intereses materiales de Mataró, promover e impulsar las mejoras para contribuir al desarrollo de la ciudad, la protección mutua entre los asociados, y la enseñanza elemental y de adorno con

22. *El Mataronés*, núm. 21, de 23 de abril de 1886; Costa Oller, 1984, p. 44.

23. *Crónica Mataronesa*, núms. 49, 50 y 51 de 29 de noviembre de 1868, 6 y 13 de diciembre de 1868; Costa Oller, 1985a, pp. 33 y 140; Llovet, 2000, pp. 334 y 416.

24. AMM. AH-233; Salas Oliveras, 1962, pp. 83 y 105.

aplicación a las artes. Organiza clases de estudios comerciales y de dibujo por las noches, así como actos de divulgación científica.²⁵

El Ateneo Mataronés de la Clase Obrera abre en 1880 y sus miembros son de ideología republicana y socialista, muy cercanas a la clase trabajadora (Costa Oller, 1984, p. 44). Su objetivo es conseguir la emancipación social mediante la instrucción y la cultura. Organiza clases nocturnas y veladas lírico-literarias, además de actividades de ocio. Recibe subvenciones del Ayuntamiento para la organización de sus actividades culturales. Abre una escuela nocturna y una diurna racionalista que permanece abierta hasta 1909, momento en que es clausurada por los hechos de la *Setmana Tràgica*. En el curso 1889-1890 la institución tiene 250 socios, el local consta de planta baja y dos pisos, con espacios específicos para las clases, biblioteca y sala de lectura. La escuela tiene un director-profesor; un maestro de lectura, escritura y contabilidad; uno de dibujo aplicado a las artes e industrias, y otro de música que imparte solfeo y piano; también se organizan clases de francés, conferencias y veladas artístico-literarias.²⁶

El Círculo Católico de Obreros se funda en 1884 y sus dirigentes pertenecen al sector conservador. Tiene como objetivo conseguir la armonía entre las distintas clases sociales dentro de la visión paternalista según la cual el obrero debe ser preservado de las influencias externas. En 1888 organiza un pequeño teatro y veladas literario-musicales. En 1899 abre una sección académica, con la que pretende difundir las letras y las bellas artes.²⁷ A partir de 1903 también funciona una escuela nocturna. En 1909 construye un local nuevo donde se imparte enseñanza elemental (leer, escribir y contar), además de dibujo, lengua francesa, solfeo y religión, llegándose a organizar una escuela diurna (Salas Oliveras, 1962, p. 82).

25. *Estatutos del Instituto Mataronés de la Industria, del Comercio y de las Artes*. Mataró, 1876; Costa Oller, 1985a, pp. 167-168; *El Mataronés*, núms. 2 y 4, de 24 de septiembre de 1876, 8 de octubre de 1876; núms. 11 y 22, de 18 de marzo de 1877, 3 de junio de 1877; núm. 3, de 29 de enero de 1882.

26. AMM. Acuerdos municipales de 4 de enero de 1882, 28 de mayo de 1882, 13 de enero de 1884, 20 de abril de 1866, 6 de mayo de 1886; AHGDB. Legajo 2105; *El Nuevo Ideal*, núms. 40, 63 y 65, de 6 de julio de 1884, 14 y 28 de diciembre de 1884; núms. 135 y 156, de 25 de abril de 1886, 19 de septiembre de 1886.

27. Llovet, 2000, p. 335: «Memòria del Cercle Catòlic d'Obrers de Mataró llegida el 27 de desembre de 1908».

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este trabajo hemos podido ver un caso concreto y representativo de las actuaciones llevadas a cabo en el terreno de la educación popular a mediados del siglo XIX en la ciudad de Mataró, una de las protagonistas de la Revolución Industrial en España.

Hemos constatado cómo en una sociedad en pleno proceso de transformación y con un índice de analfabetismo muy elevado urge la actuación de todos los sectores sociales implicados en el cambio, pues es evidente que las acciones legislativas y gubernamentales no han tenido efecto positivo alguno en la educación formal elemental de niños ni de adultos.

En este contexto hemos de situar las acciones de los ateneos que organizan actividades culturales, educativas y recreativas que inciden tanto en la educación de los adultos como en las formas de socialización que han cambiado las del Antiguo Régimen por otras que responden a una sociedad más plural y que, a su vez, incorporan nuevas formas de producción. Los ateneos se organizan como círculos elitistas, populares o interclasistas, y son importantes en la transmisión de ideas y valores que llevan a cabo en sus clases, tertulias, gabinetes de lectura o bibliotecas.

El Ateneo Mataronés imparte enseñanzas destinadas a la pequeña burguesía, menestrales, comerciales y obreros de diversos oficios, por lo que las actividades se organizan en horarios compatibles con la vida laboral, en la tarde-noche y, posteriormente, también en horario matinal. La institución es, sin duda, la que más incide en la vida cultural de los adultos de la segunda mitad del siglo XIX en la ciudad, con un abanico de actuaciones y destinatarios muy amplio, y una infraestructura y unos medios que le dan una solidez que le permiten una existencia de más de treinta y cinco años. Además, en el ámbito local, se trata de una de las pocas instituciones que facilita que las distintas clases sociales coincidan, pues generalmente viven en espacios completamente separados y delimitados.

Las actividades del Ateneo ya están en la línea, aun siendo anterior, de la Ley de Instrucción Pública de 1857 que, en las poblaciones de más de 10.000 almas, fomenta la apertura de un establecimiento de lecciones de noche o de domingo para los adultos que hayan tenido una instrucción descuidada o quieran profundizar en sus conocimientos (art. 106), y una clase de dibujo lineal y de adorno con aplicación a las artes mecánicas (art. 107). Las ayudas institucionales que recibe la entidad son municipales y se materializan en aportaciones puntuales para comprar ocasionalmente mobiliario, o para la adquisición de libros que engrosan la biblioteca, junto con alguna pequeña subvención durante algunos años.

Respecto a la infraestructura educativa de la entidad destacan como hechos más significativos:

- Detallados reglamentos con objetivos y elementos de organización y funcionamiento.
- Acciones educativas muy amplias: clases nocturnas para adultos públicas y gratuitas para mayores de quince años (elemental primaria para pobres), academias, conferencias científico-literarias de carácter público, publicación de discursos, y algunos años se organizan clases de pago matinales. Las clases tienen un sistema de evaluación, lo que presupone un programa sistemático.

El Ateneo Mataronés también desempeña un papel relevante al organizar enseñanzas específicas a partir de 1856, y en 1864, ya que ofrece dibujo, teneduría de libros, taquigrafía, francés y música, a cargo de socios profesores. En especial los estudios de música (solfeo, instrumentación y composición) son gratuitos y cubren el vacío que deja la Escuela Municipal de Música a partir de 1867. No obstante, nos inclinamos a pensar que la oferta de estas clases de materias específicas depende mayoritariamente de que un socio profesor las imparta y esto está relacionado con su gratuidad y continuidad.

No quisiéramos dejar de destacar la presencia de mujeres en la institución. Si bien se trata de una entidad destinada a hombres, las mujeres participan como miembros de la Junta Directiva, son socias académicas, de honor y corresponsales.

Antes de concluir, también queremos remarcar que el Ateneo Mataronés es relevante por ser el primero dedicado a las clases trabajadoras que se funda en Cataluña, como afirma Josep García Oliver. De hecho, en la ciudad de Barcelona habrá que esperar hasta 1860, fecha en que se crea el Ateneo Catalán como centro promotor de la cultura, que celebra conferencias, exposiciones, organiza cursos, etc. Queda claro, pues, que la Revolución Industrial tuvo muchos centros neurálgicos en Cataluña, no limitándose a la ciudad de Barcelona, que —en los primeros compases del siglo xx— recibió el apelativo de la *Rosa de fuego*. En este sentido, el caso de Mataró puede ser paradigmático, pues muestra cómo las clases dirigentes locales se preocuparon de la formación intelectual y del bienestar social de los trabajadores en un proyecto de clara ascendencia ideológica ilustrada y reformista, al promover la regeneración social a través del fomento de la educación.

Referencias

- Boletín de Convocatoria de Inicio de Curso de la Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción. 10 de septiembre de 1856* (1856). Mataró, Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción.
- BOSCH DATZINA, A. (1991), *Els ateneus a Catalunya*. El Prat de Llobregat, Federació d'Ateneus de Catalunya.
- Catálogo de las obras que contiene la Biblioteca Popular de Mataró en 31 de diciembre de 1869* (1870). Barcelona, Establecimiento tipográfico de Narziso Ramirez y compañía.
- Catálogo por orden alfabético de las obras de la Biblioteca Popular de Mataró, en 1º de noviembre de 1866, el día de su inauguración* (1866). Mataró, Imprenta de José Abadal.
- COSTA OLLER, F. (1982), *La prensa a Mataró 1820-1980*. Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana y Barcelona, Rafael Dalmau.
- (1984), *Josep Garcia Oliver. Una vida, una ciutat*. Mataró, Ajuntament de Mataró.
- (1985a), *Josep Gualba, cronista de Mataró (1873-1876)*. Mataró, Patronat Municipal de Cultura.
- (1985b), *Mataró liberal 1820-1856. La ciutat dels burgesos i proletaris*. Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana.
- (1985c), «Prensa de Mataró: noves publicacions d'abans», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), 23 (julio de 1985), pp. 38-39.
- (1986), «Els Abadal: orígens de la impremta a Mataró», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), 26 (julio de 1986), pp. 37-40.
- (1988), *Mataró al segle XVIII. Anyes de Borbons, negocis, pirates i el Déu dels exèrcits*. Mataró, Patronat Municipal de Cultura y Barcelona, Alta Fulla.
- ENRICH REGÀS, F. (1983), «Josep Garcia Oliver, destacat promotor de la cultura a Mataró», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), 16 (abril), pp. 26-34.
- Estatutos del Instituto Mataronés de la Industria, del Comercio y de las Artes*. Mataró, 1876.
- FERRÉS PUIGVERT, C. (1982), «Notícia de l'Arxiu Municipal de Mataró», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), 3 (abril), pp. 44-46.
- FRADERA BARCELÓ, J. M. (1984), «Els orígens de les caixes d'estalvi: el cas de la de Mataró», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), 19 (abril), pp. 22-26.
- GARCÍA OLIVER, J. (1863), *Discurso escrito para el acto de la instalación de la Caja de Ahorros de Mataró*. Mataró, Imprenta de José Abadal.
- GIL DE ZÁRATE, A. (1855), *De la instrucción pública en España*. Madrid, Imprenta del Colegio de Sordomudos (edición facsímil: Oviedo, Pentalfa Ediciones, 1995).
- GUEREÑA, J. L. (1992), «Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea», en Escolano, A. (coord.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GUEREÑA, J. L.; TIANA, A. (1994), «La educación popular», en Guereña, J. L.; Ruiz Berrio, J.; Tiana, A., *Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- LLOVET, J. (1961), *La ciutat de Mataró*, vol. II. Barcelona, Barcino.
- (1977), *La Caja de Ahorros de Mataró de 1859 a 1912. De su fundación a los inicios de la moderna institución de ahorro*. Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana.
- (2000), *Mataró. Dels orígens de la vila a la ciutat contemporània*. Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana.

- MARTÍ COLL, A. (1991), «Una sessió literària a l'Ateneu: Mataró 1861», en *VII Sessió d'estudis mataronins 12 de juny de 1990*. Mataró, Museu Arxiu de Santa Maria y Patronat Municipal de Cultura.
- Memoria anual del Ateneo Mataronés leída en sesión pública del día 17 de febrero de 1867* (1867). Mataró, Imprenta de José Abadal.
- «Memòria del Cercle Catòlic d'Obrers de Mataró llegida el 27 de desembre de 1908» (1908), *Socios protectores del Círculo Católico de Obreros*. Mataró.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1979), *Historia de la educación en España. Textos y documentos*, vol. II. Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MORENO MARTÍNEZ, P. L.; VIÑAO FRAGO, A. (1997), «La educación de adultos en España (siglos XIX-XX): Historia de una realidad cambiante y multiforme», en García Carrasco, J. (coords.), *Educación de Adultos*. Barcelona, Ariel.
- Patronat Municipal de Cultura de Mataró (1990), *Bloc mataroní. Una manera de fer història*. Barcelona, Alta Fulla.
- Patronato Escolar Obrero de Revista Social. Escola del S. Cor de J. per a obreres de Mataró (1908), *Aplec de datos. Homenatge del Butlletí del Círcol C. de Mataró. Les escoles menageres de La Veu de Catalunya*. Mataró, Imprenta H. Abadal.
- POMÉS VIVES, J., y RODRÍGUEZ CALLEJA, M. (1997), *L'Obrera Mataronesa. Un bell i efímer somni (1864-1890). El cooperativisme a Mataró al segle XIX*. Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana.
- Reglamento de la Sociedad de Amigos de la Instrucción establecida en Mataró* (1854), Mataró, Imprenta Americana.
- Reglamento de la Sociedad Mataronesa de Amigos de la Instrucción* (1855), Mataró, Imprenta de José Abadal.
- RIBAS BERTAN, M. (1986), «La Casa Abadal de Mataró: impressors i gravadors. Notes d'art popular», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), 26 (julio de 1986), pp. 29-36.
- SALAS OLIVERAS, R. (1962), *Mataró i l'ensenyament*. Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana.
- SOCIAS BATET, I. (1993), «Algunes referències sobre l'impressor de Mataró Joan Abadal i Girifau (Manresa, 1754-Mataró, 1830)», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), 45 (enero de 1993), pp. 5-8.
- SOLER FONRODONA, R. (2001), «Jaume Fonrodona i Vila. La integració d'un americano a la vida del país», *Fulls del Museu Arxiu de Santa Maria de Mataró* (Mataró), 70 (abril de 2001), pp. 12-23.
- SUREDA GARCÍA, B. (1999), «Revolució industrial, Renaixença i educació», en *Pedagogia a Catalunya. Dos-cents cinquanta anys de les Instruccions per a l'ensenyança de minyons de Baldri Reixac. Cent anys de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana*. Barcelona, Fundació Jaume I.
- VENTURA MUNNÉ, M. (1991), *Lletrats i il·letrats a una ciutat de la Catalunya moderna. Mataró, 1750-1800*. Mataró, Caixa d'Estalvis Laietana.
- VILADEVALL MALGÁ, LL. (sin fecha), *Els Isern íntims*. Mataró, Impremta Minerva y Publicacions del *Diario de Mataró*.
- VILANOVA RIBAS, M., y MORENO JULIÀ, X. (1992), *Atlas de la evolución del analfabetismo en España, de 1887 a 1981*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- VIÑAO FRAGO, A. (1994a), «Escolarización y alfabetización», en Delgado, B., *Historia de la Educación en España y América. La educación en la España contemporánea 1789-1975*. Madrid, Ediciones SM.
- (1994b), «Primera mitad del siglo XIX. Escolarización y alfabetización», en Delgado, B. (coord.), *Historia de la educación en España y América*, vol. 3. Madrid, Ediciones SM.

Crónica Mataronesa (1866-1868).
Diario de Barcelona (1857, 1858 y 1863).
El Liberal (1884).
El Mataronés (1876, 1877, 1882, 1884 y 1886).
El Nuevo Ideal (1884 y 1886).
Revista Mataronesa (1856, 1864-1866).

Documentos diversos

Archivo Municipal de Mataró (AMM). Acuerdos municipales de los años 1815 al 1894.
Archivo Municipal de Mataró (AMM). Libros de la Contribución de Industria y Comercio (ganancial). Años 1842 al 1862.
Archivo Municipal de Mataró (AMM). Archivo Histórico (AH). Legajos AH-173-6, AH- 223-1 y AH-233.
Archivo Histórico General de la Diputación de Barcelona (AHGDB). Legajo 2105.

EL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO DE FERRER I GUÀRDIA

ALBERT ESTERUELAS TEIXIDÓ
MARÍA TERESA VALBUENA DE LA FUENTE

PRESENTACIÓN

La figura de Francesc Ferrer i Guàrdia se ha prestado, se presta y, desgraciadamente, se prestará a interpretaciones partidistas, a demonizaciones groseras o a divinizaciones simplistas. Afirmar la necesidad de huir de esta forma de valorar al personaje significa defender el ferrerismo allí donde ha sufrido un cruel y duro ataque más allá de la pedagogía y, a veces, de la lógica. Hacer un estudio de Ferrer, ya sea histórico o pedagógico, no tiene por qué implicar que se tome una perspectiva aséptica ni neutral. Se puede ser claro en lo que de positivo y de negativo hubo en la propuesta pedagógica ferreriana. Se debe ser claro.

Aunque es cierto que «Ferrer fue ajusticiado por sus actividades pedagógicas» y juzgado por ser el fundador de la Escuela Moderna (EM) (Delgado, 1979, pp. 222-223), no lo es que «la fama de Ferrer está vinculada exclusivamente a su pensamiento pedagógico y no a su pensamiento político» (Delgado, 1979, p. 227). No es cierto, de ninguna de las maneras, puesto que valorarlo como pedagogo implica, necesaria y justamente, incidir en su pensamiento social y político, porque su pedagogía pierde todo el sentido sin la *ideología* que la sustenta.¹

Parece oportuno recordar que la figura de Ferrer ha sido trabajada desde dos perspectivas bien diferenciadas. La primera es aquella que ha historiado la vida y la obra, recogiendo información y realizando una pura descripción. Una segunda es, precisamente, de cariz más teórico y social, la que, definitivamente, presenta más interés en la actualidad. Guste o no, «si el tema Ferrer nos interesa no es tanto por las intuiciones didácticas que la enseñanza racionalista encierra, cuanto por su *radical* (en el sentido etimológico de la palabra) planteamiento de la *relación escuela-sociedad* en la organización socio-económica capitalista en que

1. Hace poco Albert Palà (2008) publicó un artículo que recoge cinco correspondencias de Ferrer con el periódico de Mataró *El Progreso* durante su estancia en París, que ayudan a contextualizar la conformación de su pensamiento político.

nos encontramos inmersos» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 65). En consecuencia, pensamos que intentar una especie de valoración general centrándonos en sus *aportaciones a la pedagogía* en el centenario de su asesinato es una intención loable y de justicia.

Francesc Ferrer i Guàrdia ha pasado a la posteridad como uno de los «pedagogos» más importantes de todos los tiempos. También como uno de los más controvertidos. Sin duda, el honor alcanzado por Ferrer se debe a la EM, una institución que dejó una profunda impresión en todo el mundo, principalmente por sus características sociales, aunque también por su enfoque científico y técnico. Es más, como se ha dicho, «difícilmente podríamos encontrar en nuestra historia de los últimos cien años otra propuesta educativa vinculada a la izquierda no reformista en el Estado Español» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 65). Y si encontráramos alguna, no sería ni mucho menos de la misma calidad, significación y calado. Paradójicamente, el centenario de la creación (2001) y clausura de la escuela (2006) ha pasado prácticamente desapercibido; hecho más destacable si cabe por cuanto nos encontramos en un contexto pedagógico altamente menesteroso.

En el fondo, Ferrer fue condenado y ejecutado por ejercer, supuestamente, adoctrinamiento político en el seno de la EM. De hecho, quienes le acusaron de ello lo hacían desde la voluntad de mantener la educación y la enseñanza en un plano psicológico individualista, y especialmente colaborador con las visiones más conservadoras e injustas de la sociedad. De hecho, la EM lo que hace es cuestionar la información que se transmite a los niños en las escuelas públicas (Coromines *et al.*, 2009, p. 23). En realidad, si las doctrinas de la EM suscitan interés cien años después es más bien porque Ferrer y sus colaboradores fueron capaces de imprimir un *giro social* y de *pensamiento pedagógico* en la educación. Reducir los logros al puro adoctrinamiento político es, simplemente, ahistórico y acrítico. Y falso.² Además, cabría diferenciar entre la línea ideológica de la escuela y la de sus maestros, ya que Ferrer no impartió docencia directamente.³

En este trabajo dejaremos de lado la descripción detallada sobre lo que ya se sabe del pedagogo de Alella y nos adentraremos en los aspectos menos valorados o mal conocidos, sin olvidar las facetas de la labor ferreriana que más

2. Es bien sabido que Ferrer mantenía correspondencia con escuelas religiosas filipinas (cf. Coromines *et al.*, 2009, p. 23).

3. El espacio es escaso para abordar todos los temas debidos. Sobre el concepto de adoctrinamiento en general debería tenerse en cuenta las aportaciones de Trilla (1992). Diferencia este autor entre las posturas adoptadas por las instituciones y las personas que en ellas trabajan, de manera que una escuela puede ser neutral y sus maestros, sin embargo, beligerantes.

pueden ayudar a los pedagogos y pedagogas en nuestra conflictiva actualidad.⁴ Partiremos de la concepción que tiene Ferrer del papel que debe desempeñar el *Estado en la educación* de un pueblo, para dilucidar, más tarde, los aspectos *psicológicos, sociológicos y científicos* que influyeron en el ideario de la EM.

ALGUNAS INFLUENCIAS EN EL PENSAMIENTO DE FRANCESC FERRER

Ferrer ha sido una figura bastante *heterodoxa* y, en consecuencia, incómoda para quien pretende realizar interpretaciones estáticas de él. Como a muchos otros personajes, a Ferrer las etiquetas no le sientan demasiado bien. Por lo tanto, cifrar las bases de su pensamiento sería una tarea interminable; bástenos tener en cuenta la presencia de ideas de los grupos de renovación pedagógica, del movimiento librepensador, de la masonería, del racionalismo pedagógico o de algunos aspectos de Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895).⁵

Las propuestas *positivistas* y, por tanto, científicas de Auguste Comte (1798-1857) y de Herbert Spencer (1820-1903), que ejercieron un poder cautivador para los militantes anarquistas hasta el punto de que no tardaron en convertirse en un elemento indispensable en los programas educativos libertarios, concurren también en la pedagogía del allellense.

No hemos citado todavía, de manera intencionada, la presencia del laicismo escolar catalán que, en su vertiente militante y atea, será, no obstante, una de las características tanto del racionalismo pedagógico como de la práctica y de la teoría de Ferrer y de sus seguidores. Es más, se ha considerado que los planteamientos laicos del ochocientos son un antecedente indirecto de la enseñanza racionalista y de la EM (Solà i Gussinyer, 1976, p. 16).

También es indispensable reconocer el factor europeísta en la pedagogía de Ferrer. Resulta fácil descubrir en su base ideológica a pedagogos como Friedrich Fröbel (1782-1852) o Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827); el naturalismo de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) o el sensualismo de Johan Friedrich Herbart (1776-1841). Es fácil ver aparecer la tradición de los pensadores anarquistas

4. En los últimos tiempos dos libros nuevos han aparecido sobre Ferrer; el de Avilés (2006), que se ha de hacer indispensable, y el de Bergasa (2009), interesante como obra de divulgación sobre el proceso.

5. «Es evidente que Ferrer i Guàrdia conocía otras corrientes del pensamiento, como por ejemplo la obra de Marx y Engels, pero tanto su obra escolar como su ideario pedagógico no parecen excesivamente influenciados por el marxismo, más bien diríamos que está en franca oposición a la filosofía marxista, tal como apunta Karl Schneider [1971]», citado por Monés (1977a, p. 81). Sobre el poso librepensador, véase Pere Solà i Gussinyer (1975, p. 20). El acercamiento al socialismo de Ferrer se puede consultar en Avilés (2006, pp. 68-70).

Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Max Stirner (1806-1856), Mijail Bakunin (1814-1876), Piotr Kropotkin (1842-1921), o la tradición libertaria de William Godwin (1756-1836), Lev Tolstói (1820-1910), Sébastien Faure (1858-1942), Elisée Reclus (1830-1905), Charles Malato (1857-1938), Luigi Fabbri (1877-1935), Paul Robin (1837-1912) o Anselmo Lorenzo (1841-1914). El amigo holandés de Ferrer, Domela Nieuwenhuis (1846-1919), en *La Escuela Moderna* (Ferrer i Guàrdia, 2002, p. 111), reconocía la influencia del *socialismo utópico*, concretamente de Charles Fourier (1772-1837) y Robert Owen (1771-1858), aduciendo que en sus propuestas se contenían «todas las ideas de educación moderna que actualmente se propagan». Finalmente, se hace necesario recordar a Ellen Key (1849-1926), quien llama la atención sobre la importancia de la infancia en su obra *El siglo de los niños* (1900) y coadyuva a una visión paidocéntrica que será recogida en la EM (Ferrer, 2002, pp. 109-110).

Ferrer, hombre de pocas veleidades intelectuales, reconoce abiertamente sus fuentes de inspiración. Entre ellas, la primera es la de la *pedagogía socialista* practicada por Paul Robin en el orfanato de Cempuis (1880) (Robin, 1981). La huella dejada por el educador francés libertario y neo-maltusiano, que practicó con vehemencia la coeducación de sexos, aparece explícita en su libro-memoria: «Mi plan es que la escuela sea de primera enseñanza [...], mixta, es decir de niños y niñas juntos, como en Cempuis, y tal como entiendo habrá de ser la escuela del porvenir» (Avilés, 2006, p. 95, n. 25).

Sabemos que también tuvo un impacto interesante el plan del estudiante andaluz Trinidad Soriano, miembro de la bakuninista Alianza Socialista de Barcelona. Presentado en el Congreso de Zaragoza en abril de 1892, fue considerado por Anselmo Lorenzo «un trabajo precursor de la enseñanza racionalista de la EM; con la única diferencia de que aquél era una idea fugaz expuesta en un medio circunstancial, mientras que ésta ha constituido el pensamiento y la voluntad de un propagandista enérgico y entusiasta, como Ferrer, que ha dado su vida por su ideal y ha dejado muchos continuadores» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 90, n. 21).

La trayectoria no quedaría cerrada sin citar la trascendencia, por su repulsi-vidad, que tuvo su propia escolarización infantil en Alella, o las escuelas cosmopolitas de enseñanza popular libre de Cataluña (Cappelletti, 1980, p. 5).

EL PAPEL DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN

Si algún hecho biográfico ha resultado significativo en la vida de Ferrer éste es, sin duda, su exilio parisino (Esteruelas, 2008). En Francia, rápidamente aprecia que no podía dejarse la educación en manos de los gobiernos, fueran del signo

que fueran, que todo Estado burgués está interesado en mantener inamovible los privilegios y las injusticias, y practica un adoctrinamiento sistemático del pueblo. La experiencia también le sugiere que la burguesía tiene un interés poco disimulado en la enseñanza.⁶ Él, como pocos en su época, se apercibe de que el control de la escuela y la extensión de la educación no son ajenos a la transmisión partidista de una visión del mundo.⁷ Puesto que constatar los ejemplos sería una tarea harto prolija y hasta extenuante, permítasenos sólo uno: «Como enseñanza política hay la establecida en Francia poco después de la caída del Imperio, encaminada a exaltar el patriotismo y a presentar la administración pública actual como instrumento de buen gobierno» (Ferrer, 2002, p. 113). Bien mirado, Francia preparó a Ferrer para problemas que todavía no se daban en Cataluña, pero que todo indicaba que se producirían. Efectivamente, a finales del siglo XIX Cataluña no se ha sumergido todavía en un paradigma de educación cívica del ciudadano, hecho que se da con el impulso oficial del novecentismo, es decir, coincidiendo con el cierre de la EM en 1906.

Aunque la burguesía catalana no opta claramente por la vía educativa, Ferrer ya prepara el terreno para luchar contra el «adoctrinamiento» gubernamental. De ahí que las críticas que hará a Francia, considerada por muchos republicanos el modelo que hay que seguir, deben entenderse como una censura a la educación estatal y burguesa.

Tanto Ferrer como el crítico gallego Ricardo Mella serán plenamente conscientes de la aparición en Francia de un ciudadano educado bajo intereses alejados de la escuela neutralista promovida por Jules Ferry y Ferdinand Buisson. Los republicanos franceses se sirven políticamente de este neutralismo, que es, al fin y al cabo, una trampa teórica que desaparece en la práctica escolar cotidiana.⁸ Consideraciones que parece que no tuvo presente el maestro racionalista catalán Albà Rosell. Ambos, Mella y Rosell, no obstante, critican la beligerancia política y social de Ferrer y la EM, desde posiciones que Álvarez Junco (1976, p. 539) adjetiva de «corriente antiideológica o positivista de la enseñanza», si bien es cierto que ni uno ni otro descalifican el anticapitalismo ferreriano. Como sea, las pro-

6. «El educador de Alella [...] estaba poniendo en tela de juicio la política educativa de los Estados considerados avanzados y muy particularmente el sistema de enseñanza implantado por la Tercera República Francesa, organización educativa considerada por algunos republicanos españoles como una posible panacea a implantar en el Estado español» (Monés, 1977a, p. 38).

7. Sobre este punto se muestra muy claro en «La renovación de la escuela» (Ferrer, 2002, pp. 112-121).

8. Idea que, por otra parte, no se le escapa a Monés (1977a, p. 43). Recordemos que Mella mantenía una admiración ejemplar por el traductor de la EM, Anselmo Lorenzo, como se desprende de su artículo «Una vida ejemplar» (Mella, 1974). A falta de mejores propuestas, admiración.

puestas neutralistas de Mella no cuajan hasta la proclamación de la República y, sobre todo, se ensalzarán a partir de talantes más naturalistas, como el mostrado por el director de la Escuela Natura del Clot, Puig i Elias (Monés, 1977a, p. 44, y Monés, 1977b, p. 350).

En la empresa educativa Ferrer no está solo. Odón de Buen y del Cos (1863-1945), catedrático de Ciencias Naturales en Zaragoza, y de Zoología, Mineralogía y Botánica en Barcelona desde 1889 hasta 1911, mantiene buenas relaciones con la EM, como lo demuestra la cantidad de libros que Ferrer edita de él, la mayoría sobre ciencias naturales.⁹ Colaborador habitual de la EM, conferenciante dominical, se adhiere a una línea más neutra y más francesa a partir de 1910 (Solà i Gussinyer, 1977, p. 100). Tengamos en cuenta que De Buen es un profesor que imparte clases y publica textos sobre transformismo y origen del hombre como resultado de la evolución. Condenadas algunas de sus obras por la Sagrada Congregación del Índice en 1895, es apartado en 1896 debido a la presión de grupos de católicos y conservadores; sin embargo, es definitivamente reintegrado a causa del escándalo que provoca su destitución.¹⁰ En definitiva, en 1901 el ambiente es favorable a Ferrer.

En las críticas a la educación estatal tampoco Ferrer está solo. En idénticos términos se manifiesta el socialista Hervé en el *Boletín de la Escuela Moderna* cuando recalca la función del maestro como formador del hombre de bien, esto es, como colaborador en la tarea social reproductora de la escuela. «Nadie como él sabe cómo se forman “buenos” obreros, “buenos” servidores, “buenos” soldados, “buenos” ciudadanos. ¿Con qué convicción había explicado a la masa de los hijos de obreros, de campesinos y de empleados de baja categoría, que la Propiedad es el fruto del Trabajo, que hay que someterse a las leyes, que se ha de estar siempre dispuesto a morir por el suelo sagrado de la patria, bajo los sagrados pliegues de la bandera? ¿Con qué elocuencia, él, hijo de trabajador, hacía a los hijos de trabajadores el elogio de la Revolución burguesa, y con qué indignación censuraba a los precursores de la Revolución proletaria Marat, Babeuf, los obreros de Junio, los petroleros de la *Commune!*» (Hervé, 1908, p. 187).

La crítica de Ferrer al estatismo francés resulta iluminadora para el movimiento anarquista y popular, tanto o más que el proceso de laicización que Ferrer vive en su exilio parisino y que no deja de criticar. De todo ello concluye que no es posible una República (como él la entiende) sin un cambio social profundo y

9. Entre otras, sirvan de ejemplo las siguientes obras de Odón de Buen: *Pequeña Historia Natural* (2 vols.); *Mineralogía*; *Geología y Botánica*; *Petrografía y vida actual de la Tierra*; *La Tierra*; *Edades de la Tierra*; *Zoología*; *Nociones de Geografía Física*.

10. Todo el proceso de destitución está explicado en Riera i Tuèbols (1994).

estructural. Lo que aprecia en Francia un ojo avisado y crítico como el de él es un cambio de nombres más que una transformación real. En definitiva, advertimos que la aproximación a posturas más cercanas al anarquismo se produce por esa vía y por esas experiencias, ya que fue en su estancia francesa donde se desengaña de la política. De esta manera, denuncia el dominio de las clases dirigentes sobre la infancia con un interés claramente ideológico.¹¹

Desde luego que Ferrer i Guàrdia no va errado en la consideración que merece la educación para los gobiernos. Interpretaba el allellense que no se podía mantener al pueblo en la ignorancia, sino todo lo contrario, es indispensable instruirlo con la intención de conservar y mejorar la situación económica: «Así reconocido, los gobiernos han querido una organización cada vez más completa de la escuela, no porque esperen por la educación la renovación de la sociedad, sino porque necesitan individuos, obreros, instrumentos de trabajo más perfeccionados para que fructifiquen las empresas industriales y los capitales a ellas dedicadas» (Ferrer, 2002, p. 113).¹² Idea esta que, como ha sabido ver Lázaro Lorente (1992, p. 84), señalaron después Bowles y Gintis (1985). Apunta, no obstante, una vertiente nueva e interesante: «La escuela sujeta a los niños física, intelectual y moralmente para dirigir el desarrollo de sus facultades en el sentido que se desea, [...] Educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar», es decir, la educación profesional o laboral era la verdadera educación del ciudadano: virtudes cívicas devino sinónimo de virtudes laborales (Ferrer, 2002, p. 117). Y, en este caso, aquí también se avanza a los sociólogos de la reproducción, Bourdieu y Passeron (1977).¹³

Aunque Ferrer era un acérrimo defensor de la educación científica, transforma el concepto cuando aprecia que dicha educación se convierte en educación reproductora e interesada: «Del mismo modo que han sabido arreglarse cuando se ha presentado la necesidad de la instrucción, para que esta instrucción no se convirtiese en un peligro, así también sabrán reorganizar la escuela de conformidad con los nuevos datos de la ciencia para que nada pueda amenazar su supremacía» (Ferrer, 2002, p. 116).

11. «En el primer *Boletín de la Escuela Moderna* (segunda época), F. Ferrer denuncia el control que sobre la libertad de los niños ejercen las minorías que rigen los destinos de un Estado sometido a los intereses del capitalismo» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 65).

12. Y, más adelante, «ya no es posible que el pueblo permanezca ignorante; se le necesita instruido para que la situación económica de un país conserve y progrese contra la concurrencia universal» (Ferrer, 2002, p. 113).

13. Por ejemplo: «No se trata de secundar el desarrollo espontáneo de las facultades del niño, [...] se trata [...] de impedirle para siempre pensar de otra manera que la necesaria para la conservación de las instituciones de esta sociedad...» (Ferrer, 2002, pp. 117-118).

Hemos tratado ya del uso partidista de la enseñanza por parte del Estado, pero no hay que olvidar la crítica de Ferrer al economicismo de la escuela francesa de su época, un hecho que le hace ver claramente la necesidad de plantear una relación especial y radical entre la escuela y la sociedad. Y esta postura le caracteriza enormemente. Es así como se entiende la propuesta de una escuela pública no estatal, ni municipal. Una realidad por la que abogaron siempre los anarquistas: una escuela pública no sujeta a los designios del Estado, una experiencia, sin embargo, nunca puesta en marcha pero que cada vez se nos aparece como más acuciante en aras de una escuela más democrática. Se hace aquí obligado recordar que el Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU) es un intento de organización pública desde postulados *tangencialmente* anarquistas y racionalistas, ya que es la Confederación Nacional del Trabajo (CNT) quien marca las directrices, al menos hasta mayo de 1937.

El Comité de la Escuela Nueva Unificada, creado el 27 de julio de 1936, reconvertido más tarde en Consejo, parte claramente de las aportaciones teóricas de la EM y de la *concepción racionalista* de Ferrer. En el CENU, la ciencia y el higienismo se convierten en el centro de la educación; se intenta universalizar el acceso a la escolaridad con la creación ni más ni menos que de 128.000 puestos escolares (Navarro, 1998, p. 340); la coeducación se hace obligatoria —comparemos con la actualidad—; se introducen las actividades extraescolares; y, siguiendo la versión corregida de Ferrer, se opta por el bilingüismo; se actualizan las compras de material pedagógico; y también se dictan normas para el nombramiento del profesorado. Sintetizando, esta propuesta del CENU insta como rasgos de identidad el interclasismo, la aconfesionalidad y el apoliticismo, opciones todas ellas muy ligadas a Joan Puig i Elias, que es su primer presidente (cf. Fontquerni y Ribalta, 1982).

Además, se elabora un Plan General de Enseñanza que ha sido valorado como uno de los mejores de toda la historia de la enseñanza en España, y que, bien leído y bien interpretado, resulta un claro antecedente del organigrama que sancionará posteriormente la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE, 1990).

Ferrer propone un tipo de educación que, claramente, resulta incompatible con la manera de entender la escuela pública estatal, una concepción en boga todavía en nuestros días entre la izquierda. Él hace un planteamiento radical, en el sentido prístino: ninguna escuela sometida a ningún interés partidista. La función de la escuela ha de ser liberadora; ni dogmática, ni sectaria, ni neutral. Una escuela de tales características ha de hacerse, por fuerza, en libertad, pero también debe reinar el espíritu crítico. Es la escuela del futuro. Una escuela inexistente,

que no se basa en más consideraciones que las puramente relacionadas con la ciencia y la moral.

En definitiva, hoy en día, con los conocimientos de que disponemos, diríamos que la escuela propuesta por Ferrer es una escuela cimentada en el diálogo libre, comprometido e igualitario, donde intervienen los derechos humanos como criterio de valoración social. Esto es, una verdadera escuela de la democracia. Un tipo de institución para el que no hay mucha predisposición, actualmente.

SPENCER, LA PSICOLOGÍA Y LA SOCIOLOGÍA

La ascendencia de Spencer en el pensamiento de Ferrer se deja sentir en un aspecto cualitativamente trascendental y que frecuentemente ha sido pasado por alto. Se trata del lugar que ocupa la psicología y la sociología en el desarrollo disciplinar de la pedagogía y, consecuentemente, en el pensamiento de la EM. Bajo el influjo del pensador evolucionista, en la EM se aprecia no sólo una ruptura de la relación de la pedagogía con la psicología, sino, incluso, la sumisión de la primera a la segunda, por una parte; y, por otra, la estrecha vinculación con la sociología, hecho, este último, que otorga una especificidad y un empuje vigoroso a la EM. Idea y armonía que, por cierto, habría que recuperar urgentemente para nuestro maltrecho sistema educativo. Sea como sea, la clave social spenceriana tiene como consecuencia el alejamiento de las propuestas de Herbart referentes a la pedagogía científica basada en la psicología.

También es interesante y fructífero recordar la preponderancia que Ferrer otorga a las ciencias naturales, influjo de Spencer tanto o más que de Darwin.¹⁴ De hecho, estas ideas tienen una clara reminiscencia en las propuestas regeneracionistas de la EM: la *vía experimental* (ciencias naturales y psicología) y la *vía sociológica* (análisis social y político). La educación es clave para la regeneración social y, en consecuencia, ésta ha de ser obra de la psicología, que dice *qué es el niño*; y de la sociología, que marca, en buena medida, los fines de la educación, *lo que ha de ser el niño*. En cierta manera, la psicología es la parte técnica —el *estar en el mundo* del que habla Paulo Freire (1921-1997)—; la sociología aporta

14. Por ejemplo, he aquí un punto del programa de la escuela: «Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales» (Ferrer, 2002, p. 75). O la no menos significativa: «Su propósito es coadyuvar rectamente, sin complacencias con los procedimientos tradicionales, a la enseñanza pedagógica basada en las ciencias naturales» (p. 79; cf. también 80 y 155).

el modelo de persona que hay que educar —el *estar con el mundo*—. ¹⁵ La psicología parte del estudio del niño y sirve, según Ferrer, para poner de manifiesto la irracionalidad de la educación tradicional, la sociología implica la creación de escuelas libres, nuevas, racionales y científicas, escuelas que se dejen guiar por los descubrimientos de la ciencia, pero que caminan paralelas a las ideas que de la sociedad y de las relaciones humanas se forman los regeneradores sociales. Este último paso obliga a establecer unas relaciones y un mundo que no se base ni en la opresión ni en la explotación. Dicho con otras palabras: «Contra estos planteamientos spencerianos [...] Ferrer establecía agudamente la insuficiencia radical de una formación inspirada en métodos y criterios tan científicos como se quiera, pero encaminada en definitiva a modelar a individuos sometidos al capital y a la “razón” transformadora» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 66). O como queda escrito en *La Escuela Moderna*: «consideramos absurdo el concepto esparcido de que la educación basada en las ciencias naturales atrofia el órgano de la idealidad. [...] Mas para que lo ideal no degenera en fábula o en vaporosos ensueños, y lo conjeturable no sea edificio que descansa sobre cimientos de arenas, es necesario de toda necesidad que tenga por base segura, incommovible, los cimientos exactos y positivos de las ciencias naturales» (Ferrer, 2002, pp. 80-81). La novedad de Ferrer consiste en que une la psicología y la sociología para trazar un camino educativo libre y crítico. Sin crítica, la libertad no existe. Guste o no, ésta es una idea original y avanzada para una mente de la época. Esta postura incluso se reclama actualmente desde la sociología y la educación críticas: no al constructivismo aislado, como fundamento psicológico de la educación, que ha representado una forma de hacer hegemónica con pocos resultados y poco predicamento entre los prácticos de la educación; sí a las propuestas dialógicas y culturalistas basadas en el estudio de la sociedad de la información. ¹⁶ Menos método y más comprensión del educando en su entorno. Hoy en día, en 2009, todavía estamos intentando recuperar esta propuesta ferreriana con las comunidades de aprendizaje (Elboj Saso *et al.*, 2002) y, en cierto modo, con el aprendizaje servicio (Puig *et al.*, 2006). Es evidente que algo bueno e imprescindible avalaba el éxito de la EM.

Como consecuencia de su formación en Francia, Ferrer deja claro que, si se parte del planteamiento de una escuela innovadora técnicamente, la propia insti-

15. Algunos incluso han considerado a Freire como «un heredero de la notable influencia de la Escuela Moderna» en lo que se refiere al respeto que se tenía al saber de los educandos (Maruny, 2009, p. 94).

16. Curiosamente, se ha considerado que los principios de enseñanza de la EM «podrían ser principios del constructivismo psicopedagógico desarrollado a partir de las investigaciones de Piaget» (Maruny, 2009, p. 94).

tución acabará por ser asumida y diluida por los intereses de la clase dominante. Al fin y al cabo, la escuela técnica tiene como fin amplificar el economicismo escolar y, con él, ponerse al servicio de la burguesía. Ciertamente, la técnica, desvinculada de la sociología, se vuelve economicista y mercantilista, y la evolución social posterior muestra que no le faltaba razón a Ferrer.¹⁷ Lo deja bien claro cuando habla de «la renovación de la Escuela» en *La Escuela Moderna*.

Sin embargo, es el momento de huir de valoraciones técnicas sobre Ferrer y sobre la EM. La técnica pedagógica puede resultar una manera de esconder la ideología interesada y acrítica a que ha llegado la educación pública. Ferrer, como veremos en el epígrafe de las aportaciones, plantea una nueva relación entre sociedad y escuela que evidencie los distintos intereses de la educación del ciudadano. Es el momento de aclarar que la fama del pedagogo catalán proviene de su forma de entender la educación en cuanto proyecto de educación social. Es indudable que el desarrollo disciplinar sociológico no es únicamente de cariz científico, sino también ideológico. Es más, en algunos casos es exclusivamente ideológico. No obstante, también es indudable que la sociología como ciencia está dando sus primeros pasos, es decir, es la época del desarrollo de una ingente tarea de diseño social.

Sin embargo, el racionalismo ferreriano no huye de los aspectos psicológicos. *El Boletín de la Escuela Moderna*, en la segunda época, se hace eco de los planteamientos pedagógicos vinculados a las aportaciones de la psicología evolutiva, del saber médico y pedagógico, así como de la antropometría escolar y la observación sistemática del niño. En esta línea, la Editorial de la Escuela Moderna publica *Cómo se forma una inteligencia*, del reconocido médico Toulouse, director de la «Biblioteca Internacional de Psicología Experimental normal y patológica», entre otros trabajos de enorme actualidad en su momento (Bidet y Henri, 1904; Mahé, 1908; Toulouse, 1912).

Basta dar una ojeada a las publicaciones de *El Boletín de la Escuela Moderna*, para corroborar la presencia de este tipo de saber, sobre todo el relacionado con la higiene de la infancia.¹⁸ Como se aprecia, no hay que desdeñar el papel representado por el *higienismo*. Es sobradamente conocido que durante el siglo XIX

17. Sorprendentemente, ésta es una idea que se recupera en nuestros días: es la diferencia entre gestión e ideario. También se puede aplicar en política: la política del siglo XXI es *una política sin ideología*, es gestión de lo público.

18. Cuatro textos del médico J. Peiró, diez presencias del colaborador y médico pediatra de la EM. Martínez Vargas sobre «Protección Higiénica de las Escuelas. Su implantación por los particulares». Los temas van desde su implantación por parte de particulares a «consejos a las madres sobre el cuidado de los niños aquejados de enfermedades infecciosas» (Ferrer, 2002, pp. 96-101).

el higienismo incide singularmente en la pedagogía, y está presente en todas las propuestas educativas.¹⁹

A veces se ha dado por válida la idea según la cual la introducción de la sociología provoca una seria reflexión sobre las implicaciones morales del comportamiento colectivo. Por nuestra parte, nosotros no compartimos esta visión causal. Tal vez sea la disciplina la que genere la reflexión, pero también es posible que la reflexión sea la que impulse la disciplina.²⁰

EL PAPEL DE LA CIENCIA

Como no podía ser de otra manera, Ferrer, Lorenzo y la EM tienen una gran confianza en la razón y el progreso, en la cultura y la ciencia. Aspecto este que tampoco ha sido valorado como merecería.²¹ A algunos les ha parecido un lastre positivista de lo que ellos han dado en llamar confianza ingenua en la ciencia (Solà i Gussinyer, 1977, pp. 70 y 71). Una opinión que es necesario contextualizar. También se ha aducido que Ferrer, como otros muchos progresistas, no se para a pensar en la complejidad de la forma en que la ciencia está al servicio de las clases dominantes; pero no es cierto. Muy al contrario.

Por una parte, el íntimo colaborador e ideólogo de la EM, Lorenzo Asperilla, como otros muchos anarquistas, dedica buena parte de su obra a poner de manifiesto cómo la burguesía usurpa la ciencia a los obreros; destaca, en esta línea, el artículo «Ciencia burguesa y ciencia obrera», una conferencia leída en el centro obrero La Regeneración (Lorenzo, 1886), y *La religión y la ciencia* (Lorenzo, 1898-1905). Se trata de poner de manifiesto que las clases dominantes ejercen un control sobre el saber y que tienen un claro interés en mantener en la ignorancia al obrero para, así, poder controlarlo. En la ignorancia, sin embargo, no significa en la desescolarización, sino todo lo contrario («ya no es posible que el pueblo permanezca ignorante», Ferrer, 2002, p. 113). Ésta es una visión parcialmente ingenua, porque es cierto que la ciencia por sí sola no produce la conciencia social, el deseo de justicia ni la bondad.

19. Es así como veremos que, a partir de aplicar la ciencia, se argumenta la necesidad del higienismo como prevención de la criminalidad, en tanto que la delincuencia hace peligrar la tranquilidad de la vida de las personas y frena la armonía social (Xalabarder, 1907, p. 3).

20. Ucelay-Da Cal (2003, p. 279) ha dicho que «las reflexiones sobre las implicaciones morales del comportamiento colectivo eran inseparables de lo que se ha dado en llamar “la introducción de la sociología en España”».

21. Sobre las relaciones entre Lorenzo y Ferrer hemos escrito un artículo que aporta cierta luz (Esteruelas y Valbuena, 2009).

Por otra parte, se ha dicho que Ferrer «no se detiene a considerar [...] las verdades, siempre provisionales como gusta recalcar a Mella, del método científico-experimental» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 71), un hecho que, de tenerlo claro Mella, difícilmente se le habría escapado a Ferrer, ya que Mella escribió un artículo con Lorenzo titulado «No hay aristocracia para la ciencia, no la hay para el arte» (Lorenzo Asperilla y Mella, 1903), y Lorenzo estaba en permanente contacto con Ferrer.

En realidad, lo que hay detrás de todo lo expuesto hasta aquí es un uso beligerante de la ciencia en interés propio de las minorías. Ahora bien, se ha dicho acertadamente que la aportación más interesante de la experiencia ferreriana es su frente ideológico más que el puramente científico.

No olvidemos que Ferrer es plenamente consciente de la importancia que supone aunar el aspecto científico y el análisis sociológico, como ya ha quedado dicho anteriormente.

Lo cierto es que incidir en la relevancia de la ciencia para el conocimiento sociológico es un aspecto crucial de la justicia. Como ha puesto de manifiesto Habermas, para la ciencia o para la moral, resulta del todo pertinente determinar la existencia de algunas verdades. De hecho, conviene que las opciones ideológicas estén avaladas por criterios de verdad y no sólo por ser una cuestión de opinión. En pocas palabras, no podemos estar de acuerdo en que «la ciencia es objetiva porque es verificable, pero la crítica social y las soluciones que se propongan para la resolución de los problemas sociopolíticos y económicos [...] son siempre subjetivas» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 81).

Para comprender la EM, debemos situarnos en una perspectiva habermasiana, sin olvidar las relaciones entre saber y poder. Sabemos que existen algunos hechos y algunas formas de funcionamiento social o moral poco deseables —miramos la lista de los derechos humanos transgredidos—; tenemos algunos hechos que tienen más probabilidades de ser tanto verdad o buenos como mentiras o hechos poco deseables, éstos son hechos avalados por lo que sabemos en este momento, son verdades probabilísticas. Finalmente, hay una porción de ideas que entra dentro de la categoría de opinables, porque no tenemos evidencias de ningún tipo, evidencias solventes, se entiende. Si hacemos un juego de palabras, diríamos que tenemos por una parte la *doxa* y, por la otra, la *episteme*; pero también la *doxa epistémica*, u opinión basada en los hechos comprobados o sobre los que tenemos mejores argumentos. Pues bien, la crítica social está sujeta también a la comprobación epistémica sobre su deseabilidad o su verdad, muy alejada de la simple opinión sin fundamento. Que todo el mundo tiene derecho a la vida es un hecho incuestionable, que una persona tiene que poder vivir con un mínimo de

dignidad, parece un hecho deseable. No todo es igual en la sociedad. Siguiendo a Habermas, se han de imponer los mejores argumentos, especialmente allí donde no tenemos suficientes evidencias. Al fin y al cabo, mediante el diálogo basado en los argumentos, la ciencia ha de colaborar en dilucidar cuáles son las mejores opciones sociales, y en aceptarlas hasta que tengamos evidencias en contra. En cierta manera, éste es el camino abierto por Ferrer i Guàrdia con sus propuestas. Estudiar al niño y determinar lo que hay que hacer, comenzar con las evidencias que tenemos y basarnos en una ideología que es científica: igualdad de derechos e igualdad entre hombre y mujer, como mínimo. Las soluciones de la crítica social no son ni mucho menos tan subjetivas y relativas como nos quieren hacer creer las teorías que impregnan la economía neoliberal.

Si no evidente, parece que la escuela puede ser un instrumento de perfección humana y que contribuye a la mejora de la sociedad. Así podemos entender que para Ferrer, como siempre ha visto Solà i Gussinyer (1977), el hombre es un ser de transformación y no un juguete de las leyes económicas.²² Ferrer no piensa, como algunos estudiosos han creído entender (Monés, 1977a, p. 38), que el hombre es un producto del medio social y natural y que, en consecuencia, la educación es capaz de producir un ser humano totalmente nuevo. Esencialmente, el de Alella concibe a la persona como un agente de transformación social, capaz de evolucionar constantemente y de mejorar su medio. La educación puede hacer un ser humano nuevo, ciertamente, pero, al mismo tiempo, la sociedad y la educación son construidas y reinventadas por el ser humano.

Una postura ideológica que contradice la supuesta guía acrítica de la ciencia en Ferrer. Efectivamente, como hemos visto al introducir el binomio psicología-sociología, «Ferrer no estaba dispuesto a aceptar una filosofía materialista ni una educación basada en las ciencias naturales y experimentales [...] que “atrofiara el órgano de la idealidad”, es decir, el aspecto libre, creador y voluntarista de la actividad humana. Pero hay que evitar que el ideal degenera en “fábula de vaporosos sueños” y por esto debe dejarse guiar y controlar por los “conocimientos exactos y positivos de la ciencia experimental”» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 70). Ferrer, como Mella, como Lorenzo, denuncia la manipulación política, ideológicamente interesada, de la ciencia y de la escuela. Como vemos, se avanza bastante a lo que en nuestros días todavía convendría divulgar.

22. «Para el fundador de la Escuela Moderna, el hombre no es juguete de las leyes económicas y positivo-naturales, sino que, en la determinación de las transformaciones históricas y del progreso, la acción ideal del hombre, movido por la necesidad y en la lucha contra la opresión, desempeña un indiscutible rol» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 70).

Sea como sea, la creencia ciega en la ciencia es incompatible con la beligerancia sociológica, una postura que mantenía Mella: «Esta corriente tenía, en definitiva, razón, desde los presupuestos filosóficos libertarios; no era preciso formar revolucionarios, sino administrar ciencia, pues ciencia y revolución son, en último extremo, sinónimos; toda ciencia es igualitaria y atea, y un hombre formado “integralmente” con auténticos conocimientos científicos y conciencia de sus derechos políticos nunca sería un esclavo» (Álvarez Junco, 1976, p. 359). Mella «ataca la imposición de *ideas hechas* a los educandos. Implícita y explícitamente arremete contra el intelectualismo verbalista en que puede degenerar y con frecuencia degenera un proyecto desestructurado de enseñanza científica y racional» y se muestra contrario a la transmisión de verdad que «*implica castración y atrofia de aquellas facultades que se pretenden excitar* [la cursiva no es nuestra]» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 77).

Ahora bien, esta neutralidad «no presuponía condescendencia ante el hecho religioso y de la opresión estatal, por citar dos casos representativos, porque tanto uno como el otro, al parecer de los anarquistas, están en total contradicción con los descubrimientos de la ciencia» (Monés, 1977b, p. 351).

APORTACIONES DE FERRER A LA PEDAGOGÍA Y LA EDUCACIÓN

Como ya hemos indicado, Ferrer no ha recibido la atención que se merece como pedagogo y como principal pilar de una de las experiencias pedagógicas más novedosas de la educación española, con Cataluña a la cabeza.²³ Bien mirado, Ferrer y la EM tienen el honor y el privilegio de ser la honra pedagógica catalana más conocida. Si bien es cierto que el pensamiento educativo del pedagogo catalán no fue, por sincrético, técnicamente demasiado original (Delgado, 1979, p. 108), lo verdaderamente importante fue, como indica Archer (1935, p. 44), «la inculcación de una doctrina definidamente racionalista, humanitaria, antimilitarista y antipatriótica». Incluso los más críticos han reconocido «aquella dedicación y aquel entusiasmo que él ponía en esta obra» [la traducción es nuestra] (Ainaud de Lasarte, 1990, p. 39).

Seguidamente, destacaremos diez de los principales aspectos de la EM que contribuyen a la calidad de la pedagogía de la época.

1. La «voluntad» de *coeducar las clases sociales* en unos momentos en que la segregación escolar era más que habitual. Como sabemos, en este aspecto sus

23. Polémico como pocos aspectos de Ferrer, la cuestión de la lengua de enseñanza no ha sido analizada con un mínimo de seriedad y rigor.

contemporáneos no le negaron las aportaciones (Archer, 1935). La coeducación de clases es una idea que recoge de la masonería y del libertarismo. De hecho, se ha dicho que es la «... confianza masónico-anarquista en el poder de la razón y de la ciencia, cuya dinámica autónoma supera los condicionamientos sociales, lo que permite incluir a Ferrer en su programa el polémico punto de la coeducación de clases» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 99).

En aquellos tiempos no era demasiado habitual reconocer, ni mucho menos practicar, la igualdad de derechos entre todos los seres humanos, como tampoco era habitual aceptar la igualdad entre hombre y mujer. Lucha Ferrer contra el clasismo.

2. A pesar de las críticas vertidas sobre el educador alellense, lo cierto es que, como destaca Schneider (1971, p. 11), es el primero en comprender la importancia de los problemas de la educación libertaria, apuntalada por una concepción científica del mundo y por una reflexión sobre los problemas sociales (cf. «El papel de la ciencia»). Tal vez no aporta adicionalmente nada de formal, nada de técnico, pero el análisis ideológico es perfectamente pertinente.

Bien mirado, tanto la extensión como la popularización en España de la *coeducación de sexos* tiene una relación directa con el movimiento de la EM (Solà i Gussinyer, 1977, p. 101; cf. también Lázaro Lorente, 1977).²⁴ Ciertamente, existían escuelas donde niños y niñas se educaban juntos, pero solamente cuando las circunstancias materiales lo requerían, generalmente en el entorno rural. Hoy sabemos que la coeducación genera más igualdad y que ésta genera más bienestar social, aunque se pierda cierta eficacia de resultados.

La coeducación practicada en la EM se enmarca, eso sí, en un brillante respeto. Delgado (1979, p. 104), un estudioso bastante crítico con el de Alella, reconoce que «Ferrer se atrevió a desafiar el criterio predominante entonces [...]. Creía que la coeducación era de importancia capital para la enseñanza racional; en ello llevaba razón sobrada».

4. La EM de Ferrer, juntamente con las propuestas de Celestin Freinet y las Comunidades escolares de Hamburgo, son claros precedentes de las experiencias de *autogestión educativa* (cf. Solà i Gussinyer, 1977, p. 64), que tienen, en Cataluña, una plasmación modélica en las aportaciones de Joaquim Franch. Sea como fuere, la opción psicológica y sociológica de la institución ferreriana tiene repercusiones en este terreno, ya que implica una preparación mayor para el antiautoritarismo social que Summerhill, la escuela de Neill, de versión mucho

24. Habría que destacar el antimilitarismo, una línea que se materializa en la propuesta de Tolstói y de su esposa en la escuela de Yasnaia Poliana. Se trata de la orientación pacifista que influye en la Escuela Moderna y que amplificará el factor antimilitarista.

más cercana a la psicología, respondiendo a la preparación psicoanalítica de su director.²⁵

5. Es de notar que las concepciones ferrerianas tienen una prolongación en la experiencia anarquista de *educación pública* más conocida: el Consejo de la Escuela Nueva Unificada (CENU). El CENU recoge el espíritu de la concepción racionalista de la enseñanza, es decir, el espíritu y la concepción de la EM de Ferrer y, especialmente, el de la fraternidad humana.

6. La aportación de Ferrer es básicamente sociológica y es en este marco donde hay que inscribir la valoración que de ella se haga. La técnica sin la ideología no es defendible. De ninguna de las maneras, a pesar de que actualmente están tan de moda los que creen que la escuela es una empresa, sin serlo.

Es cierto que cien años después de Ferrer la sociología es un tema tabú. Teniendo en cuenta que no nos referimos a la visión ni funcionalista ni estructuralista de la sociología, sino a las teorías críticas y a la sociología dialógica. Por eso, esta reflexión hay que enmarcarla dentro de la voluntad ferreriana de permanecer atentos a «los trabajos de los sabios que estudian al niño» (Ferrer, 2002, p. 119), «lo cual no deja de ser un verdadero acierto» (Delgado, 1979, p. 101). ¿No es una gran aportación la conjunción «real» de la psicología y de la sociología en la educación?

7. Aunque en algunas ocasiones se ha señalado cierta pobreza pedagógica en los postulados de la EM, lo cierto es que tienen un interés pedagógico innegable: las excursiones y el disfrute de la naturaleza, las relaciones con otras escuelas, la publicación de los trabajos de los alumnos en el *Boletín*, las visitas y las excursiones, así como la correspondencia escolar, son un buen ejemplo. Se trata, en definitiva, de poner en práctica su intencionalidad sociológica; se trata de acercarse a la vida directa.

Tampoco hay que olvidar la lucha de la EM contra la competencia inútil de los unos contra los otros, la abolición de los exámenes, de premios y de castigos, la visión paidocéntrica típica de la escuela nueva. Es cierto, como indica Delgado (1979, p. 227), que algunas actuaciones ya fueron propuestas en los Congresos Pedagógicos Nacionales de 1882 y de 1888, pero no es menos verdad que su aplicación es minoritaria en 1901.

8. El análisis ferreriano sobre la función que los gobiernos otorgan a la educación es arriesgado para la época, representa un avance en la escuela —fábrica, en la línea que más tarde marcan Bowles y Gintis—. También se avanza a los

25. «A tal efecto, observa acertadamente Carandell, una escuela basada en los postulados ferrerianos preparará mucho mejor para el combate antiautoritario que un A. S. Neill, cuyo Summerhill deja al niño “inerte para esta lucha”» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 76).

sociólogos de la reproducción, Bourdieu y Passeron, aunque evitando los errores reproduccionistas. Piensa que el individuo es un agente de transformación social, no un ser que nace con la conciencia determinada, a la manera clásica marxista. En resumen, su concepción de la escuela como aparato ideológico resulta iluminadora y pertinente.²⁶

9. Pensamos que no se ha destacado suficientemente lo interesante que tiene la concepción ferreriana de escuela pública. Una escuela al servicio de los ciudadanos y basada en el consenso no partidista. También el higienismo y la educación de la salud (Delgado, 1979, p. 105). Recordemos que en las conferencias dominicales, idea surgida de Jacquinet (Cappelletti, 1980, p. 12), se aprovecha para pasar revisión médica a los niños y niñas que asisten. A este propósito, recuerda Delgado (1979, p. 106) que la inspección médica de locales y de alumnos se establece en el Real Decreto de 16 de junio de 1911. Ferrer se avanzaba claramente a las prácticas higiénicas.

10. Por último, no hay que olvidar la apuesta que hace por una escuela laica que fomente la autonomía; por la introducción del darwinismo; por una educación integral; por «la escuela de familias» fomentada gracias a las conferencias dominicales; su respeto al saber de los educandos. Entre las aportaciones, recordemos también la redacción del *Tratado de español*, obra que a menudo se pasa por alto (Esteruelas, 2008).

No podemos finalizar este trabajo sin hacer mención de una ausencia: la de las críticas a Ferrer i Guàrdia y a la EM. A estas alturas el espacio escasea, pero permítasenos nombrar siquiera algunas de las más significativas: el intelectualismo verbalista, la poca atención que se dio a la afectividad, el revolucionarismo, el voluntarismo, el utopismo, la falta de preparación del profesorado, el propagandismo, el interés, la poca unión entre instrucción y trabajo productivo y, en fin, la escasa calidad de los libros. Ciertas algunas; vagas, injustas o falsas, otras. Da lo mismo; nadie es perfecto. Ni siquiera la Escuela Moderna. Ni Ferrer.

26. «Este punto de vista ha resultado profético. Nadie podría atreverse en la actualidad a negar el poder propagandístico y la influencia que en la creación de un consenso conformista tiene en nuestros días la escuela» (Solà i Gussinyer, 1977, p. 67).

Referencias

- AINAUD DE LASARTE, J. M. (1990), Sin título, en Ajuntament de Barcelona (ed.), *A Ferrer i Guàrdia. Parlaments en l'acte d'homenatge a Ferrer i Guàrdia realitzat al Saló de Cent el 13 d'octubre de 1989*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, pp. 35-42.
- ÁLVAREZ JUNCO, J. (1976), *La ideología política del anarquismo español (1868-1910)*. Madrid, Siglo XXI.
- ARCHER, W. (1935), *Vida, procés i mort de Francesc Ferrer i Guàrdia (1911)*, traducción de C. A. Jordana. Barcelona, Atena.
- AVILÉS FARRÉ, J. (2006), *Francisco Ferrer y Guardia, pedagogo, anarquista y mártir*. Madrid, Marcial Pons.
- BAKUNIN, M. (1979), *La instrucción integral*. Barcelona, José J. De Olañeta.
- BERGASA, F. (2009), *¿Quién mató a Ferrer i Guardia?* Madrid, Aguilar-Santillana.
- BINET, A.; HENRI, V. (1904), «La fatiga intelectual», *Revista de Pedagogía fisiológica y experimental*, núm. 4 (25 de marzo).
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1985), *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- CAPPELLETTI, Á. J. (1980), *Francisco Ferrer y la pedagogía libertaria*. Madrid, La Piqueta.
- COROMINES, A.; CORTAVITARTE, E.; Díez, X.; MARTÍN, G.; TRAYNER, M. P. (2009) (Mesa redonda), «Repensant Ferrer i Guàrdia i l'Escola Moderna», *Docència*, núm. 29, pp. 16-31.
- DELGADO CRIADO, B. (1979), *La Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia*. Barcelona, Ceac.
- ELBOJ SASO, C., et al. (2002), *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- ESTERUELAS TEIXIDÓ, A. (2008), «Influencias francesas en la Escuela Moderna de Ferrer i Guàrdia», en Hernández Díaz, J. M. (coord.), *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*. Actas de las III Conversaciones Pedagógicas de Salamanca, 15, 16, 17 y 18 de octubre de 2008. Salamanca, Globalia Ediciones Anthemia, pp. 33-40.
- ESTERUELAS TEIXIDÓ, A.; VALBUENA DE LA FUENTE, M. T. (2009), «Francesc Ferrer i Guàrdia, Anselmo Lorenzo y la Escuela Moderna», en *Doctor Buenaventura Delgado, pedagogo e historiador*. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 609-624.
- FERRER I GUÀRDIA, F. (1895), *L'Espagnol Pratique*. París, Garnier.
- (2002) *La Escuela Moderna*. Barcelona, Tusquets Editores [1912].
- FONTQUERNI, E.; RIBALTA, M. (1982), *L'ensenyament a Catalunya durant la guerra civil. El CENU*. Barcelona, Barcanova.
- HERVÉ, G. (1908), «Los Buenos Maestros», *Boletín de la Escuela Moderna*, núm. 8 (1 de diciembre).
- LÁZARO LORENTE, L. M. (1977), «Análisis de las tesis de Ferrer sobre la coeducación de clases y de sexos», en Solà P.; Monès, J.; Lázaro, L. M. (1977), *Ferrer i Guàrdia y la pedagogía libertaria*. Barcelona, Icaria, pp. 114-154.
- (1992), *Las escuelas racionalistas en el País Valenciano (1906-1931)*. València, Nau Llibres.
- LORENZO ASPERILLA, A. (1886), «Ciencia burguesa y ciencia obrera», *El Socialismo* (Cádiz), núm. 44; también en *Natura*.
- «La religión y la ciencia», *La Revista Blanca*, núm. 66.
- LORENZO ASPERILLA, A.; MELLA, R. (1903), «No hay aristocracia para la ciencia, no la hay para el arte», *La Natura*, núm. 3.

- MAHÉ, A. (1908), «La Higiene del cerebro», *Boletín de la Escuela Moderna*, núm. 8 (1 de diciembre).
- MARTÍNEZ VARGAS, A. (2002), «Protección Higiénica de las Escuelas. Su implantación por particulares», en Ferrer i Guàrdia, F. (2002), pp. 96-101 [*Boletín de la Escuela Moderna*, núm. 3, 1903].
- MARUNY I CURTO, LL. (2009), «Ferrer i Guàrdia y la psicopedagogía actual», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 391.
- MELLA, R. (1974), «Una vida ejemplar», en Muñoz, V. (ed.), *Antología ácrata española*. Barcelona, Grijalbo, pp. 183-184.
- MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, J. (1977a), «Ferrer en la tradición del pensamiento educativo libertario», en Solà P.; Monès, J.; Lázaro, L. M. (1977), *Ferrer i Guàrdia y la pedagogía libertaria*. Barcelona, Icària, pp. 13-58.
- (1977b), «El pensament escolar de signe obrerista», en Monés, J. (ed.), *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona, Edicions de La Magrana, pp. 343-378.
- MUÑOZ, V. (ed.) (1974), *Antología ácrata española*. Barcelona, Grijalbo.
- NAVARRO, R. (1998), *La escuela y el maestro en la España contemporánea (1819-1939)*. Barcelona, Textos Universitarios «Sant Jordi».
- PALÀ, A. (2008), «Francesc Ferrer i Guàrdia: primers escrits polítics», *Cercles. Revista d'història cultural*, núm. 11, pp. 91-105.
- PUIG, J. M., et al. (2006), *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona, Octaedro.
- RIERA I TUÈBOLS, S. (1994), «El positivisme científic i la difusió del darwinisme. Les ciències naturals i mèdiques a la Renaixença», en Gabriel, P., *Naturalisme, Positivisme i Catalanisme, 1860-1890*. Barcelona, Edicions 62, pp. 115-129.
- ROBIN, P. (1981), *Manifiesto a los partidarios de la educación integral*. Barcelona, José J. de Olañeta.
- SCHNEIDER, K. (1971), *Francisco Ferrer y la pedagogía antiautoritaria*. Calgary, La Escuela Moderna.
- SOLÀ I GUSSINYER, P. (1975), «Francesc Ferrer i Guàrdia y la Escuela Moderna», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 2.
- (1976), «La escuela y la educación en los medios anarquistas de Cataluña, 1909-1939», en Ferrer i Guàrdia, F., *La Escuela Moderna*. Barcelona, Tusquets Editores, pp. 15-46.
- (1977), «Escuela y educación para una sociedad autogestionada: la aportación de la pedagogía racionalista de F. Ferrer» en Solà P.; Monès, J.; Lázaro, L. M., *Ferrer i Guàrdia y la pedagogía libertaria*. Barcelona, Icària, pp. 59-113.
- TOULOUSE, E. (1912), *Cómo se forma una inteligencia*. Barcelona, Imprenta Elzeviriana.
- TRILLA, J. (1992), *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós.
- UCELAY DA CAL, E. (2003), *El imperialismo catalán. Prat de la Riba, Cambó, D'Ors y la conquista moral de España*, vol. I. Barcelona, Edhasa.
- XALABARDER, E. (1907), «Criminología», *Lux*, núm. 5 (31 de julio).

O DISCURSO PSICOPEDAGÓGICO MODERNO E A RACIONALIDADE DE GOVERNO DO ALUNO

JORGE RAMOS DO Ó

INTRODUÇÃO

Nas minhas investigações históricas acerca da chamada escola para todos interessa-me, essencialmente, compreender como as crianças e os jovens se passaram a definir ao longo do século passado, antes de qualquer outro, pelo rótulo de *escolares* (Ó, 2003). Mas o alargamento da escolaridade ao conjunto da população infanto-juvenil, que normalmente se estuda a partir de 1880, procuro discuti-lo o a partir de um ângulo particular: o dos os processos pelos quais a subjectividade destes actores se viu produzida no discurso psico-pedagógico. Na paisagem escolar moderna a tónica passou a colocar-se não já no *saber* mas no *ser*. Defenderei, aqui, em tese geral, que as polémicas e disputas que estiveram na base da transformação da escola pública a partir de finais do século XIX podem e devem, igualmente, ser percebidas como expressão directa das lutas pelo monopólio do governo da alma.

Com efeito, no espaço da modernidade, toda a relação educativa pareceu alimentar-se do princípio de que se deveria estabelecer um nexos causal entre o conhecimento particularizado das tendências, hábitos, desejos ou emoções dos alunos e a moldagem da sua sensibilidade moral. Em meu entender, foi a tentativa de viabilizar esta tecnologia *disciplinar-normalizadora* que esteve na origem da *descoberta do aluno* e do seu tratamento individualizado. Cedo se consolidou o princípio segundo o qual bastaria um conhecimento efectivo das leis psicológicas de cada escolar para modificar de alto a baixo a instituição escolar. Declarou-se cientificamente a falência da pedagogia tradicional, autoritária, uniformizadora nos seus apelos constantes ao exercício estereotipado e à memorização estupidificante. Em vez de tratar a população escolar de forma uniforme e invariável, o educador que quisesse receber o epíteto de moderno deveria, inversamente, variar as suas metodologias de ensino de acordo com a estrutura de cada inteligência e o temperamento individual. O propósito de ajustar as práticas educativas à diver-

sidade de casos particulares —ou o *ensino por medida*, na celeberrima expressão de Claparède— transformar-se-ia, assim, na máxima pedagógica por excelência.

Esta nova dinâmica de enquadramento das populações infanto-juvenis universalizou um modelo de integração social inteiramente diverso do existente. A incorporação de princípios morais, através de uma prática cada vez mais definida como da autonomia funcional e da liberdade, viria a impor-se como a *marca socializadora mais distintiva e consensual* do modelo educação que se espalhou pelos quatro cantos do mundo ao longo da centúria de Novecentos. No também designado «século da criança», a *disciplina* passou, de facto, a ser um exercício crescentemente solitário e associado à autonomia e iniciativa pessoal do aluno. No quadro de afirmação política do liberalismo, as regras que permitiam a vida colectiva já não se deduziam pela violência das sanções, pela rigidez dos princípios, e nem sequer eram passíveis de ser ensinadas pelo professor; inversamente, cada um dos escolares passaria a estar obrigado a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior, mas que devia ter a sua origem e fim dentro dos limites dentro de si mesmo. No contexto de afirmação e expansão da escola de massas, liberdade e autoridade passaram sempre a ser descritas como realidades justapostas senão mesmo simbióticas. O discurso pedagógico moderno projectou um e um só um ideal-tipo moral, o do estudante *independente-responsável*. Aquele que, medindo muito bem tanto os seus actos e formas de comportamento, saberia sempre encontrar a melhor forma de se *adaptar espontaneamente* à vida escolar. Todo um programa de poder se vulgarizou, portanto, explicando que a verdadeira aprendizagem consistia em levar o aluno a descobrir por si mesmo a forma de *instituir um lugar social no espaço que ele próprio ocupava*.

SECÇÃO I

VINCULAÇÃO TEÓRICA E IMPLICAÇÕES PROGRAMÁTICAS

Os processos de expansão das situações educativas são, aqui, lidos à luz de uma problemática teórica muito delimitada. Procuo fazer-me eco da enorme repercussão que os últimos escritos de Michel Foucault, produzidos no contexto da publicação dos três volumes da sua *História da Sexualidade*, têm tido na comunidade educativa, e não só. Ainda que em traços bastante gerais, vale a pena esboçar os limites desta perspectiva interpretativa, que ficou definida em torno do termo *governamentalidade* e da expressão *tecnologias do eu*. Foucault definiu aí um espaço analítico que permite ao investigador cruzar permanentemente os

domínios da ética com os da política e determinar-se em estabelecer as bases sobre as quais as modernas práticas da subjectivação têm vindo a ser construídas na modernidade. Efectivamente, o objectivo daquelas duas tópicas é gerar toda uma aparelhagem conceptual que possa tornar explícita tanto uma visão micro, tomando o indivíduo no seu próprio universo, quanto uma visão macro do tecido social, revelando uma preocupação de governo da população no seu conjunto. Como se as dinâmicas da individualização e da totalização correspondessem a um e a um só processo —e nós devêssemos falar de identidade como um problema essencialmente relacional—, os textos de Foucault mobilizam-se para inventariar os mecanismos de poder desenvolvidos, a partir do século XVI e na Europa Ocidental, no sentido de administrar e supervisionar as condições de vida dos cidadãos, de todos e de cada um em particular. Os seus textos finais procuram desvendar a emergência de todo um novo exercício do poder soberano ligado à Razão de Estado.

A *governamentalidade* corresponderia, assim, ao desencadear de toda uma arte caracterizada pela heterogeneidade de autoridades e agências, empregando igualmente uma desmesurada variedade de técnicas e formas de conhecimento científico destinadas a avaliar e a melhorar a riqueza, a saúde, a educação, os costumes e os hábitos da população. Este modelo *bio-político* terá conhecido uma enorme aceleração a partir do século XVIII. Com efeito, o Estado moderno foi-se afirmando através de formas de notação, colecção, representação, acumulação, quantificação, sistematização e transporte de informação, alimentando-se ainda do propósito de reinventar permanentemente novas modalidades de divisão do espaço e do tempo social. Estas operações de *poder-saber* terão paulatinamente configurado um dispositivo ágil para o governo da nação no seu conjunto e disponibilizaram, da mesma maneira, critérios para o aperfeiçoamento ético (Foucault, 1978a, 1978b, 1980, 1984a).

Quando falava em *tecnologias do eu*, Foucault referia-se a todo este conjunto de técnicas performativas de poder que incitaram o sujeito a agir e a operar modificações sobre a sua alma e corpo, pensamento e conduta, vinculando-o a uma actividade de constante vigilância e adequação aos princípios morais em circulação na sua época. A subjectivação, tal como no-la apresenta o autor de *Vigiar e Punir*, envolve portanto exercícios de inibição do eu, ligados às dinâmicas políticas de governo e ao desenvolvimento de formas de conhecimento científico. A sociedade moderna ter-se-á, por essa via, transformado numa sociedade essencialmente disciplinar. É exactamente esta preocupação geral que anima a investigação foucaultiana dos últimos anos: analisar a formação do homem moderno através dos mecanismos por intermédio dos quais cada um se deve passar a relacionar

consigo mesmo e a desenvolver toda uma autêntica arte de existência destinada a reconhecer-se a si como um determinado tipo de sujeito. E um sujeito cuja verdade pode e deve ser conhecida. A ética torna-se unicamente inteligível como um domínio da prática (Foucault, 1981, 1984b, 1984c, 1988a, 1988b, 1988c).

Persuado-me de que este posicionamento intelectual traz agregado um conjunto de ferramentas que permitem compreender as racionalidades, as técnicas e as práticas que historicamente foram envolvendo o cálculo e a formatação das capacidades humanas. O modelo de aluno autónomo que a escola tem vindo de há muito a promover, e sob tradições político-culturais as mais diversas, entronca por inteiro na tecnologia de governo explicitada por Michel Foucault. Penso, assim, conseguir poder melhor dar conta do que autoridades pedagógicas, de vários tipos e géneros tentaram que acontecesse, que problemas de governo definiram, que objectivos e estratégias perseguiram na socialização das sucessivas gerações de alunos que frequentaram as diferentes instituições educativas. A minha será a narrativa do modo como alguns esquemas, programas, técnicas e dispositivos foram inventados, operacionalizados, transformados, contestados em direcção à formação da identidade e da conduta.

Tentarei sumariamente problematizar a forma como as crianças e jovens foram eles mesmos constituídos historicamente também como um problema. É que todas as tentativas de governo foram também elas limitadas pelos próprios conceitos e instrumentos que, em cada época, se encontravam disponíveis para a regulação da conduta, embora pudessem ser sempre usados de forma inovadora e inspirar a criação de técnicas de regulação mais eficazes. Como se o historiador devesse procurar agregar as linhas de pensamento, a invenção, a concretização e o destino de programas e dispositivos de governo. Esta investigação está assim inteiramente relacionada com a delimitação de um território intersectado sempre por novos vocabulários ético-científicos, em que o aluno e a sua subjectividade foram concebidos como recursos políticos e realidades governáveis. Impõe referir-se que as tecnologias utilizadas pela escola não foram inventadas *ab initio*; são híbridas, heterogéneas, constituindo um autêntico complexo de relações entre pessoas, coisas e forças. Esta intencionalidade programática obriga, pelo menos, à definição de dois grandes problemas teóricos.

O primeiro tem que ver com o entendimento e a utilização do conceito *poder*. Aqui será trabalhado não como uma propriedade, qualquer coisa que se detenha, mas, fundamentalmente, como uma composição. Quando falo de poder valorizo a circulação, a difusão, as redes, o consumo e, nunca por nunca, a posse. Nesta linha, o meu ponto será o de tentar perceber como, numa profusão

de locais e sem uma ordem única, se foram codificando e postos a circular modelos de condução da conduta que a instituição escolar foi tomando como seus.

Esta compreensão dos jogos de poder obriga-nos a verificar que nas sociedades modernas o domínio da moralidade foi remetendo cada vez menos para sistemas universais de injunção e proibição e mais para um quadro de *liberdade regulada*. Cada singularidade passou a ser vista como um ponto de passagem objectivada de princípios e forças de poder. A modernidade será, assim, caracterizada pelo permanente desígnio de governar sem governar, de ampliar o poder até aos limites mais distantes, ou seja, às escolhas de sujeitos autónomos nas suas escolhas. De acordo com esta perspectiva, é possível enquadrar a coisa educativa e as próprias práticas de socialização das crianças e dos jovens à luz da dinâmica maior da liberdade. As estratégias que temos desenvolvido a partir de finais do século XIX, ou seja, desde que se constituiu o campo das Ciências da Educação, parecem poder de facto explicar-se como fazendo coincidir a direcção e a condução de sujeitos livres com os objectivos de governo da população. Os padrões e respectivos incentivos à reflexão-acção do aluno configuraram um modelo onde a autonomia e o auto controlo surgiam como as marcas da identidade e da relação inter-pessoal. Defenderei que todos os mecanismos de submissão ética desenvolvidos, ao menos de um século a esta parte, têm suposto sempre que ele possa tomar as suas próprias decisões. Na escola, de há muito que a palavra moral se traduz por *vontade e governo de si*.

Um segundo problema relaciona-se com os *regimes de inteligibilidade*. Governar será sempre aqui entendido como agir de acordo com uma certa descrição. As zonas de governo vêem-se confundindo cada vez mais com operações intelectuais e com a circulação de discursos científicos susceptíveis de reflectir toda uma massa de fenómenos. A população no seu conjunto passou a ser objecto de conhecimento, reclamando a presença de novos especialistas. O Estado viu-se a produzir e a sofisticar legislação, estatísticas, índices..., com o fim de simultaneamente explicar e conformar o funcionamento da economia e a sociedade. Estou a falar de todo um *regime de enunciação* que, em nome de um conhecimento racional, permitiu a diferentes autoridades, públicas e privadas, reclamar a possibilidade do seu governo dos homens e das coisas. Neste quadro, a pedagogia foi também ela, em grande medida, construída sob as categorias e divisões definidas pela ciência e absorvidas pelos sistemas de ensino estatais. Toda a relação educativa moderna tem uma raiz *psi*, o que significa que passou a estar dependente dos diagnósticos, orientações teóricas, divisões e formas de explicação que a Psicologia concebeu para indexar e reelaborar os imperativos éticos. Podemos então falar de uma regulação psicológica do eu, como derivando daquela ciência da alma em franca

expansão há mais de um século. Apontando para as capacidades e as aptidões, a saúde e as doenças, as virtudes e as perversões, a normalidade e as patologias do escolar, a Psicologia está na base, de facto, de todas as técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta moral do aluno. Desta forma, é sempre um problema de linguagem que se encontra na origem e na constituição do mundo. Julgo assim que qualquer prática social não existe fora das palavras que se usam em cada época para a descrever. Como se realidade e representação se não distinguissem, e o destino de todo o actor social fosse inteiramente jogado na circulação, apropriação e manipulação de vocabulários comuns.

A moderna escola de massas, em processo de consolidação progressivo desde o último quartel do século XIX, pode perfeitamente, à luz do que estou a afirmar, ser discutida como uma —e exactamente como mais uma outra— expressão prática das tecnologias do governo da alma. Efectivamente, o nosso modelo escolar está intimamente associado, por um lado, aos programas de uma administração política e disciplinar do tecido social e, por outro, às dinâmicas que, através da formação de cidadãos amantes dos valores da liberdade e do progresso, continuam o projecto das Luzes. Nikolas Rose vê indistintamente a escola moderna ora como uma tecnologia humana (1996b, p. 121) ora como uma tecnologia moral (1990, p. 223), mas sempre numa linha de continuidade directa com as práticas clínicas de observação psicológica das crianças e, ainda, com a prisão, a fábrica e o exército. Neste contexto, é então possível afirmar que o desenvolvimento do aparato psicopedagógico, em espaços institucionais próprios, devidamente isolados das «más» influências do meio, esteve directamente associado aos programas de intensificação do treino moral das crianças e jovens marginais. Ian Hunter (1996, p. 143) localiza a expansão da escola elementar no quadro do desenvolvimento de topografias morais das populações perigosas ou em perigo eminente; as tecnologias propriamente educativas, e destinadas já ao treino massivo das crianças, são ainda por esse historiador vistas como uma mera improvisação sobre o tema maior da regulação moral.

Tal proveniência e encaixe histórico permitem, claro está, situar a escola pública, e a conseqüente generalização de uma relação pedagógica à infância, como mais um elo institucional desenvolvido pelo Estado moderno em ordem à realização do seu objectivo central de cariz essencialmente disciplinar. Os sistemas estatais de ensino foram sendo portanto constituídos de acordo com a regra da governamentalidade: o treino moral da população jovem fez-se tendo em vista o objectivo mais geral do aumento da força e prosperidade do Estado, mas teve pressuposta a reivindicação do bem estar de cada um dos cidadãos.

SECÇÃO II

VARIÁVEIS ESTRUTURAIS DO DISCURSO PSICOPEDAGÓGICO MODERNO

O processo histórico de afirmação das Ciências da Educação ou a possibilidade de conhecimento e governo individualizado da criança

A análise do processo de constituição das Ciências da Educação torna-se indispensável para se compreender e a expansão desta lógica de governo no interior dos sistemas públicos de ensino. Quando falamos em modernidade educacional estamos sempre, quer queiramos quer não, a traduzir as premissas e os argumentos disponibilizados na conjuntura histórica em que a pedagogia se estruturou como campo científico autónomo. Importa portanto identificar as traves mestras desta formação discursiva. Desde logo, deve referir-se que o problema se condensou num curto período histórico que se estendeu entre a década de oitenta do século XIX e os anos vinte da centúria seguinte (Nóvoa, 1997). E, sendo breve, esta cronologia parece, ainda, ter conhecido duas fases, embora as suas fronteiras temporais não se possam estabelecer de modo absolutamente claro. A primeira está relacionada com as tentativas de firmar institucionalmente a ciência educacional, no quadro do aprofundamento teórico de uma moral laica, ligando-se a segunda às práticas da *pedologia*, já correntes nos primeiros anos do século XX, da observação *laboratorial* da criança. Na designação utilizada por Nanine Charbonnel (1988), teríamos então o primeiro bloco temporal como correspondendo ao *Momento Compayré*, ao qual se seguiria o que António Nóvoa (1991) denomina de *Momento da Pedagogia Experimental*. De acordo com aquela investigadora, o *Momento Compayré* teve como balizas a publicação, em 1879, com a assinatura de Gabriel Compayré, da *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France*, encerrando-se com os artigos Education e Pédagogie que Durkheim publicou em 1911 no *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, dirigido por Ferdinand Buisson. O segundo *Momento* originou-se nas investigações que dissecaram o corpo e a alma da criança, até a *constituir* como um actor social distinto e individualmente diferenciado. Foram exactamente esses estudos de cunho experimental que estiveram na origem de todos os movimentos aparecidos durante a I Guerra Mundial em favor de uma Escola Nova, tendo como princípio o aluno e como desiderato a promoção da sua autonomia. Muito importante: apesar das clivagens políticas próprias da época, este período (1880-1920) configura uma continuidade de temas e problemas sob o signo *psi*.

Começo portanto pelo primeiro *Momento* e no ponto em que Compayré colocou a pergunta que o século XX tornaria recorrente, como que a mostrar uma

insatisfação permanente com as respostas avançadas pelos sucessivos educadores: há ou não uma ciência da educação, tem ou não tem ela um objecto distinto das demais. Ao também autor do *Cours de pédagogie théorique et pratique*, a resposta surgia-lhe com grande clareza. Que sim, afirmava Compayré. E para isso distinguia entre pedagogia —que seria, por assim dizer, a teoria da educação— e educação, constituindo esta a prática da pedagogia. Tratava-se, pois, para ele de um saber prático comum, mas igualmente um saber positivo. A primeira vertente, a da *habilidade prática*, permitia à ciência reivindicar-se como mais uma *arte*, o que exactamente remetia para uma modalidade de conhecimento afastada do universo da cultura livresca. Compayré fez-se então eco das teses que valorizavam a experiência e essa espécie de alquimia moral concretizada na figura do educador: «um certo calor do coração» aliado a «a uma verdadeira inspiração da inteligência». No plano da sua legitimidade teórica, a pedagogia não aspirava senão a ser uma *psicologia aplicada*. O cientista da educação tomava como suas regras as máximas que decorriam «das leis da organização mental», ou seja, do trabalho desenvolvido pela ciência psicológica. Eis a razão fundamental para este casamento: «a psicologia é o princípio de todas as ciências práticas que têm relação com as facultades morais do homem»; «a pedagogia abarca todas as partes da alma e deve recorrer inteiramente à psicologia» (Compayré, 1885, pp. 10-13).

E verificamos como um enunciado na aparência inocente, porque centrado apenas no plano da matriz epistemológica de uma disciplina, deixa perceber muito bem o exercício de formas de regulação social específicas. A pedagogia ou a ciência da educação tomara-se da ambição de agir e governar sobre o espírito e o corpo das crianças e dos jovens. Surgiu pois como mais uma versão do bio-poder. O seu método, reafirmaram-no os vários investigadores da época, consistia em observar os factos da vida física e moral do homem. O seu problema maior era o de tornar visível e manipulável cada um daqueles sujeitos, tarefa esta que no futuro apenas se imaginaria como possível se realizada a partir de uma dissecação sistemática da espiritualidade do educando: as leis gerais e a respectiva reflexão indutiva da pedagogia direccionar-se-iam para o levantamento e a construção racional dos factos da intimidade, tendo como objectivo o estabelecimento do mapa da alma humana. A alma seria portanto o produto diferenciado que a razão de Estado encomendaria à pedagogia-*psi*.

O discurso pedagógico do início do século xx —e começo a partir de agora a tratar nas suas vertentes fundamentais a fase subsequente, anunciada atrás como correspondendo ao *Momento da Psicologia Experimental*— melhoraria este modelo de subjectivação, afirmando constantemente o primado da pessoa individual e da sua economia psíquica original, única e incomensurável, sempre

ao serviço do ideal demo-liberal. Tratar-se-ia ainda do mesmo programa socializador, de fazer viver a criança para a transformar num homem no verdadeiro sentido da palavra, ou seja, *adaptando* as suas iniciativas às circunstâncias do meio. Mas, e aí começou por residir a novidade, as afirmações dos pedagogos deste segundo *Momento* suportavam-se então já em estudos antropológicos, em variadíssimas observações médico-psicológicas e em registos psicométricos sobre crianças anormais e normais que invariavelmente documentavam os caracteres especiais e diferenciados da infância. Desde então, a ciência da educação tende a ser definida como uma Psicologia Aplicada. A tese da criança como um adulto em miniatura —um *homunculus* a quem faltaria o conhecimento e a experiência próprios apenas da idade madura— seria negada por essas descobertas científicas da pedologia que passaram a documentar que o pensamento da primeira era não apenas quantitativa mas qualitativamente diferente do do segundo. Com efeito, cada alma infantil começou a entender-se como uma realidade dinâmica, uma criação contínua e irreduzível; e o longo trabalho da socialização escolar, durante os períodos da infância e da adolescência, foi descrito como devendo corresponder a um equilíbrio dos mecanismos de adaptação e de acomodação. A escola devia promover um jogo permanente de assimilação do real ao *eu*. No que então já aparecia como um espantoso, os escritos quer dos americanos Hall e Dewey quer dos europeus Montessori, Decroly e Binet, Kerschensteiner, Claparède, Ferrière, entre muitos outros naturalmente, estabeleceram com efeito a necessidade duma *escola nova* em cujas paredes todos os métodos e técnicas educativas se veriam adaptados à realidade particular de cada criança, às suas *leis inatas*.

Se a observação pedagógica corrente podia mostrar que as crianças diferiam consideravelmente na sua feição mental, seria possível provar experimentalmente que essas diferenças existiam em todas as qualidades mentais, não se podendo sequer falar em classes ou *ideais-tipos*. Notava o português Faria de Vasconcelos (1924b) que, «tanto sob o aspecto das características físicas dos órgãos dos sentidos e motores, como sob o ponto de vista da força dos instintos e das capacidades, da natureza das experiências, dos interesses inatos e adquiridos, não há duas crianças exactamente semelhantes». Em suma: «o mesmo estímulo determina reacções diferentes». O tema seria pois o da diferença e o problema maior o de adequar a escola e as suas rotinas ao indivíduo. Forçoso seria então que os programas e os métodos escolares estimulassem generosamente a subjectivação. Estes *experts* psi criaram efectivamente uma *linguagem nova* para individualizar as crianças na escola, categorizando, classificando e calibrando as suas capacidades, aptidões e formas de conduta. E com isso ajudaram a montar toda uma tecnologia disciplinar por intermédio da qual os alunos poderiam ser agrupados em

massa, é claro, mas sempre percebidos como entidades a um tempo similares e diferentes entre si. Pela via das psico-ciências, o início de Novecentos assistiu ao nascimento no interior da instituição escolar de uma nova gramática do corpo e da alma, que transformaria a subjectividade infantil numa força calculável e, por isso, governável. A interioridade tornou-se desde então *visível* a partir daquela lógica de *inscrição* da individualidade. Também o espaço escolar iria funcionar neste aspecto como uma espécie de telescópio ou de microscópio, autorizando tanto a descoberta do sujeito numa determinada posição —de conformidade ou de desvio relativamente ao padrão— como a sua descrição pormenorizada através de uma grelha sofisticada de atributos particulares em função do todo populacional (Rose, 1996a, p. 105).

Claparède, designadamente, tinha esta perspectiva muito clara no seu pensamento. Partia do princípio de que, por muito distintos que fossem cada um dos casos observados, eles seriam de algum modo equivalentes. Como fazer então essa operação de ligação da parte com o todo? Convertendo o exemplo particular numa *expressão estatística*. E justificava-se: «como só podemos avaliar verdadeiramente o que podemos medir, procuram-se reduzir os problemas qualitativos, os problemas de variedades de aptidão, a problemas quantitativos, a exprimir as qualidades por um número». Com esta conversão, a singularidade e as idiosincrasias ordenavam-se de forma racional a fim de serem geridas na sua variedade conceptual e posicional. Aquele psicólogo suíço falava de regulação social, porque acreditava que a redução ao quantitativo iria *revelar* a verdadeira realidade da criança. Portanto, na lógica deste jogo identitário a descrição associava-se à prescrição: «o que se exige quando se observa uma criança não é só um diagnóstico, mas também um prognóstico», sentenciava ainda o mesmo pedagogo (Claparède, 1931, p. 68).

Os novos regimes de visibilidade quantitativa e de cognição conceptual dariam origem a um novo ramo da psicologia, o da «psicologia diferencial escolar», na linguagem de Stern, ou da «psicologia individual», segundo Binet. Tomado da biologia darwiniana, o seu tema central era o da variabilidade, propondo-se a subdisciplina determinar: (i) «como variam os processos psíquicos de indivíduo para indivíduo, quais as propriedades variáveis destes processos e até que ponto eles variam»; (ii) «em que relações se encontram no mesmo indivíduo estes diferentes processos»; (iii) «como variam estes processos não só em indivíduos isolados, mas em grupos de indivíduos» (Vasconcelos, 1924a, p. 6). O grande pressuposto científico de finais do século XIX, segundo o qual a diversidade entre os espíritos seria inata-congenital e já não, como antes se admitira, fruto da educação externa, teria assim de suportar-se em inúmeras investigações experimentais. A enorme mole

de artigos científicos e outros trabalhos académicos iria documentar as diferenças individuais numa imensidão de registos: da fadiga às associações e à duração dos actos psíquicos, da imaginação à memória e desta à atenção, à percepção e aos esquemas visuais, da inteligência ao trabalho e à habilidade, etc.

Em vez de poderes isolados e constituídos por si mesmos, havia doravante que analisar a vida da criança no quadro de uma continuidade dinâmica e falar das suas estruturas mentais através do conceito de variação. A regra do devir infantil era para esta geração de pedagogos, numa palavra, *genética*. Como suporte primeiro da verdade individualizante, a psicologia infantil do tempo começou então por validar o princípio de que a estrutura moral e intelectual das crianças e jovens diferia segundo as várias etapas-estádios do seu crescimento. Era então essa sequência de etapas que continha as unidades de grandeza universal da qual derivavam e se explicavam todas as peças singulares. O que se passou a afirmar a partir dos anos 20 do século passado, em unísono e por todo o lado, foi portanto qualquer coisa como isto: se a escola tem por finalidade o desenvolvimento da espontaneidade e das potencialidades individuais, então ela deverá ser uma «escola por medida», na célebre expressão de Claparède (1953, p. 74), quer dizer, adaptada à idade, ao sexo e à mentalidade de cada um dos seus alunos, numa atenção particularizada das necessidades intelectuais e aptidões especiais.

Às leis diferenciadoras estabelecidas pela psicologia genética seria preciso —e essa a grande tarefa— juntar um conhecimento efectivamente detalhado de cada um dos temperamentos e dos tipos psicológicos, acumular uma compreensão das características individuais que permitissem distinguir um ser de todos os outros. Essa tarefa foi em grande medida realizada pela figura do *teste*, isto é, uma prova destinada a determinar o carácter físico ou mental do indivíduo. A criança entrava noutra lógica processadora. O estudo experimental era definido pelos psicólogos como uma colecção de documentos recolhidos de forma metódica e produzidos com tal precisão que levassem a conclusões inéditas. Foi Binet quem pôde erguer um dispositivo técnico que codificou e quantificou a diferença em números, perfis e *dossiers*, por forma a tornar a individualidade efectivamente governável. Procurou estabelecer a extensão e a natureza das variações inter-individuais dos processos mentais e determinar as inter-relações desses mesmos processos. Propôs, com a sua equipa de colaboradores, o estudo das seguintes funções: memória, natureza das imagens mentais, imaginação, atenção, compreensão sugestionabilidade, sentido estético, sentimentos morais, força muscular, força de vontade, perícia motora, juízo visual. Eram essas as *faculdades* a merecer a atenção do psicólogo. Não há dúvida de que as suas baterias de testes «vieram juntar-se aos exames tradicionais como processo de verificação objectiva do pro-

gresso dos alunos», ampliando enormemente a lógica da avaliação escolar (Planchar, 1970, p. 31).

De todas as formas, e pesem esta e outra experiências relacionadas com o conhecimento e a capacidade intelectual do aluno, em ordem a uma arrumação e a um governo racional da população escolar, não devemos perder de vista que a tecnologia dos testes se desenvolveu historicamente sobre o propósito maior de alcançar a interioridade dos escolares: cada uma das crianças e jovens passaria a ser examinada já não apenas pela sua prestação, pelo que conseguia fazer na sala de aula, mas por aquilo que efectivamente *era*. Os testes visavam não apenas medir o *saber* como também conhecer rigorosamente o *ser*. Surgiram, pois, no panorama educativo como o instrumento que melhor podia combinar ciência e subjectividade.

E de várias formas e matizes o conseguiriam. É muito importante referir que a procurada individualização do regime pedagógico esteve, logo desde o início, associada a uma perspectiva correctiva das deficiências manifestadas pela população escolar. Foram exactamente as experiências e as técnicas utilizadas no princípio do século xx para diagnosticar o *patológico* que estiveram na origem dos dispositivos aplicados na hierarquização do *normal*. Ser normal significava tão apenas não ser «atrasado mental» nem «bem dotado». Nessa medida, há que dizer que a concepção moderna do que seja a normalidade não é filha de uma generalização que se tivesse feito a partir da experiência acumulada da criança dita normal, mas, diversamente, uma inferência obtida a partir de uma dupla negação. O conceito surgiu assim no mundo educativo para espelhar tão somente uma *diferença quantitativa*. «O estudo das anomalias», esclarecia Ferrière, «mostra as funções normais do Homem sob um ângulo deformado e como que através de uma lente de aumento» (1965, p. 146). Decroly e Montessori são comumente referidos como os investigadores especializados nas doenças mentais e no atraso psíquico das crianças que teriam descoberto metodologias de *ortopedia mental* transferíveis, *mutatis mutandis*, dos anormais para os normais. Ora, os testes materializaram a fronteira do anormal-normal como correspondendo a essencialmente a uma diferença de grau. E davam assim resposta à procura de eficácia que marcava a modernidade, pois permitiam que a escola alijasse legitimamente aqueles estudantes cujas capacidades tocavam as duas franjas extremas da população infantil (Pinell, 1995). A publicação, em 1905, da «escala métrica da inteligência» de Binet veio a ser o instrumento de diagnóstico que, à escala mundial e a muito baixo custo, permitiria a construção de uma instituição escolar já isenta das perturbações, das anomalias e demais insuficiências tanto dos «infra-normais» como dos «supra-normais» (Claparède, 1931, p. 34).

Os métodos patológicos casavam-se bem com os genéticos. De novo regressamos a Binet, que chegou a propor o que designou de método psicogénico. Consistia ele em seriar, numa ordem de desenvolvimento da inteligência, um certo número de atrasados e de estudar através dessa série um fenómeno particular, como a atenção. Verificava como essa função evoluía, quais as etapas de desenvolvimento registadas. Ora, o que tornava estas duas investigações comparáveis era o facto de terem um mesmo denominador comum ou um mesmo eixo. O da comparação. A lógica da relação populacional permitiu a configuração de um quadro explicativo no qual só nos poderemos efectivamente aperceber das características psíquicas de um indivíduo quando tivermos determinando o que as distingue das outras categorias de indivíduos. Então, conhecer o psiquismo de uma criança outra coisa não seria que saber em que é que ela, na idade em que se encontrava, se distinguia das outras classes de crianças, em verificar o que possuía a mais ou a menos, em que é que se assemelhava ou se distinguia (Claparède, 1952, p. 54). O conhecimento individual era portanto um problema de relação e de relação social. Não há dúvida que, depois de Binet, a observação isolada passou a associar-se ao acaso e ao erro. Mas não tenhamos ilusões. O teste permitiria encontrar com rigor todo e qualquer caso desviante, autorizando igualmente um investimento sobre cada actor e uma análise detalhada como nunca antes fora possível. Foi, para tanto, criada uma outra especialização científica, denominada pedotécnica, e cujo objecto se esgotava apenas nos casos particulares e *especiais* que a tecnologia do teste fazia aparecer na dinâmica escolar.

A partir da informação produzida pelos testes, os psicólogos recomendaram que as classes se passassem a constituir a partir da idade mental e já não mais sobre a idade real. O ensino se teria de adequar às aptidões particulares de cada aluno. Desta forma, a tecnologia dos testes disponibilizou à instituição escolar a possibilidade de operar no sentido da regulação do detalhe, levando-a a estabelecer uma grelha de atributos de tal maneira complexa e exaustiva que pudesse antecipar o que havia de aleatório e imprevisível na conduta de cada um dos seus alunos. A dinâmica trazida pelos testes continuaria nas tabelas que percebiam e registavam os traços da conduta individual em termos de conformidade-desvio relativamente às normas-padrão. Foi todo um *poder de linguagem* que se ergueu à volta da criança. Sobre esse ser móvel —de equilíbrio instável e em permanente crescimento—, podiam agora ampliar-se e ramificar-se os *registos*, estabelecendo-se um sistema de percepção em que ela era como que capturada e apresentada de forma estável, fixa e dócil. As novas técnicas de recolha e apreensão da realidade individual deveriam, agora, dar lugar a uma *gigantesca operação documental da observação, mensuração e quantificação*. Suceder-se-iam então as imagens, os gráfi-

cos e os números tanto em ficheiros como em estudos de caso, tanto em boletins como noutros *dossiers* referentes às propriedades, capacidades e energias de cada actor.

Nessa linha de preocupações passou a defender-se a introdução na escola de uma caderneta escolar/caderneta de saúde contendo uma miríade de registos sobre cada aluno. Seria um meio indispensável de conhecer, passo a passo, a marcha do seu desenvolvimento físico e mental. Nesse documento anotar-se-iam, com regularidade e extremo rigor, as observações antropométricas já então em uso —tais como a estatura, o peso, o perímetro torácico, as funções respiratórias e circulatórias, a força muscular, etc.—, mas também outras de carácter médico, biológico, fisiológico e psíquico, reveladoras de patologias e singularidades não detectáveis pelas primeiras medições objectivas. Tratava-se assim de pugnar directamente pela higiene «fisiopsíquica e assegurar a evolução normal do corpo e do espírito». Noutras palavras, de descrever, primeiro, para agir com mais acerto, mais tarde: «a caderneta escolar médico-pedagógica é o *cadastro fisiológico e psicológico da criança que permite avaliar o que ela vale e o que ela valerá*» (Vasconcelos, 1986, p. 284). Insistia-se que a fisionomia individual de cada escolar pudesse contemplar todas as ocorrências ao longo do percurso no estabelecimento de ensino, das doenças às vacinas, das crises de crescimento aos acidentes mais variados. Também tudo quanto se relacionasse com a hereditariedade —sífilis?— e o ambiente familiar —alcooolismo, promiscuidade?— deveria ser objecto de notação. Então, contendo descritores de ordem física mas também intelectual e moral interpenetráveis, esta grelha discursiva colocava o problema da intimidade no centro da instituição escolar e, sobretudo, fazia dela um assunto público, relativo a médicos, psicólogos, professores e administradores escolares.

Era portanto essencial que se desenvolvessem, aperfeiçoassem e estabilizassem sistemas de descrição visual das características, em si mesmas invisíveis, tanto do corpo como da mente infantil. A eficácia dos novos vocabulários taxonómicos dependia então, inteiramente, da possibilidade da sua representação imagética e só nesse momento a psicometria poderia falar efectivamente e em bom rigor de governo do aluno. Uma caderneta, uma ficha médica ou outra qualquer peça de descrição individual teriam atrás de si um longo trabalho e, diga-se, um trabalho de distorção um tanto paradoxal. Por um lado, o documento seria construído sob o parâmetro da mais pura economia de meios e sob o princípio da clareza: para que pudesse ser eficazmente preenchido deveria evitar todo o tipo de ruídos, das sobreposições às omissões, com as grandes categorias e os respectivos descritores a remeterem sempre para realidades palpáveis, mas deixando ao mesmo tempo espaço, em cada secção, para o registo detalhado de *todas as ocorrências inespera-*

das. Por outro lado, as tabelas deveriam, na variedade e multidireccionalidade dos significantes propostos, constituir uma verdadeira *imago-mundi*. A linguagem cunhada pelo poder seria assim a um tempo orientadora e capaz de instituir a exclusividade. Insisto: na sua função cognitiva, o sistema de rotulagem do sujeito impresso no papel desvendaria, por si mesmo, uma ligação directa da teoria com a observação particular da pessoa, desenhando e desenvolvendo todo um quadro conceptual que, nas variações e combinações que autorizava, fosse a expressão acabada do triunfo da ordem sobre o caos e os particularismos. Era essa ilusão que importava estabelecer com estes dispositivos de representação simbólica da identidade pessoal. Estamos perante uma abstracção científica, uma projecção. A relação que estabeleciam com o real era invertida. Estas peças antecipavam a realidade e não o contrário, constituindo-se como um modelo *para* e não um modelo *de*.

Império terapêutico

Fosse qual fosse o olhar individualizado lançado pela psicologia experimental, ele viria a configurar crescentemente, ao longo da centúria de Novecentos, um quadro disciplinar inteiramente novo em que jamais se deixou de defender que só a vontade do aluno poderia superar os seus desejos mais primários e impulsos agressivos. A ciência psicopedagógica afirmou, a uma só voz, que era possível obter-se uma eficaz regulação dos comportamentos individuais deslocando o trabalho normalizador para o interior do aluno e para as profundezas da sua mente. Para desvincular o educando dos vários perigos que o rodeavam, afastando-o das múltiplas solicitações *viciosas* do mundo, o educador podia contar, apenas, com o carácter e a força do querer do primeiro. Na verdade, nenhum poder externo, nenhuma barreira disciplinar se poderia erguer contra a espontaneidade infantil, posto que era exactamente aí que residia a marca distintiva de cada criança queurgia preservar. No breviário da pedagogia moderna, o exercício moral encontrava na autonomia e na vontade livre do aluno as suas duas traves mestras. Nesses termos, o longo processo de ortopedia das almas infanto-juvenis não reclamava para o adulto mais do que um papel de facilitador e de mediador terapêutico. Nada mais. E aqui os pedagogos modernos erguiam uma nova fractura relativamente ao modelo de educação tradicional. O velho espírito autoritário, alicerçado por uma tradição milenar, procurara o apoio para a obra civilizadora *fora da criança*, sendo, nessa medida exacta, absolutamente condenável. O seu erro estivera em não aceitar que nada poderia salvar o homem senão unicamente o próprio homem. Se o mais importante, na tarefa civilizadora de humanização

da criança, era que se contasse com ela mesma, tudo portanto se ganharia conseguindo uma obediência consentida e dócil mas que não colidisse com a energia pessoal de cada uma delas. O argumento enunciava-se assim: a verdade, a justiça, a bondade, o dever e o sacrifício seriam treinados como correspondendo a uma lei inscrita na própria consciência da criança. Evidentemente que nos encontramos aqui nos antípodas da acção repressiva. A coerção não podia em caso algum passar de um incidente e seria até tida como a manifestação de um fracasso da relação educador-educando.

«A liberdade ou o constrangimento?», interrogava-se Claparède (1922, p. 18). A pergunta era evidentemente retórica, e servia para introduzir a matéria mais consensual desta geração de psicólogos educacionais, a da fusão simbiótica dos desejos e motivações pessoais com a disciplina interior. A capacidade espontânea da criança não podia em caso algum ser suprimida pelo educador. Onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a Educação Nova encontrava agora *interesse*. Direcção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra. «É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração»; «interesse e disciplina são coisas conexas e não opostas» como sucedia no passado, afirmava John Dewey (1959, p. 84; 1936, p. 170). Era sobre esta certeza que se deveria realizar a grande utopia: na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a acção a ser praticada e o actor que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida futura. O professor só podia, nesta perspectiva, partir das capacidades —nativas ou adquiridas na experiência— em actividade na vida da criança; a matéria a estudar outra coisa não seria que o prolongamento das acções em que o aluno já estivesse de alguma forma empenhado. A ser assim, a criança teria um fim pessoal que a dirigia e conduzia ao longo do processo de aprendizagem. A actividade, no sentido de *self-activity*, seria o «nome para o fim último da educação» (Dewey, 1959, p. 138).

Foi este filósofo e pedagogo americano quem mais se deteve em considerações sobre a lei do interesse, defendendo que era aí que se estruturavam os aspectos dinâmicos da assimilação com a acomodação. Tomem-se, ao acaso, duas afirmações suas sobre os grandes objectivos da escola: «toda a educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista, um modo de agir comum»; «o objectivo da educação é, de modo geral, levar os educandos a ter as mesmas ideias que prevalecem entre os adultos» (Dewey, 1959, p. 17 e 24). A linguagem dos

fins é a de sempre: disciplina e normalização social. Contudo nesta fase histórica e no ambiente escolar aqueles objectivos concretizavam-se através da máxima da acção livre e do papel que esta desempenhava na constituição das diversas operações mentais e do pensamento infantil. O trabalho ficaria inteiramente consagrado e justificado porque correspondia a uma necessidade interna do sujeito. De facto, o interesse surgia a Dewey como um impulso ou hábito que gerava um propósito com força suficiente para mover uma pessoa a lutar pela sua realização. Significava, portanto, «actividade unificada, integrada» (1959, p. 96). A questão propriamente ontológica resolvia-se na mesma operação. Era a outra face do espelho. Não fazia qualquer sentido, continuava, «distinguir o interesse do *eu*»; seriam «dois nomes para designar uma coisa única: a espécie e a intensidade do interesse activamente tomado por alguma coisa revelam e medem a qualidade do *eu* existente» (Dewey, 1936, p. 428). O «interesse verdadeiro» mostraria que o sujeito e o mundo exterior se achavam juntamente empenhados numa relação em constante progressão, «que uma pessoa se identificou consigo mesma, ou que se encontrou a si mesma no decurso de uma acção» (Dewey, 1959, p. 120).

Dewey caracterizaria, ainda, os interesses infantis como essencialmente móveis e transitórios, correspondendo a uma *função de tipo propulsivo*. A tarefa do educador podia então clarificar-se: deveria considerar os interesses ora como signos reveladores das necessidades profundas ora como virtualidades de funções novas na criança. Eram, portanto, mais um *sintoma genético* que permitiria fundar a educação como uma dinâmica alicerçada sobre as tendências inatas. O professor via-se assim investido do papel de intérprete desses sinais manifestos ou de criador das condições favoráveis ao seu trânsito e livre eclosão na situação da sala de aula. Essa outra qualidade de avaliador dos sintomas, dos processos internos que procuravam transmutar-se em assuntos externos, faria dele essencialmente um *terapeuta* (Claparède, 1922, p. 19). Esta seria a última faceta, espécie de imagem-limite do professor ao longo da última centúria.

A lógica do império terapêutico começa por nos devolver a figura do professor como um auxiliar-facilitador de processos criados inteiramente pela natureza. Quando se propôs responder de frente à questão «o que é a Escola Activa», Ferrière falou naturalmente, e à cabeça das suas considerações, da aplicação das leis da psicologia genética à criança, do necessário conhecimento das aptidões, do equilíbrio individual. Mas o que procurou essencialmente sublinhar foi a possibilidade da acção educativa, confundindo-se já com o alimento espiritual que cada criança necessitaria, vir a atingir a esfera por excelência mais indomável da sua alma: o quadro que traçou desvenda o desígnio de expandir a arte de governo dos alunos até aos domínios do seu inconsciente. Os objectivos que a visão de

Ferrière perseguia seriam expressamente os da produção de cidadãos amantes da ordem, mas esse desígnio remetia-o para a autonomia, conceito este que traduzia por equilíbrio e harmonia das manifestações pulsionais. E nós estamos de novo regressados às temáticas do domínio de si. Só que agora o âmbito em que elas se viram inscritas pelos psicólogos era o da formação social de sentimentos inatos. Nesta perspectiva, a «Escola Activa» agia, não sobre os sintomas exteriores do «Bem e do Mal», mas sobre a sua «origem profunda». Procurava, fundamentalmente, «conhecer o subconsciente: instintos, tendências, impulsos, intuições e interesses espontâneos, a fim de os utilizar, canalizar e de os fazer servir o progresso espiritual da Criança». Era por essa via que «a Razão e a Vontade» predominariam sobre «o Coração e a Intuição». De outro modo, afirmava Ferrière, «o espírito toma posse das tendências subconscientes: é a isso que se chama o domínio de si próprio». Desta maneira, a «Escola Activa» estava segura de se conformar com os ideais sociais da «Ciência moderna», formando personalidades equilibradas e harmoniosas que, longe de serem egoístas, teriam o «sentido inato da solidariedade» e seriam, assim, «obreiros activos e construtivos da Justiça e da Paz no mundo» (Ferrière, 1965, p. 218).

Nesta perspectiva, é exactamente neste contexto de um trabalho sobre a *interioridade profunda* que tem sentido colocar o problema da normalização e de disciplina no interior da escola moderna. Gustave Le Bon, autor de uma *Psychologie de l'éducation*, que foi um caso de assinalável sucesso editorial nos anos 20, defendia que o princípio psicológico fundamental de todo o ensino se podia resumir numa fórmula que não se cansava de repetir: «toda a educação consiste na arte de fazer passar o consciente no inconsciente»; por seu turno, «a moral só é constituída seriamente quando ela se torna inconsciente» (Le Bon, 1924, pp. 216-217). A máxima não seria mais a do conhece-te a ti mesmo mas a do domina-te a ti mesmo. Importava, assim, encontrar os meios que permitissem rebuscar o inconsciente da criança como uma esfera espiritual com vida autónoma. Passou a defender-se a tese de que o inconsciente podia ser desenvolvido através da *formação artificial* de reflexos resultantes da repetição de certas associações.

O Dr. Freud fez por aqui a sua entrada no campo educativo. Vejamos como foram lidas na comunidade educativa lusófona algumas das suas ideias centrais. Para o médico português Vítor Fontes, por exemplo, a lição da psicanálise, segundo a qual «os desvios da normalidade» eram motivados por «erupções do inconsciente», deveria impor-se no interior de qualquer instituição escolar (1924, p. 315). Para isso, era imperioso partir das teses contidas na teoria da sexualidade proposta por Freud. Este havia postulado que sexualidade e reprodução não coincidiam, posto que a vida sexual começaria de forma muito activa antes do

primeiro ano de vida criança. Vista do prisma freudiano, a sexualidade teria um papel primordial na própria constituição dos complexos, isto é, da afectividade. Os pedagogos defendiam nessa linha que uma abordagem cientificamente adequada deveria ser realizada logo a partir da primeira infância e não apenas na puberdade, como antes se tinha dito e feito. A adequação do princípio do prazer ao princípio da realidade far-se-ia no espírito da criança, e segundo a teoria psicanalítica, através da perseguição, da moderação e até da censura do desejo. Era fatal que «essa necessidade tirânica nunca livremente realizada» fosse crescendo com o passar dos anos. Da luta feroz entre aqueles dois princípios resultaria, portanto, não uma anulação mas apenas um armazenamento, no inconsciente, «de todas as tendências instintivas, contrariadas, censuradas, *refoulées* pelas condições do meio». Ora, estas forças, quer dizer, esta *libido*, deslocada para o subsolo do inconsciente, permanecia aí apenas meio adormecida, num estado de permanente latência. Um simples desequilíbrio nervoso ou um ligeiro enfraquecimento da vigilância e da censura poderiam ser bastantes para que esse material irrompesse, brutal, na consciência, dando origem a perturbações psíquicas mais ou menos graves. E, acrescente-se, todo este desarranjo das psicoses e das nevroses ocorreria sem que o indivíduo se pudesse aperceber da sua verdadeira origem. Na situação de distúrbio emocional, o inconsciente transferia ou generalizava o que a princípio era apenas pessoal, assim se explicando os estados obsessivos, as antipatias bruscas que brotavam da vida psíquica da criança ou até mesmo as suas agressões registadas nos estabelecimentos educativos. Quantas faltas dos alunos não teriam a sua origem e justificação nestas chamadas perturbações do psiquismo?

Todos estes sintomas indicariam sempre a existência no espírito da criança de um problema *não resolvido*. O professor teria que passar a avaliar e interpretar esse conflito interno. É aqui que se fixa a outra componente da sua figura de terapeuta. O professor via assim ampliada a paleta de temas e problemas a merecer-lhe consideração. A sua acção desta feita seria inspectiva e indagadora. Esperava-se dele que fosse capaz de desvendar, no inconsciente do aluno, qual o complexo afectivo que motivava as suas atitudes desviantes. Já Binet, em *Les idées modernes sur les enfants*, achava igualmente que ao professor lhe não bastaria saber aplicar uns quantos *mental tests*. Teria que, dentro e fora da sala de aula, nos corredores e recreios, observar a conduta dos seus alunos. E, ao mesmo tempo, desenvolver estratégias de aproximação, capazes de conquistar a sua confiança, em ordem a obter deles confidências íntimas espontâneas. (Binet, 1911, p. 14). Estamos já também de regresso à velha lógica confessional e da sua associação directa ao moderno *talking cure* disponibilizado pela psicanálise. O português Vitor Fontes falava, também ele, de um outro novo ramo da pedotécnia

—a «psicopedanálise»— exactamente como sendo «a aplicação da psicanálise à pedagogia». O professor, pela observação dos fenómenos do inconsciente e dos complexos nele interiorizados, deveria torná-los conscientes à criança em observação: podia corrigir «desarranjos psíquicos já em evolução, evitar, como meio profilático, outros que tendessem a estabelecer-se, ajudando a formar o carácter da criança» (Fontes, 1924, p. 316). Se, mercê deste novo tipo de relação professor-aluno a origem do distúrbio pudesse ficar clara no espírito da criança, *regularizada pela conversa e incorporada pelo raciocínio a causa do desejo não realizado*, então essa *libido* poderia tomar proporções normais, perdendo a sua força perturbadora.

A minha narrativa não pode encerrar-se sem que se façam referências directas ao conceito-bandeira da modernidade. É que, no discurso pedagógico, também a liberdade passou a ser melhor entendida se associada ao contexto explicativo fornecido pela psicanálise. Esta ajudaria a demonstrar-se, com grande clareza, mais uma vitória na relação educativa da ciência da alma e das tecnologias morais do auto-controle sobre as tendências psico-fisiológicas do educando. As dinâmicas do inconsciente permitem-nos retomar, e agora pela mão de, as teses do ideal pessoal liberal, precisando-as como uma (i) elevação sobre si mesmo e do seu triunfo dos instintos e tendências inferiores, uma (ii) sujeição à dura disciplina do dever e da verdade, uma (iii) irradiação do eu para os outros na utilidade fraternal, dando com o coração a justiça que todos me merecem. Em suma, liberdade equivalia também a sublimação (Vasconcelos, 1924a, p. 20)

CONCLUSÃO

Sabemos que os discursos à volta do problema moral e a correspondente criação de tecnologias disciplinares conheceram uma significativa aceleração e complexificação na modernidade. Também a pedagogia quis traduzir este programa político, enquanto reivindicou para si o estatuto de ciência positiva. A formação discursiva que circunscreveu, a partir do último quartel do século XIX, devolve-nos, sem dúvida, a ideia de que a liberdade seria o grande acelerador da autoridade e da disciplina. As considerações psicopedagógicas acerca da estrutura interna da alma e do jogo de contrastes que marcariam as paixões infanto-juvenis, não eram mais do que a transferência, para o campo educativo, dos interesses e investimentos da subjectivação governamentalizada. Recusando qualquer tipo de imposição moral externa à criança, que ela não pudesse por si mesma compreender e aceitar livremente, a psicopedagogia emergente no último quartel de

Oitocentos procurou somar argumentos de natureza científica susceptíveis de demonstrar legitimamente que o espírito de disciplina corresponderia à moderação dos desejos e este, por sua vez, a um domínio de si próprio. De facto, para este conjunto de primeiros pedagogos estava já muito claro que cada singularidade se deveria transformar num ponto de passagem directo de princípios e forças de poder. O essencial do seu esforço foi no sentido de mostrar como a matéria ética deveria ser indissociável do postulado segundo o qual a escola fabricaria um tipo de actor que devia, ele mesmo, ser sujeito da sua própria educação. Tratar-se-ia, no essencial, de uma apropriação integradora assente numa multiplicidade de jogos estratégicos e de situações relacionais em que cada membro da população escolar foi convidado a constituir-se a si mesmo como indivíduo autónomo, racional e responsável. E, para isso, a concepção de educador sofreu um importante deslocamento. Passou a ser confundida com a do terapeuta, capaz de identificar a criança problema e de sugerir um conjunto de novos alinhamentos identitários. Não há como fugir à evidência de que todo o conhecimento psico-pedagógico moderno procurou disponibilizar reportórios discursivos reclamando a normalização social como um trabalho sobre o eu, sobre a interioridade.

Referências

- BINET, Alfred (1911), *Idées modernes sur les enfants*. Paris, Ernest Flammarion.
- CLAPARÈDE, E. (1922), Introduction. In John Dewey, *L'École et l'enfant*. Neuchatel, Éditions Delachaux & Niestlé, pp. 5-37.
- (1931) *Como diagnosticar as aptidões dos escolares*. Porto, Livraria Educação Nacional. [Prefácio de Áurea Judite Amaral].
- (1952) [1946 a 1ª edição em francês], *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale: Les méthodes*. Vol II. Geneve, Delachaux & Niestlé.
- (1953) [1920 a 1ª edição em francês], *L'école sur mesure*. Neuchatel e Paris, Delachaux & Niestlé
- COMPAYRÉ, G. (1885), *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris, Librairie Classique Paul Delaplane.
- DEWEY, J. (1936) [1916 a 1ª edição em inglês], *Democracia e educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- (1959) [1902 a 1ª edição em inglês], *Vida e educação*. São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- FERREIRA-DEUSDADO (1887), «A necessidade da preparação pedagógica no professorado português». *Revista de Educação e Ensino*, núm. 4, pp. 155-158.
- FERRIÈRE, Ad. (1965) [1921 a 1ª edição em francês], *A escola activa*. Lisboa, Aster.
- FONTES, V. (1924), «Da importância da psicanálise em pedagogia». *Educação Social*, núm. 17-18 (1), pp. 313-316.
- FOUCAULT, M. (1978a), «La gouvernementalité». In *Dits et écrits (1976-1979)*. Paris, Gallimard, vol. III, pp. 635-657.
- (1978b), «Sécurité, territoire et population». In *Dits et écrits (1976-1979)*. Paris, Gallimard, vol. III, pp. 719-723.
- (1980), «Du gouvernement des vivants». In *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris, Gallimard, vol. IV, pp. 125-128.
- (1981), «Le sujet et le pouvoir». In *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris, Gallimard, vol. IV, pp. 222-243.
- (1984a), Preface à l'Histoire de la sexualité. In *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris, Gallimard, vol. IV, pp. 578-584.
- (1984b), «L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté». In *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris, Gallimard, vol. IV, pp. 708-729.
- (1984c), «L'intellectuel et les pouvoirs». In *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris, Gallimard, vol. IV, pp. 747-752.
- (1988a), «Vérité, pouvoir et soi». In *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris, Gallimard, vol. IV, pp. 777-782.
- (1988b), «Les techniques de soi. In *Dits et écrits (1980-1988)*». Paris, Gallimard, vol. IV, pp. 783-813.
- (1988c), «La technologie politique des individus». In *Dits et écrits (1980-1988)*. Paris, Gallimard, vol. IV, pp. 813-828.
- HUNTER, I. (1996), «Assembling the school». In Barry, Osborne, Rose (Eds.) (1996) *Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago, The University of Chicago Press, pp. 143-166.
- LE BON, G. (1924) [1911 a 1ª edição em francês], *Psychologie de l'éducation*. Paris, Ernest Flammarion.

- NÓVOA, A. (1997), «Regards nouveaux sur l'éducation nouvelle». In Nanine Charbonnel (Dir.) *Le don de la parole*. Bern, Peter Lang, pp. 71-96.
- (1998), *Histoire & comparaison: Essais sur l'Éducation*. Lisboa, Educa.
- Ó, JORGE RAMOS DO (2003), *O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)*. Lisboa, Educa.
- PLANCHARD, E. (1970) [1957 a 1ª edição], *Iniciação à técnica dos testes*. Coimbra, Coimbra Editora.
- ROSE, N. (1985), *The psychological complex: Psychology, politics and society in England, 1869-1939*. London, Routledge.
- ROSE, N. (1990), *Governing the soul: The shaping of private self*. London, Routledge.
- (1996a), «The death of the social? Re-figuring the territory of government». *Economy and Society*, núm. 25 (3), pp. 327-356.
- (1996b), *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1996c), «Power and subjectivity: Critical history and psychology». In Carl F. Graumann & Kenneth J. Gergen (Eds.), *Historical dimensions of psychological discourse*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 103-124.
- VASCONCELOS, Faria de (1924a), «A psicologia diferencial escolar». *Educação Social*, núm. 1 (1), Jan., pp. 6-8.
- (1924b), «A psicologia diferencial escolar». *Educação Social*, núm. 17-18 (1), Set., pp. 300-307.
- (1986), *Obras completas: 1900-1909*. Vol. I. Lisboa, Fundação Calouste-Gulbenkian.

LA FORMACIÓN DEL MAESTRO COMO EDUCADOR CÍVICO. UNA MIRADA DESDE LA HISTORIA¹

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA

PLANTEAMIENTO Y PRECISIONES CONCEPTUALES

Es mucho lo que se ha escrito sobre la formación de los maestros españoles. Los planes de estudio conducentes al título de maestro han sido estudiados con más o menos hondura y protagonismo, siendo sin duda el Plan Profesional de 1931 el que concita mayor atención. La trayectoria de las Escuelas Normales ha sido asimismo prolijamente investigada, sobre todo desde una perspectiva provincial. El análisis de los manuales de uso en estos centros entre los alumnos normalistas está generando también nuevos trabajos. El estudio del currículum, abordado desde novedosas perspectivas, ha producido interesantes aportaciones que se acercan a la formación de los maestros indagando en sus características innovadoras o inmovilistas, propiciadoras o no de la paz, la libertad y la democracia.² Pues bien, este trabajo quiere profundizar en esta última línea de investigación y estudiar si se favorece o no la cultura de la ciudadanía en la formación de los maestros españoles y, por ende, si esa preparación propicia el rol del maestro como educador cívico. Lo iniciaré en el indefinido momento en el que empiezan a escucharse voces en pro de la regeneración moral, social y política de España, para terminar en un tiempo más preciso en el que para muchos culmina —y aca-

1. Este trabajo tiene su origen en la ponencia —de la que estas páginas son una versión considerablemente ampliada— «La cultura de la ciudadanía en la formación de los maestros españoles entre el Regeneracionismo y la Segunda República», inserta en el marco del IV Convegno Internazionale della SPICAE, celebrado en la Università degli Studi di Ferrara (Italia) en mayo de 2009 (véase Genovesi, Giovanni, (ed.) «La formazione docente tra attualità e storia», *I Quaderni di Ricerche Pedagogique* (Parma), núm. 32, pp. 201-213).

2. Esta perspectiva de investigación —concretada en la enseñanza de la Historia— ha sido abordada por Consuelo Delgado Cortada, en su tesis doctoral, inédita, *Historia que instruye o Historia que adoctrina. La formación histórica de los maestros en la España del siglo XX*, defendida en la Universidad de Murcia en 1999, de la que su autora ha dado a conocer varias publicaciones que se citan en este trabajo.

ba— esa regeneración: el tiempo de la Segunda República. Para ello me serviré tanto de la ideación ministerial de los planes de estudio como, sobre todo, de los manuales normalistas, cuyo contenido ilustrará las intenciones de sus autores, formadores de formadores, respecto a la educación ciudadana de sus alumnos, futuros maestros primarios. Naturalmente, y cuando la ocasión lo requiera, me valdré también de la opinión de los estudiosos de estas cuestiones.

Antes de avanzar son necesarias algunas precisiones conceptuales. Dado que, como acabamos de manifestar, pretendemos estudiar si la formación que recibían los futuros maestros les predisponía a la adquisición de una cultura de la ciudadanía necesaria para su desempeño posterior como educador cívico, es preciso delimitar conceptualmente el constructo «cultura de la ciudadanía» que guiará este trabajo. Para ello no nos interesa tanto deslindar el sentido que en el lenguaje se le dio al término ciudadano en el espacio temporal que nos ocupa, cuanto lo que se quería expresar con él. No obstante, y simplificando mucho, es posible detectar a grandes rasgos un doble uso; por una parte el que lo concibe sobre todo como sujeto de los deberes propios de lo que solía llamarse «buen ciudadano», es decir, portador de una moral cívica tradicional, amante de la patria, respetuoso con las leyes, obediente con la autoridad, honrado, trabajador, etc.; por otra, el ciudadano que, sin dejar de ser sujeto de deberes, es visto sobre todo como sujeto de derechos políticos (de sufragio, de reunión, de asociación...), derechos naturales (entre ellos el de libertad de pensamiento y de conciencia) y derechos sociales (derecho a la asistencia, a la instrucción, al trabajo...)³ Sintetizando aún más, este último tipo de ciudadano es el sujeto político —con toda su carga significativa—⁴ que participa de la soberanía nacional y actúa conscientemente allí donde se decide su destino. Teniendo esto en cuenta, entiendo la cultura de la ciudadanía —en cuanto objetivo a lograr— como el conjunto de valores, principios y actitudes que orientan la conducta política del ciudadano interesado en participar en el sistema político en cuya toma de decisiones está llamado a influir. El sujeto de una tal cultura cívica es un ciudadano activo, libre, crítico, responsable y comprometido con la política y con la cosa pública. Su autonomía y la capacidad de labrar su propio destino constituyen los rasgos de una identidad nueva, la de su condición de ciudadano, radicalmente diferente a

3. Manuel Pérez Ledesma ha escrito recientemente con extensión sobre los usos del ciudadano en su trabajo «El lenguaje de la ciudadanía en la España contemporánea», en Pérez Ledesma, M. (dir.), *De súbditos a ciudadanos. Una historia de la ciudadanía en España*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009, pp. 445-481.

4. Véase al respecto Fernández Soria, J. M. (2005), «La Historia de la Educación ante la segunda Ilustración», en Ferraz Lorenzo, M. (ed.), *Repensar la Historia de la Educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 191-238.

la de súbdito. La cultura de la ciudadanía implica, pues, un compromiso en los asuntos públicos que requiere tanto el respeto a la ley y a la autoridad cuanto la iniciativa y participación exigibles para el buen funcionamiento democrático. El acercamiento o lejanía de este ideal —manifestado en forma de enseñanzas y procedimientos didácticos— es lo que se tendrá en cuenta para valorar el grado de implicación en la formación de educadores cívicos de las distintas reformas de los estudios del Magisterio y de los autores de los manuales de pedagogía destinados a alumnos normalistas.

LA CULTURA DE LA CIUDADANÍA EN LOS PLANES DE FORMACIÓN DE MAESTROS

Los planes de formación de maestros se han puesto tradicionalmente al servicio de los intereses de los poderes gobernantes; han sido la consecuencia ya de políticas conservadoras tendentes a la instauración o al afincamiento del súbdito obediente o del «buen ciudadano» llamado a no cuestionar el orden social, ya de políticas innovadoras favorecedoras de la formación del ciudadano activo, autónomo y crítico. Las Escuelas Normales, reconocido instrumento de control, han padecido la apatía y el abandono en épocas en las que apenas es visible la preocupación por la ciudadanía; por el contrario, en su calidad de mecanismo unas veces al servicio de la modernización, y otras al de la revolución,⁵ las Normales y su ordenamiento curricular han conocido, bien es verdad que en escasas ocasiones, una atención más destacada y un desarrollo más innovador.

Hay unanimidad en afirmar que durante la Restauración las Escuelas Normales sufren por parte de los poderes públicos la misma indiferencia que el resto del sistema educativo. El abandono de la enseñanza primaria, que no interesaba a un sistema político asentado en el caciquismo —alimentado y fortalecido en la ignorancia de las clases populares— y en el apoyo de la Iglesia en permanente pugna por hacerse con el control de la enseñanza, explica el olvido y el abandono económico y curricular en que se ven sumidas las Escuelas Normales y el consiguiente retraso en la renovación de la formación de los maestros españoles.⁶ Tanto es así que la coincidencia entre los estudiosos vuelve a ser total cuando fijan la fecha de 1914 como la de la verdadera transformación en la formación

5. Escolano Benito, A. (1982), «Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica», *Revista de Educación*, núm. 269, p. 76.

6. Melcón Beltrán, J. (1992), *La formación del profesorado en España (1837-1914)*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, p. 149.

del Magisterio español, obedeciendo, sin duda, a un deseo no contenido de modernización en todos los ámbitos. Opinión también unánime en situar la cima de la renovación pedagógica en 1931, fecha del Plan Profesional del Magisterio, ideado, quizás, para dar respuesta a la aspiración de poner la pedagogía al servicio de la revolución, como quería Rodolfo Llopis.

Pero a pesar del abandono y la indiferencia con que se trata a las Escuelas Normales, y no obstante el pésimo estado de la formación de los maestros que Macías Picavea describe en 1899 de forma tan amarga,⁷ pedagogos y profesionales de la enseñanza desde distintas tribunas y congresos pedagógicos ofrecen sus reflexiones con el objetivo de corregir la situación que el Poder Público no podía o no quería remediar. Fruto de esa inquietud, antes ya de la fecha crucial de 1914, la formación de los maestros españoles conoce en el tema que nos ocupa alguna novedad significativa. Para observarla habrá que reparar en el llamado «Plan Gamazo» de septiembre de 1898, en cuyo diseño curricular es visible la influencia de la Institución Libre de Enseñanza que, con la llegada de los liberales al poder, tiene ocasión de hacer oír sus propuestas de reforma. El momento era, sin duda, oportuno. Pocos meses antes de publicarse la reforma, la guerra de Cuba se salda con la derrota de España ante Estados Unidos y con la pérdida de los últimos restos del imperio colonial. Los deseos de regeneración, que ya se venían manifestando desde años antes, eclosionan en esa fecha reclamando la urgente perentoriedad de regenerar la vida social, política y moral de España, que concreta en la modernización del país su condición primera. La educación es convocada de modo insoslayable para ese proyecto reformador, que incluye entre sus exigencias principales dar una orientación colectiva a la política y señalar un nuevo rumbo general a la vida nacional, algo que para Azaña sólo pueden hacer los «ciudadanos electores», es decir, un pueblo organizado del que España carecía; y esto para Azaña implicaba hablar sin miedo de democracia y ganar las instituciones, sobre todo conquistando y transformando el Estado.⁸ En el logro de este nuevo proyecto de España, «civilizar» a los ciudadanos en el sentido en que lo manifestó Azaña en 1911 era la tarea primordial.

En esta dirección, el plan de estudios de 1898 para maestros y maestras aporta una novedad: la introducción por primera vez en los planes de forma-

7. «... el maestro es en España un ser horriblemente formado, mejor dicho, deformado. En las Normales nada se les enseña; pero en cambio le desquician la natural inteligencia, el buen sentido y el sano juicio de las cosas» (Macías Picavea, R. (1899), *El problema nacional. Hechos. Causas. Remedios*. Madrid, Librería General de V. Suárez, p. 122).

8. Azaña, M. (1911), *El Problema Español*. Conferencia pronunciada el día 4 de febrero de 1911 en la Casa del Pueblo de Alcalá de Henares. Alcalá de Henares, Imprenta La Cuna de Cervantes, p. 29, y Azaña, M. (1997), *¿Todavía el 98!* Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 44 y 49-50.

ción de maestros españoles de la enseñanza del Derecho, tan del gusto de los institucionistas —entre los que había destacados cultivadores de la Filosofía del Derecho—, cuya influencia en la inclusión de esta materia en el currículum normalista parece evidente. A partir de entonces, esta enseñanza está presente en la mayoría de los planes de estudios de formación de maestros, aunque con acepciones distintas: «Derecho, Economía social y Legislación escolar» (1898), «Derecho y Legislación escolar» (1900), «Ética y Rudimentos de Derecho» (1901), «Derecho usual y Legislación escolar» (1903 y 1905) y «Rudimentos de Derecho y Legislación escolar» (1914). En la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio se introduce en 1913 la asignatura «Derecho usual, Economía Social y Educación Cívica», componente este último —«Educación cívica»— que desaparece a partir de ese año para quedar la materia rotulada como «Derecho y Economía Social».

Para el tema que nos ocupa parece relevante la implantación de la enseñanza del Derecho; y lo es, primero porque —como la enseñanza de la Constitución del Estado—⁹ tiene el objetivo de promover la aceptación del orden legal vigente y prevenir desde la escuela errores y vicios contra los asuntos comunales, así como suscitar entre las gentes conductas de rectitud moral en sus relaciones con el Estado (en el pago de impuestos, por ejemplo); y, segundo, porque el Derecho es considerado un instrumento de formación para la ciudadanía, pues la explicación y el conocimiento de la ley da a los alumnos la oportunidad de participar en la vida ciudadana como actores y no como simples espectadores. Esto es especialmente importante en un tiempo en el que se está produciendo una mayor profesionalización de la política con la decisiva presencia e influjo de partidos políticos y del poder obrero y sindical, un tiempo en el que, quizá por eso mismo, empiezan a instaurarse derechos tan básicos para la cultura cívica como el sufragio universal. Conocer las relaciones de los administrados con los Poderes Públicos y sus distintas Administraciones, así como sus deberes y derechos cívicos, es un asunto de educación ciudadana y política que hace que la idea de la enseñanza del Derecho deje de ser —como dice Antonio Molero— «un asunto inocuo para la formación de los futuros ciudadanos»,¹⁰ tanto del «buen ciudadano» como del ciudadano activo y autónomo. Un antiguo alumno de la Escuela Normal Superior de Maestros de Barcelona da a conocer las enseñanzas de Derecho que recibiera allí de

9. Un precedente de la introducción de la enseñanza del Derecho en las Escuelas Normales puede verse en el Decreto de 23 de febrero de 1870 que declara obligatoria la enseñanza de la Constitución del Estado en todas las Escuelas Normales y escuelas públicas.

10. Molero Pintado, A. (1996), «El Derecho Usual en la Escuela. Antecedentes y controversias (1812-1900)», en Sociedad Española de Historia de la Educación, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*. Granada, Ediciones Osuna, vol. I, p. 133.

don Alejandro Tudela, para destacar «la grandísima importancia que esta materia escolar encierra» ante la expansión de las ideas democráticas y feministas en la sociedad de su tiempo. Aunque los argumentos que aduce este alumno carecen de novedad, no por eso merman su valor: dice que iniciar a los niños —y a las niñas por su potencial influencia posterior en la familia «y por si la suerte las lleva a la dirección de alguna institución femenina»— en el conocimiento del Derecho tiene la doble finalidad de, por un lado, hacer de los niños de hoy hombres de mañana perfectos cumplidores de sus deberes y, llegado el caso, reclamantes de sus derechos, y, por otro, fomentar las virtudes ciudadanas, haciendo de esa enseñanza en los primeros cursos algo ocasional —luego con mayor sistema— y utilizando los organismos que deberían existir en las escuelas —Jurado Escolar, Mutualidad, Junta de Antiguos Alumnos...— «que son reflejo de las instituciones nacionales».¹¹

No obstante el carácter reformista del «Plan Gamazo» que comparte con otros que le suceden, los vaivenes que sufren la vida y el ordenamiento curricular de las Escuelas Normales son síntomas de una degradación que hacía urgente y fundamental su reorganización profunda. Así lo reconoce la «Exposición» del Real Decreto de 30 de agosto de 1914 que reorganiza las Escuelas Normales poniendo el acento no tanto en la adquisición de conocimientos de los futuros maestros, cuanto en su preparación para enseñarlos y, sobre todo, para saber educar. Este énfasis está mostrando algo sustancial para la formación de una cultura ciudadana que, digámoslo ya, distingue las reformas liberales de las conservadoras: el valor irremplazable de la educación por encima de la instrucción y de la transmisión de saberes. La mencionada «Exposición» del «Plan Bergamín» destaca el «carácter eminentemente educativo» de todas las asignaturas que han de tender a «despertar la iniciativa de los alumnos, procurando la más activa cooperación de éstos en la enseñanza, desarrollando en ellos el espíritu de observación y reflexión y haciendo aplicaciones prácticas de la doctrina enseñada». Si se admite que son características inherentes a la ciudadanía activa el poseer un espíritu tolerante, una mente abierta, pensamiento autónomo, capacidad crítica y de análisis racional..., entonces se habrá de subrayar el propósito presente en el plan de animar la cooperación y el espíritu de observación y reflexión necesarios para hacer de la enseñanza tanto un proceso horizontal que no dependa de la única opinión y autoridad del profesor, cuanto de construcción personal a través de la búsqueda y puesta en marcha de una actividad personal orientada por la razón y no por la mera obediencia.

11. Clemente Romeo, L. de (1919), «La enseñanza del Derecho en la Escuela», *La Escuela Moderna*, núm. 329, pp. 105 y 107.

No sólo esto; también será conveniente observar cómo aborda el plan de 1914 en su diseño curricular algunas materias susceptibles de propiciar esta cultura cívica, como la enseñanza de la Historia, a la que se le reconoce un importante papel en la formación de ciudadanos. Así lo hace, por ejemplo, el Informe elaborado por la Comisión de la Enseñanza de la Historia del Comité Internacional de Ciencias Históricas sobre Programas e Instrucciones oficiales acerca de la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias de varios países, publicado en París en 1931, cuando establece que «mostrando al alumno el origen de las cuestiones que se le presentan como miembro de una sociedad, como ciudadano, la Historia le pondrá en condiciones de tomar parte en la vida pública de su país. En este sentido ha podido decirse que el conocimiento de la Historia era útil, sobre todo en nuestras sociedades democráticas». Utilidad que se acrecienta por la potencialidad de la enseñanza de la historia de despertar en el alumno a la manera deweiniana «el sentido social, el sentido de vida en sociedad», y de iniciarle en el «pensamiento político». Claro que ese beneficio sólo podrá reportarlo una enseñanza no tendenciosa de la historia, respetuosa con la verdad «hasta la intransigencia», no militarista pero tampoco tan «sistemáticamente pacifista» que oculte las guerras —como las de emancipación— que han influido en la evolución histórica de los pueblos, una enseñanza en la que ocupe un lugar importante la historia de la civilización, la vida política, social, económica, intelectual y moral de la Humanidad, pero que no olvide que es el conocimiento de la historia nacional lo primero que con naturalidad, sin injustas exaltaciones, debe conocer el niño.¹² Pues bien, los cursos de Historia del «Plan Bergamín» no son absolutamente ajenos a estas exigencias. El Decreto que instaura dicho Plan ordena en su artículo 18 que en los cuatro cursos de Historia se estudie «principalmente la [Historia] de España y los hechos de Historia Universal íntimamente relacionados con los de la nación española», haciendo así posible una enseñanza global y abierta y no exclusivista de la historia con la intención —a juicio de Consuelo Cortada, que amplía al Plan Profesional de 1931— «de formar ciudadanos capaces de conectar con su realidad sociopolítica en evidente proceso de transformación». La proclividad de los planes liberales a formar a sus maestros en las virtudes ciudadanas la ve esta investigadora en rasgos como éstos: que los cuestionarios del plan de 1914 valoren los «procesos revolucionarios que conllevan reivindicaciones sociales, económicas o políticas», que en ellos la enseñanza de la historia contemple los procesos de independencia y los movimientos de rebelión, que muestren una mayor capacidad de objetividad científica, que estén presentes los

12. Capra, M. P. (1932), «La enseñanza de la Historia en las escuelas primarias», *La Escuela Moderna*, núm. 494, pp. 518, 520 y 523.

conceptos de libertad y democracia... Todo eso es una muestra de que el plan de 1914 —también el de 1931— tiene como finalidad la instrucción y la formación ciudadana de los futuros maestros por medio de la enseñanza de la historia.¹³ Esa formación se ve asistida por la presencia de lo foráneo en los programas y cuestionarios para la enseñanza de la historia de acuerdo con el mandato de abordar la historia de España en relación con la universal. La desaparición del triunfalismo nacionalista deja que en la enseñanza de la historia cobren la relevancia que merecen los episodios de apogeo de la historia de otros países aunque ensombrezcan la nacional.¹⁴ Claro que si es posible presumir una mentalidad no exclusivista en quienes elaboraron los planes de estudios de 1914 y 1931, no cabe hacer lo mismo respecto del magisterio en ejercicio; bastará, si acaso, con recordar el pensamiento nacionalista al respecto, del que puede ser una muestra esta afirmación del gerundense y entonces maestro de las escuelas de Madrid, José Xandri Pich: «En la escuela, el fin que debemos perseguir en la enseñanza de la Historia es conservar el espíritu de nación. Hay que tratar la Historia, como enseñanza nacional por excelencia».¹⁵ Momentos propicios a los nacionalismos como éstos —a los que no se sustrajo España— explican la dificultad de aunar voluntades, lo que otorga mayor valor si cabe al propósito de los redactores del plan de 1914.

Esto mismo ayuda a entender que el internacionalismo como movimiento cívico y pedagógico no esté presente en el plan de 1914. La Primera Guerra Mundial apenas acababa de iniciarse, y son precisamente sus consecuencias las que provocan el desarrollo de ese movimiento. Tal vez por eso el belicismo tenga una fuerte representación —aunque no predominante— en los contenidos temáticos que desarrollan el plan de 1914,¹⁶ lo que no sucederá en el plan de 1931. Al reparar en la presencia del belicismo en los planes de formación de maestros, lo hacemos en la creencia de que la tolerancia, que alienta una enseñanza pacifista de la

13. Las citas en Delgado Cortada, C. (2006), «Innovación o inmovilismo en la formación histórica de los maestros», *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, núm. 5, pp. 31 y 35, y (2004), «La formación histórica de los maestros. Tomas de postura frente a los conceptos de libertad y democracia», *De la teoría... a l'aula. Formació del professorat i ensenyament de les ciències socials*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, p. 162.

14. Delgado Cortada, C. (1996), «La enseñanza de la Historia entre el exclusivismo nacionalista y la convivencia internacional: la formación histórica de los maestros en el siglo xx», en Sociedad Española de Historia de la Educación, *El currículum: historia de una mediación social y cultural*, op. cit., vol. 2, pp. 407-418.

15. Xandri Pich, J. (1913), «Sobre la enseñanza de la Historia», *La Escuela Moderna*, núm. 268, p. 941.

16. Delgado Cortada, C. (2000), «Pacifismo y belicismo: dos mensajes en la formación histórica de los maestros», *Historiar. Revista de Historia*, núm. 5, pp. 168-184.

Historia, es una virtud cívica cuyo vicio contrario —que favorece el belicismo— no puede formar parte de la cultura de la ciudadanía tal como la hemos descrito.

Alrededor de 1914 es posible entrever una preocupación por la formación del Magisterio español en la línea que describe por entonces Luis de Zulueta, profesor de la Escuela Superior del Magisterio, quien entre las cualidades del maestro ideal destaca la de poseer un entendimiento claro y «abierto a todos los vientos del espíritu», «amor y simpatía hacia todos los hombres; tolerancia, que es la virtud de nuestro tiempo», y «espíritu de ciudadanía», porque «no formará ciudadanos quien no lo sea, quien no se interese por todos los grandes problemas nacionales y sociales, quien no tenga sensibilidad para percibir la vibración de las ideas en el ambiente contemporáneo».¹⁷ Cualidades estas que con alguna timidez están presentes en el Plan Bergamín y ya sin tapujo alguno en el Plan Profesional de 1931. Claro que, como hemos apuntado, la ascendencia institucionista es visible tanto en el pensamiento pedagógico de Zulueta como en los mencionados planes de reforma de las Escuelas Normales.

Los atributos que Luis de Zulueta desea para su modelo de maestro, particularmente el espíritu de ciudadanía, adquieren aún más relevancia en los años de la Segunda República. En ella el maestro está llamado a ser el alma de una escuela a la que se le confía la función social de ser lugar de «convivencia de todas las clases sociales» y taller del que salga un nuevo pueblo que ha transmutado en ciudadanía su condición de masa: «hay que transformar en ciudadanos conscientes a quienes estaban condenados a no ser sino súbditos», exhorta el decreto que reforma las Normales. En este resurgir nacional la República vuelve sus ojos a la escuela y deposita su confianza en el maestro, «artífice de esta nueva escuela».¹⁸ La formación del futuro maestro republicano habrá de estar, pues, en consonancia con esta nueva responsabilidad; por eso en el Ministerio de Instrucción Pública se cree que «de lo que sean los Maestros depende en gran parte lo que haya de ser la nueva Escuela de la República».¹⁹ En consecuencia, si el plan de 1914 quiso incentivar la iniciativa, la cooperación y el desarrollo del espíritu de reflexión en los alumnos normalistas, la República de 1931 emplaza a los directores de las Escuelas Normales a promover una enseñanza en la que los alumnos sean partíci-

17. Zulueta, L. de (?1914?), *El Maestro*. Conferencia pronunciada en el Ateneo de Madrid. Madrid, La Lectura, p. 24.

18. Los entrecomillados en el Decreto de 29 de septiembre de 1931 que reforma las Escuelas Normales y establece el «Plan Profesional» en la formación de Maestros, y en la Orden de la Dirección General de Primera Enseñanza (DGPE) de 17 de abril de 1933 estableciendo Cursos de información cultural y pedagógica para Maestros.

19. Decreto de 22 de agosto de 1931 creando con carácter de ensayo pedagógico la Escuela Normal de Maestros y Maestras de Barcelona.

pes activos de su formación cultural, profesional y humana, y a hacerlo de modo tan activo que ellos «sean los verdaderos artífices de su propia personalidad». Los profesores son convocados a fomentar en sus alumnos todas sus aptitudes «y despertar en sus conciencias el sentimiento agudo de responsabilidad, dadas las normas ideales en que ha de inspirarse la vida de los Maestros de la República española», cuya formación ha de aunar la cultura, la profesionalidad y la humanidad.²⁰ ¿Cómo se concreta esta nueva exigencia formativa del Magisterio en el Plan Profesional de 1931?

Los cuestionarios, tanto de ingreso en las Escuelas Normales como los correspondientes a los Cursos del Grado Profesional de las Escuelas Normales del Magisterio Primario,²¹ muestran rasgos innovadores, progresistas, estimulantes de la reflexión y del juicio crítico. Está presente de una forma más decidida que en 1914 la apertura al conocimiento foráneo, por más que éste pueda suponer una mengua en la importancia y aprecio de la propia nación; incluso se podría aventurar la idea de que esa presencia es tanto más notable cuanto mayor es el interés de la República en diferenciarse de ellos. Si ésta llega envuelta en un halo de revolución, dará cabida en el currículum de formación de maestros al estudio de las revoluciones propias y extranjeras; si el protagonismo del pueblo en el acontecer de la historia es ahora ensalzado de acuerdo con su papel decisivo en la llegada del nuevo régimen, los cuestionarios darán cabida a las sublevaciones de los pueblos y a las revoluciones comunales donde y cuando se hayan producido; si la conquista de libertades y derechos es uno de los blasones con que se adorna la República, los temas de estudio no olvidarán las formas de esclavitud y servidumbre en el pasado; si la causalidad histórica no es algo que sólo se deba al héroe o al líder político sino también a la evolución socioeconómica y cultural, estas transformaciones serán asimismo estudiadas; si la instrucción es un imprescindible factor de progreso político y social, se estudiará su situación a lo largo de la historia; si la Constitución republicana recoge la renuncia a la guerra, el pacifismo será una virtud a ensalzar; si la formación de ciudadanos competentes es una apuesta del nuevo régimen, la instrucción y la educación cívica ocuparán un lugar en los cuestionarios de formación de maestros...

Y así, en el cuestionario de Filosofía (1.º curso) se contempla el estudio de la Ética con predominio de la ética kantiana, que actúa a modo de quicio o punto

20. Circular de la DGPE de 5 de octubre de 1932 dirigida a los directores de las Escuelas Normales.

21. Su publicación aparece sucesivamente por la Orden de la DGPE de 27 de octubre de 1931, Orden-Circular del 5 de octubre de 1932, Orden de la DGPE de 15 de julio de 1933 y Orden de la DGPE de 8 de septiembre de 1933.

de inflexión a partir del cual se distingue la nueva y la vieja moral caracterizadas, sustancial y respectivamente, por la autonomía y la heteronomía; la filosofía de los valores —tan propia de los Xirau, Roura-Parella, etc.— tiene también allí su presencia como fundamento de la nueva Ética. No hace falta resaltar la trascendencia que para la construcción de la personalidad ciudadana tiene la formación basada en la autonomía, en los valores de libertad, de justicia y de bondad, en una educación que permita al escolar dotarse de su propia ley moral. Por eso también el cuestionario de Pedagogía (2.º curso) contiene aspectos novedosos directamente relacionados con la formación para la nueva ciudadanía, como la «Crítica del intelectualismo» y, dentro del apartado «Educación moral», el estudio de «La libertad del niño relacionada con la autoridad del maestro», «Las normas morales, el gobierno de sí mismo y el sentido de la responsabilidad en el educando», contenidos curriculares suficientemente significativos para el logro de una formación democrática. Y todavía más: los cuestionarios prescriben dentro del epígrafe dedicado a la «Pedagogía Social» —elocuente ya en sí mismo— el estudio de «La formación del ciudadano», «La escuela como comunidad de trabajo» y «Solidaridad humana y pacifismo». Sin olvidar otro tema —el 34— de particular interés: «El ideal de la educación sexual. Coeducación».

En el plan de 1931 la enseñanza de la Historia presta especial atención a las revoluciones sociales, políticas y culturales y a sus consecuencias en lo político, moral y material, siendo la Revolución francesa la que mayor protagonismo adquiere por su influencia y la expansión de sus ideas; le siguen en presencia la Revolución inglesa, la Revolución rusa, la emancipación de Grecia y la independencia de las colonias españolas. Es casi una constante la insistencia de los cuestionarios en promover el estudio, la comprensión y la explicación de los procesos de cambio en la historia, la evolución social, las causas y repercusiones de las revoluciones y de las guerras civiles que suelen conllevar reivindicaciones sociales y políticas. En el cuestionario de la materia «Metodología de la Historia» (2.º curso), se quiere contraponer la enseñanza verbalista de la Historia y «la preferencia por la historia externa, por las genealogías de los reyes, las guerras y las fechas», con una enseñanza que tenga en cuenta «la historia de las instituciones, [la] evolución de las ideas, [los] cambios sociales y culturales...». Así, del pueblo griego interesan, entre otras cosas, el estudio de su cultura, su educación y forma de vida; de la España prerromana la evolución del Estado romano y las luchas civiles y sociales; de la Iglesia en la Edad Media, su reforma, las herejías y las causas y propagación de la revolución comunal; de los Reinos cristianos, su evolución social y política, las clases sociales y la reforma de las costumbres; de la hegemonía borbónica atrae el estudio, entre otros, de la política y las artes, el filantropismo,

la instrucción pública y la cultura; de la España del siglo XIX la vida social y política, la reacción ante las nuevas ideas, las revoluciones y sus consecuencias, las guerras civiles, las deficiencias de la instrucción; de la civilización contemporánea, importan sus problemas sociales, el socialismo y el pacifismo.

Indudablemente, los cuestionarios de 1931 presentan un enfoque innovador no sólo en sus contenidos informativos, sino también en los metodológicos, quizá porque la República —como interpreta Consuelo Delgado— vio en la metodología de las ciencias sociales, especialmente de la enseñanza de la historia, un «vehículo privilegiado para conseguir una nueva ciudadanía». En concreto, el cuestionario de la asignatura «Metodología de la Historia» (2.º curso) —«escrito [advierte su anónimo artífice] pensando más en los alumnos, futuros Maestros, que en los actuales Profesores de Historia»— contempla la Historia «como disciplina mental» y «como disciplina normativa» destinadas una y otra «a poner de relieve el papel formativo de la historia a la hora de promover una ciudadanía activa».²² Así nos lo parece también a nosotros cuando en estos cuestionarios se quiere incidir en la función formativa de la Historia en valores cívicos como el sentimiento altruista, la cooperación internacional, el pacifismo, el colectivismo y la disciplina social, el patriotismo, su potencialidad en la educación cívica, etc. No hay duda de que la enseñanza de la Historia se presenta como un importante recurso para la autoconstrucción de la propia norma cívico-moral.²³ En esta misión formativa está también implicada la «Metodología de la Geografía» cuando en su ámbito de conocimiento aborda temas referidos al internacionalismo económico, a los problemas de la paz y la guerra desde el punto de vista geográfico, al pacifismo, etc.

La «Metodología de la Geografía» en el apartado de «Prácticas de Escuela» ilustra mucho sobre el tipo de alumno normalista que se pretende, acorde, claro está, con el ideal de ciudadanía activa que se desprende de la mayor parte de los cuestionarios. Estas prácticas prevén un modo participativo, crítico y colectivo. La lección estará presente durante las etapas de observación y de actuación dirigida, pero a ambas le precederá la discusión colectiva de los contenidos, métodos, formas de enseñanza y materiales a utilizar, y le seguirá la crítica en común. La etapa de actuación libre del alumno se basa en su plena responsabilidad de actuación que, sin embargo, será confrontada y discutida con los demás compañeros

22. Las citas en Delgado Cortada, C. (2006), «Innovación o inmovilismo...», *op. cit.*, pp. 36-37.

23. El cuestionario de Historia de la Pedagogía (3.º curso) no ofrece ítems tan sugerentes para nuestro tema, adoleciendo de buenas dosis de tradicionalismo en sus enunciados, al menos hasta que llega a «Las corrientes contemporáneas», donde se da cabida a la pedagogía social, a la anarquista, la del trabajo o escuela-laboratorio y a la pedagogía de clases.

de la Escuela Normal. La libertad personal de actuación tiene un contrapeso en la discusión común, conjugando, así, la autonomía del alumno normalista con su responsabilidad con el grupo. No podía ser de otro modo en un Plan de Estudios como el de 1931, comprometido tanto con el ejercicio de las libertades como con la consideración social de las instituciones escolares.

Si, como decía Luis de Zulueta en la conferencia antes aludida, el maestro ideal quiere formar ciudadanos, tiene que serlo él mismo, tener «espíritu de ciudadanía», interesarse «por todos los grandes problemas nacionales y sociales» y poseer «sensibilidad para percibir la vibración de las ideas en el ambiente contemporáneo». Consciente de esto, el legislador introduce en el plan de 1931 el estudio de las «Cuestiones económicas y sociales» con nueve importantes temas dedicados a la «Economía política» y otros tantos a la «Política social»; en esta última el futuro maestro estudiaba el comunismo, el socialismo, el laborismo inglés, la socialdemocracia alemana, el cooperativismo y el solidarismo, el Derecho obrero en España, la propiedad como derecho y función social, la historia y organización del Instituto de Reformas Sociales, la Ley de Jurados Mixtos, algunos aspectos de la Constitución de 1931, etc. Decididamente el maestro de la República no sólo debía poseer una adecuada preparación pedagógica, sino toda aquella información que le permita estar permanentemente conectado con la realidad social circundante y que le faculte para tener una conciencia clara de las grandes cuestiones sociales, económicas y políticas de su tiempo; en definitiva, para ser un buen ciudadano, como dice a los maestros la *Revista de Pedagogía* en su suplemento dominical dirigido a los maestros «La Escuela en Acción».²⁴ El maestro republicano debía ser buen profesional y mejor ciudadano, un ejemplo en su escuela y fuera de ella; de ahí que el cuestionario de «Organización escolar» (3.º curso), en el tema 4, dedicado al maestro, no sólo considere objeto de estudio su «preparación pedagógica» sino también su «talla moral» y «su conducta ciudadana».

No nos cabe duda del interés del legislador por contribuir a través del plan de 1931 a la instauración de una cultura ciudadana entre los futuros maestros de la República. Pero los cuestionarios «sólo aspiran a orientar la tarea escolar», correspondiendo al profesorado vitalizarlos con su quehacer personal. Intentaré acercarme a la realidad de su formación en la cultura de la ciudadanía manejando un

24. Este suplemento, cuyo objetivo era ayudar a los maestros a preparar sus clases, en una de sus entregas les dice que la escuela debía cultivar importantes cuestiones «para ser “buen ciudadano”», entre ellas «interesarse en los asuntos políticos y sociales; tener capacidad para comprenderlos y formar una opinión» (*La Escuela en Acción. 1932-33. Suplemento pedagógico de El Magisterio Español. Madrid, Edita El Magisterio Español, 1933, p. 353*).

instrumento de mediación del aprendizaje tan significativo como los manuales de pedagogía de uso en las Escuelas Normales.

LA CULTURA DE LA CIUDADANÍA EN LOS MANUALES DE PEDAGOGÍA PARA ALUMNOS NORMALISTAS

Coincido en que los manuales no son «la» práctica escolar y que, incluso, en cuanto parte de la misma, entrañan problemas aún no resueltos como el conocimiento del grado de aceptación de los manuales entre su público potencial, su uso real y su audiencia, el alcance de las editoriales, en fin, su consumo y, lo más importante, la eficacia real de los manuales, si lograron infundir o desbaratar en los alumnos convenciones o ideas preconcebidas. Incluso, para medir el alcance verdadero del manual importaría también conocer el perfil ideológico de sus autores y su prestigio profesional y académico. Y es que, como señala Rafael Valls, pueden no coincidir las prescripciones reguladas, las enseñadas, las aprendidas y las deseadas.²⁵ Sabiendo esto, mi pretensión no excede de la de acercarme a estos manuales para intentar descubrir en ellos elementos que permitan afirmar o negar la formación del magisterio español en la cultura de la ciudadanía.

Me he inclinado por un muestreo de los manuales de pedagogía y no de otras materias por el carácter que aquéllos tienen, a la vez profesionalizador y educador; estos manuales en concreto pretenden preparar al futuro maestro para la administración del aula y para gestionar con el mayor éxito posible la relación maestro-alumno, y no desde la perspectiva del que instruye en un determinado conocimiento, sino desde la del que educa. En la selección de los manuales de pedagogía he utilizado su notoriedad como factor de elección que, aunque incompleto, es aprovechable si se tiene en cuenta su utilización como libro de texto o de consulta por parte de las Escuelas Normales y la reputación de sus autores o del mismo manual. He atendido también a que el análisis contemple todo el período estudiado y las geografías pedagógicas más influyentes, sin que esta decisión anule el criterio fundamental del renombre de la obra.²⁶ Accedemos al criterio

25. Valls Montés, R. (2001), «Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas», *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, núm. 15, pp. 23-63.

26. En algún caso he prescindido de este criterio genérico, que suplo por otros de audiencia, de género, ideológicos o geográficos. Un ejemplo concreto de esta excepcionalidad serían los *Apuntes de Pedagogía* de Galo Recuero García, profesor de la Escuela Normal de Valencia, cuyo autor en ningún caso puede ser calificado de canónico. Sin embargo, su elección tiene varias ventajas, una es la elevada audiencia del manual medida en número de ediciones (cinco entre 1911 y 1921 según las Cámaras Oficiales del Libro), si bien debemos apercibir el carácter incompleto de las ediciones como indicador de la audiencia de un libro; otra es el carácter itinerante de su dedicación profesional, que

de popularidad del manual por dos vías; por un lado, la de la propia Historia de la Educación, que señala el carácter canónico de muchos de los libros y autores de los que me he servido y, por otro, el uso que hicieron de ellos los alumnos normalistas, lo que establecemos indirectamente a través de la presencia en las bibliotecas de las Escuelas Normales de estos manuales, tratados, compendios, diccionarios o cursos de pedagogía, y, sobre todo, por la referencia expresa que en sus programas se hace de esos manuales como libros de texto. En los casos en los que no ha sido posible conocer la popularidad del manual, ha primado el criterio de relevancia pedagógica de sus autores (Rodolfo Llopis, Adolfo Maíllo, Fernando Sainz, Antonio Ballesteros Usano, Tomás y Samper...). Por último, he tenido también en cuenta el criterio de género, es decir, contemplar en la selección manuales que fueron escritos específicamente para la enseñanza de las futuras maestras aunque la inmensa mayoría de los manuales se escribieron indistintamente para alumnos y alumnas normalistas. En el apéndice enumeramos los 24 manuales de pedagogía seleccionados.

En los manuales no se menciona explícitamente la «cultura de la ciudadanía», pero sí se habla en ellos de instrucción y/o educación cívica, y casi siempre dentro de la «educación moral». Que la educación cívica aparezca como parte integrante de la educación moral no sorprende si reparamos en que —para nuestros autores— la educación moral es considerada la primera necesidad de las sociedades por cuanto constituye el origen de la prosperidad nacional, del progreso social y del bienestar y felicidad pública, y por cuanto es tenida como un instrumento poderoso para la conservación del orden, un dique para la contención del malestar social y, consecuentemente, un medio valioso de pacificación social. No en vano entre sus objetivos figuran enseñar las virtudes individuales (que informan la conducta privada: amor al orden y al trabajo, templanza...) y sociales (que afectan a su comportamiento público: obediencia a la autoridad legítima, respeto a las leyes y a los derechos ajenos, aceptación de las relaciones sociales...) y combatir los vicios que pueden disolver la sociedad y el Estado.²⁷ Virtudes, como se puede apreciar, propias del «buen ciudadano». Y de esos fines participa la instruc-

transita por varias Escuelas Normales hasta recalar en la de Valencia, lo que presumiblemente habría de redundar en la audiencia del manual. El caso de María Carbonell, aunque más conocida en ambientes pedagógicos de la época, lo consideramos aquí atendiendo sobre todo a sus destinatarias: las alumnas de la Escuela Normal Femenina de Valencia, dada la escasez de autoras que escriben para maestras en ciernes; aunque en el libro no figura expresamente este destino, sabemos por documentos encontrados en el Archivo de la Escuela Normal de Valencia que así fue.

27. García, P. de Alcántara (1895), p. 144; Herrainz, Gregorio (1896), p. 157; Recuero García, G. (1914), tomo I, p. 246; Carbonell y Sánchez, M.^a (1920), p. 208; Solana, E. (¿1925?), pp. 7-8 y 296; Maíllo García, A. (1935), p. 154.

ción cívica, que nosotros distinguimos, conscientemente, de la educación cívica, siendo ambas, sin embargo, necesarias para llegar a la adquisición de la cultura de la ciudadanía. Conviene que echemos una mirada a lo que nuestros autores entienden por una y otra.

Al principio de nuestro trayecto histórico, en los manuales de pedagogía se utiliza de forma indistinta instrucción y educación cívica, porque lo que interesa es su objeto de estudio y el conocimiento que exigen de él los autores, a saber, los deberes del ciudadano, primero, y luego sus derechos. Más tarde, el orden de prelación se invierte enfatizando el conocimiento de los derechos aunque sin olvidar los deberes, si bien lo que más importa es el desarrollo de la actitud cívica. Pedro de Alcántara García entiende por instrucción cívica «el conocimiento de los deberes que como ciudadanos tienen los hombres para con la patria», «el de las relaciones que unen a los mismos ciudadanos entre sí y con el Estado, y el de la organización administrativa y política de éste»;²⁸ por eso hace equivar instrucción cívica y Derecho Político. Podríamos decir, a falta de una diferenciación entre educación e instrucción cívica, inexistente en Pedro de Alcántara García, que para él lo importante es el aprendizaje de los deberes, una tarea que corresponde a la instrucción cívica, a la enseñanza del derecho. Es el conocimiento de los deberes, sin tolerar ninguna transgresión en su cumplimiento, lo que mantiene el pacto social establecido, procurando así el triunfo de la moralidad y del bienestar general. Y cuando se preconiza la enseñanza de la Constitución abarcadora de deberes y derechos, se estimula el conocimiento de los derechos pero como si fueran un conjunto más de deberes; así parece derivarse, por ejemplo, de la recomendación que hace José María Santos a los alumnos normalistas a fines del XIX: «... el Maestro debe procurar que [los niños] comprendan perfectamente los deberes y derechos que la misma [Constitución] les impone y confiere, grabados perfectamente en su corazón y en su conciencia como los demás deberes morales, y hacerles comprender la necesidad de su cumplimiento y la obligación que tienen de respetar los derechos de los demás para obtener a la vez el respeto de los propios, base del equilibrio político-social».²⁹ En momentos en los que el caciquismo se alimentaba de la ignorancia ajena, el aprendizaje en la misma Constitución del Estado de todo lo referente al ejercicio de los derechos individuales y políticos tenía especial relevancia y utilidad entre los habitantes de las zonas rurales; de ahí la recomendación a que los niños comprendan la armonía que debe anudar a los derechos y los deberes que le corresponden como ciudadanos que viven en sociedad.

28. García, P. de Alcántara (1903), p. 381.

29. Santos, J. M. (1895), pp. 126-127.

Más adelante, en la antesala de la Segunda República, y sobre todo durante este régimen político, los manuales ya no tratarán de explicar la importancia del derecho como auxiliar moral —sin duda porque importa menos la instrucción cívica—, ni se ocuparán sólo de advertir la perversión que encierra resistirse al pago de los tributos justos o de fomentar el amor a la patria refiriendo su tradición y sus héroes, ni tampoco se tratará únicamente de ilustrar sobre la conveniencia de imprimir una buena marcha a la administración local,³⁰ ni exclusivamente de estimular a la ayuda a la patria con una buena conducta privada o contribuyendo a que la rijan hombres honrados,³¹ sino que se quiere también enseñar lo que es obligación de todo ciudadano: intervenir directa o indirectamente en la vida de la nación, como quiere Rodolfo Llopis: «Cada uno de nosotros no es sólo un productor y un consumidor: es, además, un ciudadano, y como tal tiene deberes y derechos con relación al Estado. La escuela no puede olvidar esta realidad, y, por lo tanto, tiene que preocuparse de la educación cívica del futuro ciudadano».³² Para algunos esto equivalía a hacer política, una cuestión antigua en la que Francisco Giner de los Ríos tomó posición mostrando su opinión favorable a la educación política en la escuela cuando cumple su misión de formar el alma nacional, de forjar el juicio político del escolar o de orientarle ante las grandes cuestiones políticas de su tiempo.³³ En su manual, Gabriel Compayré se suma a esta postura: «Si se entiende por política el conocimiento de los grandes principios de libertad, de igualdad y de solidaridad fraternal que son la razón de las sociedades modernas, si se entiende por política el amor al país, creemos que nunca se inculcará bastante pronto esta idea y que esta política es la de todas las edades».³⁴ Claro que, más adelante, cuando están en juego otras lealtades, como la debida al régimen republicano y a la democracia que representaba, los maestros y los aspirantes a serlo podían encontrar en la *Revista de Pedagogía* manifestaciones de este debate, como la reproducción en sus páginas del discurso que el comisario de Educación de Estados Unidos, J. W. Studebaker, pronuncia ante la Asamblea General de Directores de Enseñanza (San Luis, 24 de febrero de 1936), en el que sostiene que la educación para la democracia no se puede apartar de las cuestiones reales como quería Kelsen,³⁵ sino, antes al contrario, prestar «ayuda organizada» para que las masas populares puedan actuar con criterio propio ante

30. Díaz Muñoz, P. (1905), pp. 388 y 496.

31. Solana, E. (¿1925?), pp. 182-183.

32. Llopis, R. (1931), p. 80.

33. Giner de los Ríos, F. (1927), «La política y la escuela, según Kelsen», en *Obras Completas*, XVII: *Ensayos menores sobre educación y enseñanza*, tomo I. Madrid, Espasa-Calpe, pp. 251-264.

34. Compayré, G. (1913), p. 386.

35. Giner de los Ríos, F. (1927), «La política y la escuela, según Kelsen», *op. cit.*, p. 263.

los distintos reclamos políticos que se les hacen y comprender las alternativas de la acción social que se les presenten; por eso quiere que se lleven a la escuela y se analicen y discutan en ella de modo tolerante las cuestiones políticas que les afectan. Ésta es la base educativa para la acción social, ésta es para Studebaker la significación de una educación para la democracia.³⁶

Esta actitud de compromiso con los valores políticos de la democracia es la que encontramos en muchos de los manuales para alumnos normalistas publicados durante la República. Así, Tomás y Samper rechaza en su manual la tarea puramente instructiva de la escuela. Refiriéndose a las clases de adultos manifiesta su disconformidad con que en ellas sólo se aprenda a leer y a escribir: «esto es poco si no se acompaña de una cultura y educación social y cívica para desarrollar en los alumnos de estas clases el sentimiento de la dignidad ciudadana, el conocimiento de aquellos problemas nacionales sobre los que todo español debe pensar y opinar»; y si se trata de las escuelas de niños, la educación cívica «es, principalmente, preparación para su vida futura de ciudadano», que se realizará «con el estudio de los deberes y derechos que cada uno tenemos para con la patria, y con el ejercicio de estos mismos deberes y derechos en la sociedad infantil». Pero no se forman ciudadanos únicamente con aumentar el número de horas que el programa escolar reserva a la educación cívica,³⁷ sino creando en los alumnos «el gusto, el deseo, la voluntad y la necesidad de tomar una parte activa en los asuntos públicos», imbuyéndoles «el hábito de la democracia, el hábito de ejercer sus derechos cívicos, el hábito de la responsabilidad social, el hábito de discutir, de votar, de evitar los escollos de la intriga y del favoritismo», haciendo, «en una palabra, el aprendizaje de la vida cívica». ¿Cómo se consigue esto?:

36. Studebaker, J. W. (1936), «Educación para la democracia», *Revista de Pedagogía*, núm. 172, p. 155.

37. Durante la República los maestros debían dar a conocer a los escolares un programa instructivo que abarca la organización política y administrativa de España, los derechos y deberes del ciudadano, conocer lo que es el soldado, el ejército, la armada, la Patria, la provincia, el partido judicial, el Ayuntamiento, el Estado, los deberes militar, fiscal y electoral, la vida legal del ciudadano, el sufragio universal, la ley y la obediencia que le es debida, el Congreso, el poder legislativo y el poder ejecutivo..., «en fin, todas las cosas que debe conocer todo ciudadano relativamente a sus derechos y a sus deberes» con el fin de prepararles «a una mayor capacitación y una regla de conducta honrada y consciente en la vida social». Éste es parte del contenido de las «lecciones cívicas» que el suplemento de la *Revista de Pedagogía —La Escuela en Acción. 1932-33...*, pp. 19-20, 43 y 65— abordaba para ayudar a los maestros a preparar sus lecciones. Se ha de recordar que durante la República siguió vigente el plan de enseñanza primaria de 26 de octubre de 1901, que sólo contemplaba el estudio de los «Rudimentos de Derecho», por lo que muchos maestros «han iniciado —dice este suplemento pedagógico— en las tareas escolares una nueva disciplina: la educación o instrucción moral y cívica» (pp. 19-20).

«la autonomía de los escolares es el primero, el mejor y el más eficaz de los medios que poseemos. Permite no solamente comunicar conocimientos basados en la experiencia, no solamente actuar sobre el ser afectivo, sino también, y sobre todo, ejercitar la voluntad, formar hábitos, transformar la escuela en una especie de laboratorio, donde se hace naturalmente, espontáneamente, el aprendizaje de la vida cívica. En este régimen los escolares adquieren la costumbre de interesarse por los asuntos públicos, de trabajar por el bien de la comunidad, de tomar una parte en las responsabilidades sociales. A la larga estas preocupaciones, esta actividad, llegan a ser para ellos una verdadera necesidad».

Se comprende que Samper anteponga la educación cívica a la instrucción cívica. Sólo la escuela constituida en comunidad social y un atento maestro podrán conseguir que el niño adquiera una idea fundamental en las democracias: que «el número no lo es todo», que «la mayoría numérica no salvará a la sociedad del caos o del desastre si esta sociedad no conforma sus decisiones a lo que podría llamar, por analogía de palabra, la «mayoría moral», en el sentido de madurez espiritual».³⁸ El nuevo sistema escolar ha de vencer la apatía política y acabar con la tolerancia para con los vicios de la política, de lo que es responsable el antiguo sistema escolar «tiránico y conservador», fundado en la heteronomía y en el respeto unilateral, por utilizar el concepto piagetiano. Naturalmente, para Tomás y Samper, seguidor de la Escuela Nueva —y particularmente de Ferrière—, el mejor compendio de la educación cívica es el que se refleja en algunas escuelas nuevas y pequeñas comunidades, como las «George Junior Republic», fundamentadas en el autogobierno de los propios muchachos.

En efecto, a la hora de caracterizar la formación en la cultura de la ciudadanía de los maestros españoles, estimo crucial el tema que acaba de plantear Rodolfo Tomás y Samper, porque parece condicionar el éxito de la formación democrática a la configuración de la escuela como una pequeña comunidad regida autónomamente. Debemos detenernos, pues, en el carácter de la escuela como embrión social, un debate que en los manuales normalistas no se manifiesta de forma contundente hasta que irrumpe la corriente sociológica en los medios pedagógicos defendiendo la idea de que la educación adquiere su razón de ser cuando se pone al servicio de la comunidad. En general, en los manuales la cuestión no suele plantearse explícitamente en esos términos, aunque hay algunos que sí lo hacen; de otros habrá que deducir su posición al respecto teniendo en cuenta la forma en que abordan los valores y los procedimientos que permiten hablar o no de una escuela constituida como una comunidad social en pequeño.

38. Los entrecomillados precedentes en Tomás y Samper, R. (1936), pp. 231-236.

El sociologismo pedagógico provoca pronto en España el surgimiento de posturas que advierten contra una educación que prime en exceso lo social en detrimento de lo individual. Incluso figuras destacadas del entorno institucionista, recordando el carácter integral de la educación, rechazan que ésta deba limitarse, como dice Domingo Barnés, a «preparar al niño para una sociedad demasiado actual y concreta en el tiempo y el espacio».³⁹ Siguiendo la línea institucionista que aboga por formar al hombre para ser hombre, Barnés cree que no se trata de preparar al escolar para el futuro, sino de «mantener siempre activos sus poderes y posibilidades de adaptación», debiendo, por tanto, preocuparnos «del sujeto más que de la conducta, del órgano más que de la función».⁴⁰ En opinión de Barnés, se ha descentrado el objetivo de la educación cívica, pues «el niño no será sólo un ciudadano con derecho al voto, y con la obligación de acatar las leyes», sino que la vida real le ofrecerá multitud de ocasiones para obrar en bien de la sociedad; un ciudadano es, para Barnés, «algo más que un miembro devoto y consciente de la sociedad» que necesita destrezas y hábitos que trascienden a las del mero ejercicio de las operaciones tradicionales de la política, desde la adquisición de múltiples conocimientos, destrezas de investigación, «los instrumentos indispensables para el cambio y la comunicación», «un cuerpo ejercitado y saludable, una vista y una mano hábiles, hábitos de saber hacer, de perseverancia y, sobre todo, de abnegación».⁴¹ De algún modo esta idea ya la había expresado poco antes Ortega en su «Pedagogía y anacronismo», al entender que el hombre tiene otras muchas dimensiones además de las de ciudadano, por lo que la educación no se puede reducir a formar ciudadanos; claro que ha de formarlos, pero no puede ser esto lo que defina el fin de la educación.⁴² «Según oigo decir —escribe Ortega en 1923— es Kerschensteiner uno de los pedagogos más eminentes de la hora que corre. Sin embargo, me encuentro con que para el Sr. Kerschensteiner el fin general de la educación es educar ciudadanos útiles, en cuanto han de servir a los fines de un Estado determinado y a los de la Humanidad. Yo no concibo cómo un hombre de tan excelente criterio puede decir una cosa así.» «No creo que exista hoy en Europa ninguna cabeza “actual” [quiere decir, no anacrónica] a quien no produzca un efecto cómico que del gigantesco hecho humano se destaque como lo más importante, lo más valioso, el enteco atributo de la ciudadanía»; el

39. Barnés, D. (1925), «La educación social y la educación cívica», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 783, p. 176.

40. *Ibidem*, p. 177.

41. *Ídem*.

42. Ortega y Gasset, J. (1923), «Notas pedagógicas. I. Pedagogía y anacronismo», *Revista de Pedagogía*, núm. 13, pp. 1-2.

«carácter cósmico de la historia y del hombre» hace, en opinión de Ortega, que la dimensión política sea muy superficial, por lo que «quien pese bien el sentido de las palabras “educación del hombre” no puede menos de soltar una carcajada cuando lee que el *fin* de la educación, nada menos que el *fin*, es educar ciudadanos», porque el hombre es, profunda y permanentemente, más que ciudadano; la educación para la ciudadanía nunca sería para Ortega el fin de la educación, sólo una faceta más del gran fin que es formar hombres.

Sin duda, existe temor ante el riesgo de que la dimensión social de la educación ahogue la individualidad que reclamaban Barnés y Ortega. Pedro de Alcántara García había apercibido a los futuros maestros sobre esta posibilidad cuando escribía que al ser la escuela por sí misma «un medio de cultura de las inclinaciones sociales» que ofrece abundantes motivos y ocasiones para favorecerlas, «puede redundar en menoscabo de algunos personales, que cual los de la propia estima, dignidad y honor, por ejemplo, importa muchas veces alentar».⁴³ Pero quizá sea el influyente maestro y luego inspector de primera enseñanza Adolfo Maíllo, quien mejor represente en su manual la tendencia contraria al auge de los sentimientos sociales o altruistas. Este inspector sostiene que los sentimientos personales son «más vigorosos que los sociales» y que la pedagogía debe fortificar la conciencia del propio valor. Ensalza la pedagogía liberal, que confía en las motivaciones espontáneas del niño, educa los sentimientos afirmadores del «yo» en contra de esa otra pedagogía empeñada en formar un niño modelo fortaleciendo «los sentimientos altruistas o sociales». Coincide con Ortega, a quien cita, en la necesidad de afirmar la personalidad del niño, la confianza en sí mismo y en el valor de sus fuerzas.⁴⁴ Manifiesta Maíllo su total desacuerdo con determinadas tendencias pedagógicas modernas de su tiempo que «pretenden resucitar el ideal del niño modelo, más inclinado a los demás que a sí mismo»:

«En efecto, están de moda hoy una filosofía y una moral que tratan de invertir el orden natural de los valores y de las afecciones humanas, colocando en primero y preferente lugar los sentimientos y las inclinaciones sociales. La cooperación, la interayuda, la solidaridad, el altruismo, son los sentimientos que esa dirección pedagógica intenta cultivar reduciendo o anulando las motivaciones y afectos relacionados con el propio “yo”».

43. García, P. de Alcántara (1903), p. 379.

44. Conviene recordar al Ortega de *El Espectador*, donde defiende la unicidad del hombre y arremete contra el proceso de socialización que recorría Europa (cf. Ortega y Gasset, J. (1934), «Socialización del hombre», *Revista de Pedagogía*, núm. 155, pp. 481-484).

Y aunque entiende que la escuela debe fomentar las tendencias sociales, sin embargo aboga por «restituir las cosas a su debido lugar», es decir, «Primero el “yo”; después *los demás*», porque la sociedad, la comunidad sólo son posibles «previa existencia de individualidades fuertes. Rechazo, pues, a la “mística del grupo”, demasiado enseñoreada ahora de las mentes pedagógicas», y consecuentemente impugnación de los modos mediante los que se fomentaban los dominios morales de la responsabilidad y justicia, la educación cívica y social, medios que organizan la escuela como embrión social,⁴⁵ donde es posible el ejercicio de la autonomía y la práctica de los valores fundamentales en una sociedad democrática, como el autogobierno, la justicia o la responsabilidad.⁴⁶

Y si hubo aspirantes al Magisterio que pudieron conocer a través de sus manuales las tendencias pedagógicas contrarias a la escuela como una comunidad social, también los hubo que encontraron en los suyos posturas abiertamente favorables a esa concepción. Contrariamente a quienes valoraban de forma especial el liberalismo frente al socialismo, y el individualismo frente al carácter social de la escuela, hubo autores de manuales que no creyeron posible la formación en los valores de la ciudadanía si no era a través de la comunidad, y que no es viable el aprendizaje de la libertad en una escuela que no estuviera organizada como una comunidad en libertad.⁴⁷ Y así, los futuros maestros también pudieron conocer en sus manuales la existencia de procedimientos pedagógicos que introducen al escolar en los mecanismos de la estructura social, que les ayudan a aprender las virtudes sociales y les presentan el valor y las ventajas de la asociación de los esfuerzos y de hacer de la escuela una comunidad de trabajo. Pero entre quienes aceptan esta consideración social de la escuela los hay que defienden una organización escolar que habilite al alumno en los valores cívicos convenientes para su posterior inserción social sin cuestionar el orden establecido; aunque también hay quienes apuestan por una organización de la escuela capaz de crear en los niños destrezas y hábitos propios del ciudadano activo que no se conforma ya con un sistema político que no encarne los valores esenciales de la democracia. Así, María Carbonell —representante de los primeros— anima a padres y educadores a que propicien en los niños la formación de asociaciones como «Pequeñas cajas de socorro», «Huchas del niño pobre», y otras fundaciones análogas que

45. La *Revista de Pedagogía* acoge en sus páginas la colaboración de un maestro con este mismo título, una muestra entre otras de que el pensamiento de Dewey, Natorp y Kerschensteiner, es seguido por cierta parte del Magisterio español (López, V. (1929), «La escuela, embrión social», *Revista de Pedagogía*, núm. 89, pp. 208-214).

46. Los entrecomillados en Maíllo García, A. (1935), pp. 136-137 y 140.

47. Sainz, F. (1927), «Sobre la libertad en educación», *Revista de Pedagogía*, núm. 71, p. 514.

contribuyan al ejercicio de virtudes sociales como la bondad, la solidaridad, la simpatía y la prudencia, que coadyuven a la mejora de las relaciones sociales.⁴⁸ Las mutualidades escolares constituyen otro tipo de asociaciones que adquieren notoriedad en las décadas previas a la Segunda República y que caminan en la misma dirección de las recién mencionadas, a saber: el fomento de la virtud de la economía en armonía con las demás virtudes sociales, el estímulo al ahorro, la previsión y el orden en todos los aspectos de la vida —«quien dice orden y economía [aclara Solana], dice disciplina del ahorro, dice prudencia y carácter»—,⁴⁹ el establecimiento de lazos de benevolencia, simpatía, cooperación y solidaridad, etc. En opinión de Ezequiel Solana, los mayores beneficios del mutualismo escolar no están tanto en el ahorro y en la asistencia al mutualista en caso de necesidad, cuanto en «la moderación que crea, el espíritu de asociación que inicia, los hábitos de moralidad que infunde»; su importancia reside en «habituar a la infancia a considerar un deber el solidarizarse con la desgracia con los que le rodean, a mirar el egoísmo como uno de los defectos más viles del ser humano, a enseñarles a los niños a dar desinteresadamente y con alegría al que sufre y al que llora».⁵⁰ Galo Recuero —que define bien el objetivo último de esta experiencia— se muestra entusiasta partidario de la mutualidad escolar porque, además de acostumbrar al niño al ahorro y a la previsión, desarrolla en él el espíritu de solidaridad humana «tanto más necesario cuanto más empeño parece que existe en crear antagonismos entre las distintas clases sociales».⁵¹ En general, los autores de los manuales que defienden estas asociaciones escolares están difundiendo un pensamiento pedagógico mantenedor del orden existente propiciador de la paz social y, por tanto, más en consonancia con el ideal del «buen ciudadano» que con el del ciudadano activo.

Por obvias razones temporales, los manuales seleccionados no se hacen eco del cooperativismo escolar freinetiano, aunque los maestros españoles y los aspirantes a serlo tuvieron ocasión de conocer su concepto de la escuela y la sociedad por mediación de su principal introductor y difusor en España, el inspector Herminio Almendros,⁵² y escuchar al mismo Freinet en los cursos que imparte en la Escola d'Estiu de 1935. Pero sí pudieron aprender procedimientos tan decisivos para la formación de su cultura ciudadana como el *self-government*, que en mu-

48. Carbonell y Sánchez, M.^a (1920), p. 225.

49. Solana, E. (1933), pp. 428-429.

50. *Ibidem*, pp. 433 y 437.

51. Recuero García, G. (1914), tomo II, p. 91.

52. Almendros, H. (1932), *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

chos manuales aparece reflejado como una innovación pedagógica más asociada al movimiento de la Escuela Nueva, pero que, sobre todo en los manuales pro republicanos, será mostrado como requisito imprescindible para el logro de una escuela y una sociedad democrática.

La cuestión del autogobierno escolar no concita una especial atención en la teoría y la práctica educativa española. Y eso a pesar de que este procedimiento no era desconocido entre los maestros. Ya Pablo Montesino había puesto en valor el *self-government* como medio para formar a los escolares en la responsabilidad y la autonomía. Más tarde, Francisco Giner recuerda que el desarrollo de la personalidad se ha de fundar en la cooperación de los escolares, en su sentimiento de solidaridad y de responsabilidad en el gobierno de su escuela.⁵³ Y revistas próximas al Magisterio español, entre otras el *BILE*⁵⁴ y la *Revista de Pedagogía*, acogieron colaboraciones que propagan la idea de que el autogobierno de los escolares no es sólo un complemento fundamental de la escuela activa,⁵⁵ sino también el medio de crear una voluntad firme, capaz de gobernarse a sí misma y de hacer responsablemente por convicción lo que hasta ahora había hecho por opresión.⁵⁶ Incluso los maestros pudieron conocer resultados de su aplicación real en la escuela, como la experiencia llevada a cabo en la escuela rural de Río-Madera (Cáceres), cuyo responsable, el maestro nacional Salvador Carbó, divulga, concluyendo que la introducción en ella del autogobierno provee a los ciudadanos del «Estado-escuela» no sólo de los medios para ejercer como ciudadanos de ese pequeño Estado, sino también de la posibilidad de practicar los postulados de libertad, justicia y fraternidad; un sistema que cuenta con normas autónomas de gobierno infantil, con su administración propia, asambleas, juntas, tribunal de justicia escolar que se encarga de las sanciones, etc.⁵⁷ Pero el autogobierno escolar es sorprendentemente cuestionado por influyentes maestros cuya colaboración en su difusión quizá cabía esperar. «¿Será conveniente y aceptable

53. Giner de los Ríos, F. (1908), «La educación moral en la escuela, según Mr. G. G. Myers», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 576, pp. 69-73.

54. Que da noticia, por ejemplo, de los trabajos del Congreso de Londres, cuyo presidente, Michael E. Sadler, en el discurso de apertura señala el valor moral de las responsabilidades y deberes colectivos al tomar como unidad de estudio la comunidad-escuela, «moralmente sana, inteligentemente organizada, con amplitud para gobernarse a sí propia y no muy rigurosamente vigilada» (Sadler, M. E. (1909), «La educación moral», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, núm. 587, p. 33).

55. «Autonomía de los alumnos», *Revista de Pedagogía*, núm. 49 (1926), p. 38.

56. Comas, J. (1932), «La educación moral en la escuela laica», *Revista de Pedagogía*, núm. 126, p. 271.

57. Carbó y Sancho, S. (1936), «Cuatro actividades educadoras en la escuela rural española», *Revista de Pedagogía*, núm. 173, p. 212.

—se pregunta Raimundo Torroja— el gobierno de la escuela por los niños? ¿Su intervención en asuntos escolares y el concederles autonomía y responsabilidad?» Partidario del realismo no sólo en estas experiencias didácticas, sino también en la educación en general y del mismo niño, recomienda pensar bien estos ensayos que a menudo degeneran «en un armatoste vacío sin sentido infantil».⁵⁸

Ante esta situación, no sorprende que los manuales seleccionados apenas recojan esta forma de organización escolar ni que tampoco se hagan eco de las experiencias que en ella se fundamentan, como las «Junior Republics», basadas en el *self-government* y organizadas «como una verdadera democracia»,⁵⁹ que divulga en España la profesora normalista Regina Lago, las «Repúblicas escolares» y las «Escuelas-ciudad». Bien es verdad que, si algunas nacen antes de la Segunda República, la mayoría lo harán aprovechando el momento propicio que les proporciona el nuevo régimen. Esta circunstancia temporal impide que nuestros manuales recojan tales experiencias; alguno, sin embargo, consigue salvar ese impedimento. Nos referimos al manual de Tomás y Samper.

Para este profesor normalista, el autogobierno es el único sistema en el que el niño puede prepararse para la obra de colaboración social, un régimen en el que por encima de cualquier aspiración «flota un ideal moral tradicional y humano; es el ideal de perfección, de preparar al niño para constituir una sociedad moralmente mejor». El régimen de autogobierno escolar en el sentido de gobierno *por sí mismo* y en el de gobierno *de sí mismo*, el régimen de la educación autónoma, persigue, subordinados a ese fin general social, otros inmediatos que «constituyen realmente la esencia de la educación cívica»: el sentimiento de solidaridad y de ayuda mutua; el cultivo en el niño de la capacidad de crítica, serena, prudente, ejercitada sobre todo en lo referente a la conducta; adquirir mediante el ejercicio la técnica y la práctica de la vida social, organizada en asociaciones de carácter político, económico o artístico; proporcionar «una orientación profesional hacia las actividades sociales de gobierno y dirección de colectividades»; y, como complemento de esta orientación profesional, «el deber de profundizar incesantemente en las enseñanzas *democráticas* para tener cada día más activa la convicción de que *las diversas funciones colectivas han de ser confiadas a los hombres según sus méritos, y no en virtud de privilegio alguno*». La escuela que siga este régimen de educación autónoma, concluye Samper,

58. Torroja Valls, R. (1935), *La educación moral y cívica en la escuela actual*. Girona, Dalmau Carles, Pla, Editores, p. 78.

59. Lago de Comas, R. (1931), *Las Repúblicas juveniles*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, pp. 11-13.

«facilitará, por su parte, la manifestación de aquellas aptitudes y condiciones de carácter propias para ocupar cargos de gobierno en la sociedad; será un laboratorio para el estudio de las aptitudes de gobierno, de igual modo que las clases y el taller lo son para el estudio de las capacidades intelectuales y manuales; y, finalmente, tal régimen de educación autónoma constituiría, por el ejercicio de las funciones de mando y de vida colectiva, una escuela profesional de aprendizaje para la vida y organización sociales, es decir, ¡una verdadera escuela de educación cívica!».

Si el *self-government* está llamado a promover la responsabilidad y la autonomía, una escuela que se fundamente en él entiende la disciplina como un medio favorecedor de la cultura ciudadana, es decir, como liberación y no como coacción. Si el autogobierno, como hemos dicho, no concita demasiada atención en los manuales, sí lo hace la cuestión de la disciplina, cuya presencia en el debate pedagógico data de antiguo. La mayoría de los manuales estudiados se muestra acorde con la existencia de sanciones por convicciones religiosas o por razones sociales, si bien rechazan los castigos corporales —excepto los castigos penitenciales (de rodillas, brazos en cruz...)— y los denigrantes e infamantes. Quienes, como Pedro de Alcántara García, no quieren su uso, se sienten vencidos por la realidad recomendando como mal menor una aplicación racional de los mismos.⁶⁰ En todo caso, quienes se oponían a los castigos se convirtieron en objeto de crítica. Vilaverde los llama despectivamente filántropos y «almas sensibles» que «nunca valdrán para dirigir una Escuela y mucho menos para dirigir un Estado», porque si Dios comprendió que no era posible que el hombre existiera sin premios y castigos, la Escuela, «que es una sociedad en pequeño», «¿había de carecer de esos preciosos motores que todas las otras máquinas sociales consideran indispensables?».⁶¹ Ezequiel Solana tilda de «pedagogos de gabinete» y de piedad equivocada a quienes sitúan la persuasión en lugar del castigo corporal, mostrándose partidario de la doctrina salomónica: «La vara y la corrección dan sabiduría; mas el muchacho que es dejado a su voluntad avergüenza a su madre».⁶² Si para unos las sanciones se justifican porque esta vida es mero trasunto de la vida eterna que otorga el premio merecido al justo y castiga al malvado, para otros son necesarios, además, para conservar el orden en la vida social; en el manual de Blanco Sánchez los alumnos encontraban este paralelo entre la sociedad y la escuela, que para este asunto concreto sí es considerada una sociedad embrionaria: «Toda sociedad necesita para conservar el orden, premios y castigos; y como la escuela es

60. García, P. de Alcántara (1895), pp. 314-315.

61. Vilaverde y Macías, A. (1895), pp. 200-201.

62. Solana, E. (1933), p. 289.

una sociedad, es preciso que en la escuela haya premios y castigos [...] En efecto, el niño ha de formar parte de una nación cuyo orden social tiene por fundamento la responsabilidad de los ciudadanos y una sanción de premios y castigos, y no prepararíamos al niño para la vida si no le estimulamos también al cumplimiento del deber con dichos medios disciplinarios».⁶³

Esta casi unanimidad en la justificación del procedimiento disciplinario en la escuela es el reflejo de un pensamiento conservador escasamente proclive a responsabilizar al escolar de sus acciones, y más confiado, sin embargo, en la promesa del premio y del castigo. Estamos ante un concepto tradicional de la disciplina fundado en el respeto unilateral propio de una relación de heteronomía. Pero incluso en esta situación hay innovaciones, casi testimoniales, que, sin prescindir de las sanciones, apuestan por confiar y entregar a los escolares la responsabilidad en su aplicación; son posturas disciplinarias más cercanas a una relación erigida sobre el respeto mutuo y más próximas en consecuencia a la concepción de una educación autónoma. En su manual, Francisco Ballesteros cree que el «Jurado o Veredicto Escolar» —que define como «juntas de niños que han de juzgar la conducta de sus compañeros para imponerles el premio o el castigo que merezcan, pueden ser elegidos por el mismo Maestro o por el voto de sus compañeros»— es un recurso para la autoeducación y dirección de los niños de su propia conciencia y un medio adecuado para crear costumbres de ciudadanía en las naciones democráticas, si bien no acaba aprobándolo.⁶⁴ Como él hay autores que, aunque descubren en el Jurado escolar —como ya hiciera mucho antes Pablo Montesino— un medio que puede potenciar el desarrollo de virtudes cívicas como la capacidad de juzgar, la comprensión, el respeto y la justicia, esta experiencia no acaba de complacerles. Y por más que algunos, como Pedro de Alcántara García, crean que es una experiencia «fundada en el deseo de infiltrar en la escuela el sentido democrático de las modernas instituciones»,⁶⁵ en el mejor de los casos prima la opinión de que es un ensayo que necesita más experiencia práctica,⁶⁶ correspondiendo la decisión última del veredicto disciplinario al maestro.⁶⁷ La mayoría de los manuales recelan de esta experiencia, a la que niegan toda virtualidad. La excepción contundente llega una vez más de autores comprometidos con el proceso democrático republicano, como es el caso de Tomás y Samper. Conocemos su convicción de que el *self-government* «es una excelente pedagogía de la voluntad»

63. Blanco Sánchez, R. (1914), p. 171.

64. Ballesteros y Márquez, F. (s. a.), pp. 577-578.

65. García, P. de Alcántara (1895), p. 317.

66. *Ibidem*, p. 318.

67. Díaz Muñoz, P. (1905), p. 524.

que busca preparar al niño para bastarse a sí mismo; en consecuencia, no sorprende que recrimine a quienes niegan valor a estas experiencias de disciplina escolar, que para él son un medio idóneo para formar a los niños en la autonomía:

«En el régimen de educación autónoma de los niños se ha llegado a ensayos interesantes, y a realidades excelentes, en la aplicación de los castigos por los mismos niños. *Algunos* autores poco informados de las realizaciones que de este sistema existen, hablan de que los mismos niños no pueden ser buenos jueces para sus camaradas. Naturalmente que la implantación de este sistema necesita determinadas condiciones; pero a quienes interese este problema, lean, antes de opinar por suposiciones, los trabajos que sobre esta materia han publicado varios autores, entre ellos, el libro del profesor Ferrière *La educación autónoma*».⁶⁸

En casi todos los manuales seleccionados aparece descrita esta experiencia, pero apenas si es aprobada sólo en algunos. Y aunque muchos observan en este procedimiento escolar su potencialidad formadora en hábitos cívicos democráticos, no fue ése un motivo suficiente para lograr su aceptación. La escasa recepción que tiene esta experiencia pedagógica muestra quizá que la sociedad no estaba todavía preparada para dar cabida en las escuelas a prácticas que señalaban hacia un aprendizaje cívico que la misma realidad social desconocía en la práctica. La tendencia muestra un cambio alrededor de los años treinta, unas veces forzado por las circunstancias, y otras espontáneo, precisamente porque esas mismas circunstancias lo favorecían y hacían necesario. Y, en la medida en que son reflejo de su época, los manuales para alumnos normalistas así lo recogen.

Mayor avance denotan los manuales examinados en otro de los elementos que hemos utilizado para calibrar la formación de los maestros como educadores cívicos: la presencia que tiene en ellos el internacionalismo, el pacifismo y la enseñanza de la historia.

Hay unanimidad al sostener que el sentimiento patriótico no debe degenerar en exclusivismos que podrían causar odios y rencores; el patriotismo verdadero es el que sabe reconocer lo bueno de otros pueblos, y advertir los errores propios. Existen, sin embargo, algunos matices de interés. Así, hay quien defiende esta postura argumentando el carácter sagrado que tiene la humanidad, debiendo alzarse victorioso el «sentimiento sagrado» frente al «sentimiento patriótico»; es, pues, aquel sentimiento primero el que concede «a todos los individuos de nuestra especie derechos sobre nuestro corazón».⁶⁹ Así se expresa el manual para niñas

68. Tomás y Samper, R. (1936), pp. 221 y 224.

69. Pascual de Sanjuán, P.; Viñas y Cusí, J. (1896), p. 127.

de Pascual de Sanjuán y Viñas y Cusí. Más adelante, pasada ya la Primera Guerra Mundial y sopesada la opinión de que esa aciaga guerra tuvo entre sus orígenes la exacerbación patriótica y nacional, se considera «patriotero» —patriota degenerado— a quien, además de faltar al sentimiento de humanidad, fomenta el odio y la guerra, menosprecia las costumbres ajenas y prefiere el aislamiento, tergiversa los hechos de la patria, o presenta a su nación como la mejor de todas, levantando así —como escribe en su manual María Carbonell— barreras infranqueables entre la propia nación y las vecinas.⁷⁰ Ahora se rechaza el patriotismo sobre todo porque genera aspiraciones de dominio hegemónico material y espiritual sobre otros pueblos, una de las causas de la Gran Guerra.⁷¹ No quiere esto decir, sin embargo, que el sentimiento patriótico sea retrógrado, sino que no ha de excluir otro sentimiento tenido por algunos como más elevado, el «sentimiento de solidaridad universal» que, sin excluir un patriotismo «intenso, pero razonado, tiende a la mutua ayuda de todos los hombres para realizar un programa de fraternidad social, integrado por el sentimiento de humanidad».⁷² En definitiva, los alumnos normalistas aprendían que el sentimiento de patria, si excluye el sentimiento de humanidad y simpatía por otras razas y naciones, «se convierte en una pasión de terribles consecuencias». La educación del sentimiento de patria —leemos en el manual de Gil y Muñiz y Pertusa y Périz— «no debe perder de vista que el niño, cuando sea hombre, debe mirar en todo hombre un hermano».⁷³

Junto a este sentimiento de humanidad y fraternidad emerge otro que le es inherente, el pacifista. Su cultivo en la escuela deberá contribuir a la desaparición de la guerra. Para unos, crear en los niños ese sentimiento sólo será cosa del progreso intelectual ayudado del progreso moral entendido como «el cumplimiento de los preceptos religiosos».⁷⁴ Otros, compartiendo la idea de que la instauración de la paz no será sólo el resultado de una formación intelectual que favorezca el odio a la guerra, se separan de quienes para su consecución echan mano a la ayuda de la moral religiosa, señalando que la formación en el sentimiento de la paz exige un nueva moral, mejor un desarme moral, que puede arrancar de los corazones toda semilla belicosa y plantar en su lugar gérmenes de fraternidad humana; en esta tarea, como veremos luego, la historia está llamada a desempeñar un papel decisivo siempre que se enseñe de manera distinta a como se ha hecho

70. Carbonell y Sánchez, M.^a (1920), p. 247. También Solana, E. (¿1925?), p. 179, y Recuero García, G. (1914), tomo I, p. 279.

71. Escribano Hernández, G. (1921), p. 343.

72. Ídem.

73. Gil y Muñiz, A.; Pertusa y Périz, V. (1932), p. 408.

74. Recuero García, G. (1914), tomo I, p. 280.

hasta ahora; en opinión de Llopis, «debe enseñarse haciendo que presida en toda ella el espíritu de reconciliación que debe existir entre los pueblos».⁷⁵

Pero el internacionalismo o cosmopolitismo al que induce el sentimiento de humanidad no será aceptado por todos, sobre todo por quienes mantienen posiciones cerradas en torno al patriotismo. Tomás y Samper, que en su manual se hace eco de la nueva tendencia del internacionalismo —«sentimiento de amor a la humanidad por encima de las fronteras»— surgido frente al patriotismo egoísta y de exaltación de lo nacional, recuerda que algunos autores consideran la humanidad como algo lejano y vago, mientras que la patria es algo que tocamos y sentimos, siendo por tanto, para quienes así piensan, la mejor manera de entender la fraternidad universal el volcarse no en la disolución de las fronteras, sino en emplearlas con utilidad en la patria donde ha tocado vivir; a esto contesta Samper argumentando que incluso para el progreso nacional son necesarias las relaciones internacionales, y que el patriotismo empieza en la casa paterna, se extiende luego a la ciudad, a la provincia y a la región, después a la nación, para abarcar finalmente, en los hombres cultos, a «la especie humana con todos los países y sus accidentes».⁷⁶

Como decimos, aunque emerge decidida la tendencia del internacionalismo, también se advierte otra que sostiene que el sentimiento de humanidad no debe olvidar «que el niño pertenece a una patria, cuyo bienestar, progreso y defensa le están encomendados, anteponiendo este sentimiento a cualquiera otro, si fuera necesario».⁷⁷ Esta prevención hace germinar en Adolfo Maílló una teoría de hondura conceptual que se aleja, como nos tiene habituados en este libro, de los muchos lugares comunes que abundan en los manuales. Nos detendremos un momento en ella. En síntesis, Maílló parte de la crítica al concepto de vida racionalista y mecanicista que a su parecer lo contamina todo, incluso la política y la historia. En estos ámbitos el autor constata cómo lo «natural-biológico» está siendo «aplastado por lo natural-mecánico, producto de conceptos, abstracciones y teoremas», cómo las fronteras se consideran barreras artificiales provocando odios, cómo los idiomas no son algo natural a los pueblos, sino meros artificios que pueden ser modificados y rectificadas a voluntad, soñándose incluso con un idioma universal:

«Toda esta marejada ideológica había de producir fatalmente una intensa desvalorización de los conceptos naturales, biológicos, de nación y raza. Frente a ellos,

75. Llopis, R. (1931), p. 82.

76. Tomás y Samper, R. (1936), p. 185.

77. Gil y Muñoz, A.; Pertusa y Pérez, V. (1932), p. 408.

frente a las diferenciaciones y matizaciones de lo humano genérico que tales conceptos pueden establecer, se alza un internacionalismo y un cosmopolitismo vacuos y desustanciados. La “ilustración”, tan desmesurada en todo, aspira a forjar *ciudadanos del mundo*, agotando las últimas consecuencias políticas e históricas del concepto generoso de humanidad que forjó el Renacimiento. Así la nacionalidad, la comunidad de origen y de convivencia, pasa a ocupar la categoría de influjo deformador de aquella naturalidad y espontaneidad humana que, cual categoría sustancial de la individualidad, soñó el genio literario de Rousseau.⁷⁸

Indudablemente, Maíllo rechazaba el «racismo de última hora, violento y selvático», convertido en bandera de partido y en cuyo nombre tantas aberraciones se estaban cometiendo y que denuncia por ser «sencillamente abominable»; pero también rehúsa «ese abstracto y desustanciado internacionalismo que pretende hacer tabla rasa de las diferenciaciones que la Naturaleza estableció en la especie humana».⁷⁹ Establecida su toma de postura al respecto, la relaciona con la educación haciéndose una pregunta inevitable: ¿para qué tipo de hombre se educa al niño? ¿Debe atender la educación las peculiaridades de la raza y de la nación o amortiguarlas para alumbrar otras más universales? ¿Ha de optar por seguir los postulados de la naturaleza (raza) y por atender el aquí y el ahora que no entiende de «ciudadanos del mundo»? En definitiva: ¿se ha de seguir la «pedagogía de la corroboración» o la «pedagogía de la rectificación»? Para no extendernos más en la respuesta que proporciona Maíllo, resumámosla diciendo que si el primer mandamiento de la eficacia es respetar los mandatos de la Naturaleza y a ésta se la respeta obedeciéndola, «debe entenderse tal obediencia en los dominios pedagógicos, como una vigorización de las aptitudes naturales». En consecuencia, y puesto que se vive en un aquí y un ahora, lo de ser ciudadano del mundo es sólo una metáfora, porque lo real y lo vital-histórico es que «se pertenece a un pueblo, de tradición, cultura, modos, propensiones, tendencias inalienables»; de este modo, concluye, «la escuela nacional, la escuela de España, debe plegarse a la psicología racial; debe cultivar y potenciar la españolidad»,⁸⁰ a la que Maíllo caracteriza al modo tradicional (eticista, metafísica, personalista, humanista, más inclinada a la «ultimidad» y con «hambre de eternidad», menos dada al pensar y al saber que al querer y al amar, más apta para la religión y el arte que a la ciencia, al trabajo ideológico y al pensar sistemático)... ¿Qué tiene, pues, esto en común con las metas que persigue el sistema francés, inglés o alemán? Se impone la peda-

78. Maíllo García, A. (1935), pp. 267-268. Para lo que sigue, véanse las pp. 268-277.

79. *Ibidem*, p. 270.

80. *Ibidem*, pp. 276 y 280.

gogía de la corroboración, no la de la rectificación, la pedagogía que continúe la peculiar idiosincrasia de lo español. Uno de los instrumentos de esta pedagogía es la enseñanza de la Historia, a la que aludiremos a continuación, no sin antes decir que para Maílló es de la máxima urgencia «escribir textos escolares que, en un sentido humanista y pacifista escrupuloso y alto, muestren a la infancia española aquellas realidades históricas en cuyo logro supieron derrochar las energías de su vida los españoles que vivieron antes que ellos».⁸¹

Como hemos dicho más arriba, hay una conexión estrecha entre la enseñanza de la historia y la formación cívica, pues ésta puede tomar ejemplos constantes de aquella y, para que sea fecunda, provocar incesantemente —como quiere Compayré— «la comparación de las instituciones contemporáneas y de las antiguas», si bien los maestros deberán estar animados de un amplio espíritu de tolerancia a la hora de establecer estas comparaciones.⁸² La historia, el gran libro de la humanidad —«prefacio natural de la instrucción cívica» que, a su vez, «no deber ser más que el coronamiento de los estudios históricos»—,⁸³ reporta al maestro innumerables ocasiones y ejemplos sobre todo para ayudar en la formación del «buen ciudadano» y del buen patriota; éste es el objetivo predominante que nuestros manuales asignan al estudio de la historia. Los acontecimientos históricos y hombres notables, los hechos o sucesos que más hayan contribuido a la constitución del país, la formación de sus leyes y costumbres, las causas de apogeo en unas épocas o de decadencia en otras, los principales hechos gloriosos, prósperos o adversos, sirven para desarrollar el amor patrio: de ellos se pueden «hacer más aplicaciones a la vida moral, a la necesidad del cumplimiento de los deberes, y de respetar los derechos de los demás para poder exigir que se respeten los propios...». Pero los grandes hombres que han influido en los destinos de la humanidad, sólo serán nombrados «si hay tiempo», «a fin de que cuando vean escrito u oigan sus nombres no les sean completamente desconocidos y sepan la causa u origen por lo que se les respeta a través del transcurso de los siglos».⁸⁴ Como se puede apreciar, el internacionalismo ocupa aquí un lugar muy secundario. Habrá que esperar a los manuales que verán la luz en las proximidades de la República para encontrar la puesta en valor de la enseñanza de la historia como elemento de irradiación del internacionalismo entre los escolares.

Nuestros manuales, en definitiva, hacen ver al futuro maestro que la historia le ofrece innumerables contenidos y ocasiones para cultivar el sentimiento

81. *Ibidem*, p. 283.

82. Compayré, G. (1913), pp. 384-385 (la referencia textual en la p. 385).

83. *Ibidem*, p. 338.

84. Santos, J. M. (1895), pp. 186-187.

patrio: las fiestas patrióticas, los himnos y cantos que ensalzan la nación, el estudio de las grandes acciones históricas, la contemplación de los monumentos que perpetúan un hecho valeroso, son otros medios que apunta Solana para el cultivo de estos sentimientos.⁸⁵ Pero junto a este tipo de manuales, hay otros, como el de Tomás y Samper, que van más lejos, mostrando en sus páginas la preocupación que para pedagogos y sociólogos suponía entonces la enseñanza de la historia como medio de educación del sentimiento patrio. No en vano Tomás y Samper asistió al III Congreso Internacional de Educación Moral (Ginebra, 1922), representando al Ayuntamiento de Madrid, en el que se abordó este tema. Cree Samper que la historia, de acuerdo con un desafortunado concepto de patriotismo —que rectifica—, se ha estudiado tradicionalmente de forma equivocada y tendenciosa para exaltar lo propio y denigrar lo extranjero, naciendo de ahí el amor ciego a la patria a la vez que el desprecio a los demás pueblos:

«Empero, el nuevo sentido de la vida social —que en el fondo no es sino el mismo espíritu cristiano— y la dura y sangrienta lección de la Gran Guerra, han hecho pensar en la necesidad de una revisión de los métodos de educación del amor patrio, para encaminarla hacia una enseñanza de la historia más sincera, más equitativa. Así el nuevo patriotismo se orientará hacia un amor inteligente (no ciego) de la patria, basado en el conocimiento verdadero de su valor y de sus posibilidades, impregnado del deseo fervoroso de quererla cada vez más rica, más sabia, pero acompañado de un sentimiento de simpatía hacia los demás países y de estimación justa de sus respectivos valores».

Por su papel protagonista en él y por los años en los que escribe su manual, Samper hace partícipes a sus lectores de las conclusiones de este Congreso en el sentido de que la enseñanza de la historia fuese sobre todo «historia de la solidaridad y de la ayuda mutua entre los hombres y que el espíritu internacional se conciba como una prolongación del sentimiento familiar y del sentimiento patriótico, que debe contribuir a que la solidaridad sea efectiva en el orden económico y moral».⁸⁶

Con excepciones notables como la que acabamos de reseñar, echamos en falta en nuestros manuales planteamientos más progresistas en la enseñanza de la historia, sobre todo considerando que en España existía ya una importante doctrina al respecto, debida sobre todo al magisterio de Rafael Altamira. En general, se evidencia en los manuales la preocupación por una enseñanza de la historia

85. Solana, E. (¿1925?), pp. 181-182.

86. Tomás y Samper, R. (1936), p. 185.

interesada en extraer sus ejemplos del mundo de las armas y de la política, no teniendo cabida en ellos otros modos de enseñarla, como la «Historia de las cosas» que propuso Cousinet y de la que se hicieron eco Martí Alpera y otros pedagogos españoles,⁸⁷ convencidos de que «las cosas» son internacionales y establecen lazos entre los pueblos, razón por la que se pedía que su historia, la historia de las cosas, sustituyera a la de los hechos bélicos y de los grandes hombres. En opinión de Martí Alpera, «una historia de las cosas es necesariamente internacional, y sólo por esto enseña la solidaridad, así como la historia política enseña el nacionalismo. Las cosas, además, son inteligibles a los niños, porque ellas son el objeto propio de sus intereses y de su curiosidad natural».⁸⁸

CONCLUSIONES PROVISIONALES

¿Se puede hablar de cultura de la ciudadanía en la formación de los maestros españoles durante la Regeneración y la Segunda República? ¿Es posible afirmar que de las Escuelas Normales egresaron educadores cívicos? El estudio de los Planes de Reforma de las Escuelas Normales aludidos permite establecer algunas conclusiones cuya confirmación necesita de más investigaciones. En el plan de 1898 y, sobre todo, en el de 1914, es visible la presencia de requisitos (enseñanzas, objetivos, actitudes a lograr entre los alumnos normalistas, etc.) sin los que sería difícil, cuando no impensable, la adquisición de esa cultura cívica. La introducción de la enseñanza del Derecho que propicia una mayor participación en la vida ciudadana, una concepción curricular que prima el valor de la educación sobre la instrucción y que pretende despertar en los alumnos la iniciativa, la cooperación, la observación y la reflexión, son elementos que avanzan en la idea de cimentar conductas ciudadanas. Pero será en el plan de 1931 cuando se explicita ya la intención política —inexistente en las anteriores Reformas— de favorecer un mayor protagonismo del futuro maestro en la vida social y política, y se describan las enseñanzas y procedimientos didácticos para conseguirlo. Ello es

87. «Historia del niño», «Historia de la familia», «Historia del pueblo natal», «Mitos y leyendas» y «Estampas de la Historia», la «Historia del arte culinario», la «Historia de la vivienda», la «Historia del adorno y del vestido», la «Historia de la defensa y de las armas», la «Historia de la locomoción y del transporte», la «Historia del alumbrado», la «Historia del trabajo», la «Historia de la evolución social»... son los temas de enseñanza de la Historia que proponen los inspectores García, E. y Medina, M. (1936), «La enseñanza de la Historia en la Escuela primaria», *Libro-Guía del Maestro. Los problemas y los órganos de la enseñanza primaria. Didáctica de todas las materias. Obras alrededor de la Escuela. Bibliografía*. Madrid, Espasa, pp. 515-535.

88. Martí Alpera, F. (1925), *Historia*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, p. 8.

consecuencia de las circunstancias sociales, políticas y pedagógicas en las que llega la República, efecto de los ideales que encarna, y resultado de sus necesidades de cimentación como régimen político.

Por su parte, los manuales de uso en las Escuelas Normales en general no muestran con tanta claridad ni aquella presencia ni esta intención. La mayoría transmite en sus enseñanzas la aspiración tradicional a lograr un ciudadano más conocedor y posesionado de sus deberes que de sus derechos. El talante liberal de algunos autores matiza con pinceladas innovadoras esta afirmación. Sólo en unos pocos manuales publicados durante la República, cuyos autores están más próximos al movimiento de la Escuela Nueva y a los ideales que la República representa, es visible un mayor compromiso con las exigencias formativas propias, en particular, de un educador cívico y, en general, de un ciudadano activo.

Teniendo en cuenta lo que entendíamos por cultura de la ciudadanía al inicio de estas páginas, desde finales del siglo XIX se percibe una preocupación por proporcionar a los futuros maestros parte del utillaje que necesita el ciudadano para tomar juiciosamente decisiones sociales y políticas. Estas herramientas (conocimiento de los derechos y deberes, autonomía, responsabilidad, criterio político, amplitud de miras, solidaridad, respeto mutuo, libertad, trabajo en comunidad...) y su uso en la cotidianidad escolar (la escuela como pequeña comunidad social, organización escolar fundada en el autogobierno de los alumnos...) son mostradas al alumno normalista de manera más ostensible —aunque todavía minoritaria— durante la Segunda República. En las décadas previas —aunque también durante el lustro republicano— la formación cívica del futuro maestro se produce a través de textos en los que predomina la exposición de las virtudes propias del «buen ciudadano», inherentes, por otra parte, a la cultura de la ciudadanía, pero del todo insuficientes para poder hablar con propiedad de formación en lo que aquélla implica. Salvo excepciones, la práctica pedagógica —en este caso considerada en función de los manuales dirigidos a los alumnos normalistas— parece ir por detrás de la intención política que muestran, por ejemplo, los Planes de Reforma reseñados.

Con todo, es posible sostener la visibilidad —como decimos, tímida al principio, algo más nítida después, y siempre insuficiente— de elementos que caracterizan la cultura de la ciudadanía en la formación del magisterio español desde la Regeneración a la Segunda República. En consecuencia, es posible afirmar que esta formación permitió que parte del Magisterio español pudiera exhibir un nuevo rol: el del maestro como educador cívico.

APÉNDICE. MANUALES DE PEDAGOGÍA OBJETO DE ESTUDIO

- ARRIZABALAGA, R. de (1894), *Sumario de las lecciones de Pedagogía en la Escuela Normal de Maestras de Segovia*. Segovia, Imprenta de Segundo Rueda.
- BALLESTEROS MÁRQUEZ, F. (s. a.), *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*. Málaga, Tipografía de *El Cronista*, 11.ª ed. (2.ª ed., 1901).
- BALLESTEROS, A.; SAINZ, F. (1935), *Organización escolar*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 2.ª ed. revisada.
- BLANCO SÁNCHEZ, R. (1914), *Tratado elemental de pedagogía*. Madrid, Tipografía de la *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 6.ª ed. (1.ª ed., 1901, Madrid, Imprenta Gabriel López Horno).
- CARBONELL Y SÁNCHEZ, M.ª (1920), *Temas de pedagogía*. Valencia, Imprenta Hijos de F. Vives Mora.
- COMPAYRÉ, G. (1913), *Curso de pedagogía teórica y práctica*. París-México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret. Traducción española de la 13.ª ed. de F. Sarmiento. 6.ª ed. (en 1930 aparece la 8.ª ed.).
- DÍAZ MUÑOZ, P. (1905), *Compendio de antropología y pedagogía*. Valladolid, Imprenta y Librería Nacional y Extranjera de Andrés Martín, Sucesor de los Sres. Hijos de Rodríguez, Librero de la Universidad, Instituto y Escuelas Normales, 4.ª ed.
- ESCRIBANO HERNÁNDEZ, G. (1921), *Pedagogía general*. Madrid, Perlado, Páez y Compañía, 4.ª ed.
- GARCÍA, P. DE ALCÁNTARA (1895), *Tratado de pedagogía*. Madrid & México, Saturnino Calleja & Herrero, Hermanos.
- (1903), *Compendio de pedagogía teórico-práctica*. Madrid, Librería de Perlado, Páez y Compañía (Sucesores de Hernando), 3.ª edición (1.ª ed., 1891).
- GIL Y MUÑIZ, A.; PERTUSA Y PÉRIZ, V. (1932), *Pedagogía moderna*, tomo I: *Tratado de la educación*. Málaga, Tipografía y litografía de R. Alcalá.⁸⁹
- HERRAINZ, G. (1896), *Tratado de antropología y pedagogía*. Edición digital de la edición de Madrid de la Librería de la Viuda de Hernando y Cía. de 1896.
- LLOPIS, R. (1931), *Pedagogía*. Madrid, Editorial Reus, 2.ª ed. cuidadosamente revisada por el autor.
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1935), *Nociones de pedagogía*. Madrid, El Magisterio Español.
- MARTÍNEZ PALAO, P. (1893), *Compendio de pedagogía teórico-práctica*. Obra redactada para que sirva de texto en las Escuelas Normales de ambos sexos y para los opositores. Murcia, Librería de D.ª Clotilde Santamaría.
- PASCUAL DE SANJUÁN, P.; VIÑAS y CUSÍ, J. (1896), *La educación de la mujer. Tratado de Pedagogía para las maestras de Primera enseñanza y aspirantes al Magisterio*. Barcelona, Librería de Antonio J. Bastinos, editor.
- PERTUSA Y PÉRIZ, V.; GIL MUÑIZ, A. (1930), *Pedagogía moderna*, tomo II: *Tratado de la enseñanza*. Málaga, Tipografía y litografía de R. Alcalá. Córdoba, 7.ª ed.
- RECUERO GARCÍA, G. (1914), *Apuntes de pedagogía*, tomo I: *Educación general*; tomo II: *Dirección de Escuelas y Didáctica pedagógica*; tomo III: *Antropología Pedagógica*. Valencia, Tipografía La Gutenberg, (3.ª ed.), 3 vols.

89. Separamos en este cuadro este tomo I del II para respetar el orden en la firma de los autores. En esta décima edición por la que citamos el primer tomo de la *Pedagogía moderna* aparece en primer lugar el profesor de la Escuela Normal de Córdoba, Antonio Gil Muñiz, mientras que en la séptima edición por la que citamos el tomo II el primer autor que lo firma es Vicente Pertusa, profesor de la Escuela Normal de Málaga. Obviamente, citamos por las ediciones manejadas.

SANTOS, J. M. (1895), *Curso completo de pedagogía*. Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y Cía., 9.^a ed.

SOLANA, E. (1933), *Curso Completo de Pedagogía*. Tercera parte: Organización escolar e instituciones complementarias de la escuela. Madrid, Editorial Magisterio Español, 3.^a ed. (la 1.^a ed. es de 1925 a cargo de El Magisterio Español).

— (s. a.: ¿1925?), *Curso Completo de Pedagogía* por D. __ Primera Parte. *Pedagogía General*. Madrid, El Magisterio Español, 1.^a ed.

TOMÁS Y SAMPER, R. (1936), *Apuntes de pedagogía*. Cuestiones sobre la educación, la escuela y el niño. Madrid, Editorial Instituto Samper, 2.^a ed.

VIDAL JIMÉNEZ, P. (1912), *Tratado general de pedagogía*. Imprenta de Montesinos Hermanos, 2.^a ed., 2 vols.

VILVERDE Y MACÍAS, A. (1895), *Pedagogía*. Contestación al programa de oposiciones a Escuelas elementales y de párvulos publicado por el Ministerio de Fomento por R. O. de 10 de octubre de 1894. Logroño, Imprenta y Librería de Ricardo M. Merino.

INTERESES Y OLVIDOS EN LOS ORÍGENES DEL PROCESO DE PROFESIONALIZACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA

CRISTINA YANES CABRERA

INTRODUCCIÓN

Es ya un tópico comenzar un trabajo sobre el profesorado de educación secundaria señalando el protagonismo que éste viene adquiriendo en los últimos años. Y más aún deteniéndonos precisamente en el momento actual, en el que en el contexto español se está produciendo un importante avance en el proceso de *profesionalización* del docente de este nivel educativo con la creación e implantación en nuestras universidades del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Al parecer —al menos en teoría— se ha llegado a cierto consenso en cuanto a la necesidad de mejorar uno de los aspectos más básicos en la docencia en educación secundaria (y bachillerato) como ejercicio profesional. Pero no deja, por ello, de resultar paradójico que este hecho se produzca con más de ciento cincuenta años de diferencia con respecto a la regulación de los centros de formación de docentes de educación primaria. En ambos casos la situación no puede menos que ser analizada echando la vista atrás, hasta los orígenes de nuestro sistema educativo. El magisterio primario fue regulado, en el convulso siglo XIX, con el firme convencimiento de que se trataba de una necesidad social y de que ello contribuiría a consolidar el recién creado sistema educativo. Ninguno de los partidos políticos o de los «notables» entonces implicados en los asuntos de educación, se opuso a la más que evidente necesidad manifiesta de darle cuerpo profesional al grupo de enseñantes que venían desempeñando la educación de las clases populares. Eso sí, se trató, decididamente, de la materialización de un interés social que a su vez dio cuerpo a un control ideológico.

Distinta suerte corrió la regulación del magisterio para la educación secundaria. Según ha señalado el profesor Puelles (2003, p. 21) uno de los elementos de análisis de esta destacada diferenciación está en la propia estructura bipolar del sistema educativo decimonónico, que situó en dos escenarios paralelos la enseñanza primaria, por un lado, y la secundaria y superior, por otro. Esta diferen-

ciación se asentó, siguiendo con el profesor Puellas, como consecuencia de las transformaciones sociales propias del tránsito a la modernidad, pasando de una sociedad estamental a una sociedad de clases. Aunque, modestamente, creemos que esta afirmación puede completarse si se analiza desde otra perspectiva lo que supuso este proceso de ordenación social.

Creemos que en España el nacimiento de la segunda enseñanza se va a producir con una marcada singularidad en relación con el resto de países europeos como consecuencia, entre otros factores, de las peculiaridades de su conformación social, hecho íntimamente ligado al rol y la función social programada para el docente de este peculiar nivel. Afirmación que nace, en nuestro caso, en el marco de las perspectivas de análisis que el *giro cultural* está abriendo en la interpretación histórica del contexto social y cultural español. Concretamente de la reciente importancia que está adquiriendo la dimensión social (Stedman Jones, 1996; Bonnell y Hunts, 1999; Mandler, 2004) en los procesos de interpretación histórica. En este sentido, una de las hipótesis que sostiene nuestro trabajo es que el proceso de *profesionalización* docente es, en esencia, diferente para el caso del magisterio secundario, precisamente por la propia coyuntura social en la que se vio inmerso en los orígenes de nuestro sistema educativo. En el caso de la educación secundaria, como mostraremos en este trabajo, desde el primer momento los políticos españoles la definieron como un nivel propio para las clases medias, algo que no difería de la situación del resto de Europa. La diferencia se apoyó en el hecho de que ello se llevaba a cabo en un contexto y en un momento en el que las clases medias no existían como tales. El panorama, pues, que oficialmente se defendió: crear un nivel para una clase emergente, en la que el profesorado tendría un lugar destacado, respondió más a un interés político que a una necesidad real.

La segunda línea de análisis, estrechamente relacionada con la anterior, nos refiere al propio concepto de *profesionalización*, y al amplio debate existente en la literatura científica, al que, desde nuestra posición, sólo podemos hacer frente de manera somera, identificando nuestro posicionamiento al respecto. En este punto defendemos, compartiendo los recientes planteamientos de S. Morgenstern (2009, p. 70), que el profesorado de este nivel educativo más que una profesión lo que comparte es un destino profesional, lo que permite superar la visión de un colectivo homogéneo. Desde esta posición dirigiremos nuestro análisis a la caracterización y búsqueda de la identidad de este docente en los orígenes del sistema educativo. En este análisis nos acercamos a las posturas que intentan redefinir el profesionalismo docente y el aprendizaje profesional desde un punto de vista más ancho y flexible del que se venían desarrollando (frente a aquellos que defienden la des-profesionalización del trabajo del profesor).

En último lugar hemos considerado pertinente detenernos en el análisis de los procesos de formación de los docentes de educación secundaria por considerar que este aspecto constituye uno de los elementos determinantes en la generación de un conocimiento profesional y, por tanto, es de utilidad para el colectivo responsabilizado de la docencia de este nivel. Para ello hemos expuesto una síntesis de cuáles han sido los posicionamientos oficiales y no-oficiales en los primeros momentos del proceso profesionalizador del docente en relación con las iniciativas para una formación inicial, así como los procesos reguladores de esta condición, y las implicaciones que éstas han tenido en dicho proceso.

En el desarrollo de nuestro trabajo hemos tratado de detenernos en los aspectos aquí señalados pero a través de una óptica (subjetiva) de análisis de lo que, desde nuestro punto de vista, han constituido intereses o grandes olvidos de las políticas en torno a la *profesionalización* del docente de educación secundaria durante el siglo XIX y primera mitad del XX.

LA «PERSONALIZACIÓN» DEL NACIMIENTO DE UN NUEVO NIVEL EDUCATIVO: LA ENSEÑANZA SECUNDARIA Y LAS «CLASES MEDIAS»

En los últimos años, desde el ámbito de los historiadores, ha comenzado a adquirir protagonismo lo que se ha denominado una *nueva teoría de la sociedad* (Cabrera, 2001, p. 11). Se trata de un movimiento revisionista que, básicamente, tiene como objeto llevar a cabo una nueva reconstrucción historiográfica de la teoría social. Precisamente porque *la crisis de la modernidad* ha provocado una especie de desencantamiento conceptual y «una pérdida de inocencia» difícil ya de recuperar, como apuntara Joyce (2004, p. 26). Como consecuencia, conceptos como sociedad, clase, nación, individuo, etc., tampoco pueden seguir siendo empleados con la misma seguridad epistemológica en el discurso histórico, puesto que no son representaciones objetivas de la realidad social, sino efectos de una organización significativa de ésta. De cualquier forma, se trata de un campo de trabajo muy joven en el ámbito historiográfico y casi inexistente en el terreno de la historia de la educación española, ya que los trabajos en esta línea se están llevando a cabo principalmente con colaboraciones internacionales (Popkewitz, Franklin, Pereyra-García Castro, 2003). Desde este planteamiento revisionista, el análisis de lo que fue el origen de la educación secundaria, como nivel educativo para una determinada clase —las clases medias o intermedias, como aparecen mencionadas en legislación educativa—, adquiere una nueva perspectiva. En este sentido creemos, siguiendo las tesis de G. Stedman Jones (1983, p. 8), que lo que los liberales españoles definieron como «clase» respondió más a una especie de

autodefinición política o ideológica de la que se sirvieron para modelar o definir sus propias intenciones. Pero antes de fijarnos en el papel otorgado a los docentes de este nivel detengámonos brevemente en este análisis.

No puede negarse que a lo largo de la primera mitad del siglo XIX en España se produjo cierta movilidad social. Precisamente porque fueron adquiriendo, de manera lenta y progresiva, un papel relevante en la vida social, económica y política, un grupo heterogéneo de personas, muchas de ellas procedentes del sector filantrópico e ilustrado de la nobleza. Estas personas cultivadas y eruditas fueron las que, en cierta medida, llevaron a cabo lo que la historia moderna llamó *revolución burguesa*, pero con diferencias significativas respecto a otros países europeos, hasta tal punto que es muy cuestionable la existencia de tal revolución, y de su carácter burgués. Porque, aun cuando han sido asimilados por la historia, es bien sabido que no era lo mismo hablar del *bourgeois* francés o del *moneyed man* inglés, y aún menos tratar de buscarle similitud con el análogo español. Las diferencias en el análisis comparado con otros países se ponen de manifiesto en el propio debate historiográfico referente al caso español.

En el contexto español el debate en torno a la burguesía nacional comenzó en la década de 1940. Desde entonces, y hasta la década de 1980, los conceptos de «burguesía» y «revolución burguesa» han desempeñado un papel central en el debate sobre la modernidad española. Fruto de ello el profesor Cruz ha señalado dos líneas básicas de interpretación, de tradición básicamente marxista: la «clásica» y la de «transición» (Cruz, 2000, p. 264 y ss.). Por un lado, el movimiento más clásico no niega la existencia de una revolución burguesa, pero pone en duda su papel en la democratización de las estructuras políticas y su capacidad de introducir un sistema plenamente capitalista, como sucedió en Francia o Inglaterra. De hecho las investigaciones centradas más en esta línea concluyen que la burguesía, en lugar de apoyarse en las fuerzas populares, terminó por aliarse con la aristocracia terrateniente, constituyendo un único bloque de poder. La otra línea de interpretación, la «línea de transición», sitúa a la burguesía como referente del análisis sobre qué aspectos o factores produjeron la transición del feudalismo al capitalismo. En esta línea, hay posiciones que defienden que en España la revolución burguesa fue ante todo una revolución política, que introdujo un orden jurídico, liberando la propiedad, privatizando la familia y centralizando el Estado. De cualquier modo, ambos posicionamientos (clásico y de transición) coinciden en afirmar que existió una/s clase/s con cierto protagonismo que, bien sola o bien a través de coaliciones, se hizo con el control de los medios de producción y transformó las estructuras jurídicas en el sentido del capitalismo.

Recientemente algunos historiadores, en el contexto de la historia cultural, han basado sus enfoques en la búsqueda de esquemas nuevos en los que estudiar la composición de estos grupos, aunque hay que reconocer que estas investigaciones son todavía escasas. Desde ellas se está poniendo de manifiesto que, salvo algunas excepciones (como Cádiz, Málaga o Barcelona, con una comunidad industrial influyente), las élites locales se fortalecieron sin cambiar su composición (Windeler, 1997, pp. 414-417). De hecho sugieren que la crisis del Antiguo Régimen resultó de un proceso de adaptación de la vieja élite nobiliaria a las nuevas condiciones resultantes de los cambios políticos y económicos de la segunda mitad del siglo XVIII. Para lo cual las viejas élites hubieron de reformular sus prácticas de patronazgo y clientelismo y crear una comunidad de intereses con las nuevas élites de notables locales emergentes. Nuestra posición, cercana a las conclusiones de estas investigaciones, entiende que en el siglo XIX lo que se denominó burguesía fue en España una minoría social y no se redujo exclusivamente al empresariado capitalista (Hobsbawm, 1990, pp. 17-18). Más bien se relacionó con aspectos ideológicos que con «las relaciones de producción», pasando a conformarse como un grupo heterogéneo que concentró a una gran variedad de profesionales, comerciantes y labradores. A ellos se les unió una parte de la pequeña nobleza que se identificó plenamente con los principios del liberalismo y defendió los intereses sociales y culturales que los beneficiaban como grupo, siendo más acertada la utilización del concepto «clases medias» que de burguesía. Pero, de cualquier forma, se trata de un concepto utilizado e introducido en el lenguaje decimonónico por los políticos españoles, quizá con la intención de generar e impulsar cierta conciencia de grupo, o simplemente como mecanismo para resaltar su modernidad frente a los países más influyentes, como Francia e Inglaterra, en los que el proceso social había adquirido un radical protagonismo en las esferas económica y política.

En esta dialéctica verbal sería necesario aclarar que no fueron estas «clases medias» las que originaron inicialmente las principales transformaciones liberales en el contexto español, sino que tales transformaciones supuestamente iban dirigidas a ellas. Los que ejercieron su poder en este proceso fueron, más bien, una minoría de «notables», como los ha llamado J. Cruz (2000, p. 280), caracterizados por ser un «grupo de personas principales de una localidad o una colectividad, es decir, aquellos que combinaban riqueza con influencia social» y que «basaba su dominio en la propiedad, en el monopolio de la cultura y en el ejercicio de la autoridad». Un espacio social en el que predominó la cultura nobiliaria, el exclusivismo, el patronazgo y el clientelismo, y en el que existieron mayores oportunidades para el talento. Ciertamente, notables y clases medias no eran lo

mismo, aunque algunos sectores se empeñaran en llevar a cabo tal identificación. Es altamente representativa la definición que hiciera J. F. Pacheco (1845, pp. 232-233) sobre esta nueva clase:

«La clase media de nuestro siglo, poseedora aunque en pequeñas porciones de la mayor parte de la propiedad, poseedora de la inteligencia, poseedora de la fuerza ordenada, tocando por un lado a la clase pobre y por otro a la clase rica, abierta a los primeros y elevándose poco a poco al nivel de los segundos, sin ningún interés que la empuje en la resistencia y la lance en la revolución; la clase media que decimos, la que justamente y únicamente comprende, expresa, representa los intereses y las ideas comunes que tanta parte deben tener en nuestros actuales gobiernos».

Teóricamente, a esta selectiva clase media estaba destinada la educación secundaria, y para su enseñanza debía existir un profesorado adecuado, bien formado y preparado, capaz de dar respuestas a las exigencias sociales. Aunque en la práctica, su identidad, en palabras de M. Lawn y J. Ozga (2006, p. 80) fue una identidad «producida» símbolo del sistema, así como de la nación que lo creó.

LA PROFESIÓN DOCENTE Y SU IDENTIDAD «PRODUCIDA»

La condición de docente de educación secundaria fue, en los orígenes de este nivel educativo, un asunto inestable y ambiguo. Inestable, porque fue consolidándose paralelamente a la propia definición de la segunda enseñanza, lo que supone una *tela de Penélope* normativa entre lo planteado por los liberales moderados y progresistas. Y ambiguo, porque el propio carácter novedoso del nivel educativo propició que este colectivo estuviera conformado por un grupo muy heterogéneo de profesores, provenientes de sectores educativos muy diversos y sin un campo de conocimientos definido. Aunque eso sí, con las ideas claras, sobre todo, acerca del papel que se les encomendaba, a través de su práctica, en la conformación del nuevo Estado-nación:

«... dispomed a la juventud para todas las carreras, profesiones y destinos que constituyesen la sociedad, llenando las necesidades imperiosas de la misma en general, y de las respectivas localidades, y correspondiendo a los adelantos importantes y trascendentales de las naciones modernas...».¹

1. *Discurso inaugural del año académico 1856 a 1857 leído en el Instituto de segunda enseñanza de primera clase de Almería por Gaspar Molina Capel*. Almería, Imprenta de D. Antonio Cordero. 1 de octubre de 1856, p. 12.

«... adornad su mente con la instrucción más sólida y extensa; alimentad y nutrid su tierno corazón con religiosos sentimientos por medio de prácticas piadosas, en que diariamente se rinda a la Divinidad el debido culto y al mismo tiempo ejercidad [...] el respeto y consideración hacia sus jefes».²

Nuevamente, al igual que ocurriera en otros países, el Estado se encargó de fortalecer las estructuras estatales, y algunos servicios como la enseñanza, al igual que sucediera con la justicia o la policía, entraron a formar parte de las funciones del Estado. Así, la normativa educativa ya recogió desde el plan de 1850 que la docencia en cualquier nivel educativo era una «carrera distinguida», señalando la posibilidad de crear un escalafón dentro del cual se podría ir ascendiendo. Aunque el sistema de acceso por oposición no adquirió consistencia hasta la Ley Moyano, en 1857, momento en el que la profesión docente apareció definida, esta vez, como «carrera facultativa». Ciertamente la intención o el interés que se atisbaba con esas definiciones era la oportunidad de expresar, para su identificación social, funciones y un supuesto *estatus profesional*. Pero en la práctica se hacía imposible identificar o establecer alguna analogía entre los docentes primarios, secundarios y superiores. Y ello sin tener en cuenta como elemento de análisis la intencionalidad que la ley quiso dar a la expresión «facultativa» considerando la ambigüedad de su significado y la posibilidad de expresar realidades bien distintas.³ De cualquier forma, la regulación por parte del Estado de lo que se denominó «carrera» (oposiciones, categorías docentes, sueldos, etc.), supuso, en palabras de A. Nóvoa (2000, p. 48), un procedimiento clave en el proceso de profesionalización, ya que se creaban las condiciones para la elaboración de un canon de ciertas competencias técnicas basadas en criterios educativos, lo que podría considerarse un anteproyecto de carrera docente. ¿Podemos hablar, entonces, de los inicios del proceso de *profesionalización* del docente de educación secundaria? Para ello habría que clarificar previamente algunos aspectos.

No cabe duda de que cualquier análisis sobre las profesiones es un asunto complejo, considerando que es un concepto esencialmente controvertido que desafía el común acuerdo en cuanto a su significado (Hoyle y John, 1995, p. 1).

2. *Memoria Inaugural del Colegio Isabel II creado en el instituto de segunda enseñanza de Cáceres, leída en el día 10 de octubre cumpleaños de S. M. por Luis Sergio Sánchez, Director de ambos establecimientos*. Cáceres, 1862. Imprenta de El Eco de Extremadura, p. 11.

3. A modo de ejemplo, en el diccionario de la Real Academia Española podemos encontrar como significados de «facultativo-a»: «1. adj. Opcional, no obligatorio. 2. adj. Que se deriva o depende de la facultad o poder para hacer algo. [...] 4. adj. Dicho de una persona: Que trabaja al servicio del Estado en un puesto para el que se requieren determinados estudios. 5. adj. Especializado, técnico. 6. adj. p. us. Dicho de una persona: Experta, entendida».

De hecho, como ya apuntara T. S. Popkewitz (1994, p. 2), en el análisis sobre el propio concepto de «profesión» se evidencia que se trata de una construcción social cambiante en función del momento histórico y en el contexto en que éste ha sido utilizado. Creemos, pues, que no existe un modelo universal de lo que debe ser una profesión. En el ámbito de la sociología de las profesiones se impone un pluralismo, ya que cada corriente teórica desarrolla un punto de vista diferente sobre las profesiones, su estructura y su dinámica, su función y sus efectos.

Como es bien sabido en el estudio de la docencia como profesión, las principales aportaciones se han llevado a cabo desde el enfoque funcionalista, el interaccionista y el enfoque neweberiano. Entre ellos, las aportaciones más destacables se encuentran en los trabajos de Andrew Abbott (1986), Elliot Freidson (1986) y Magali Sarfatti Larson (1979). Aunque ciertamente a día de hoy el debate acerca de la profesionalidad de la docencia ha variado su foco de atención. De la caracterización nominalista acerca de los rasgos que definían una profesión, se ha pasado al análisis de los procesos a través de los cuales la ocupación de docente se constituyó en profesión y al estudio de cuál es el trabajo que específicamente realizan los profesionales de la enseñanza en los distintos niveles educativos (Morgenstern, 2009, p. 67). Básicamente, estos planteamientos se pueden ordenar en lo que ha venido a denominarse «profesionalización». Se refiere, sintetizando, a la especificación del modelo o tipo de «profesionalidad» al que tratan de adecuarse en la realidad las distintas ocupaciones que quieren aparecer como «profesiones» a través de una secuencia temporal. Se trata de un proceso evolutivo y cambiante a lo largo del tiempo y la historia, culturalmente determinado, y cuyo objetivo es, según Abbott (1986), la consecución de un estatus final: el estatus profesional. Las principales dimensiones ligadas a esta «profesionalización» de los docentes, por tanto, son, a juicio de A. Nóvoa (2000, p. 48): el desarrollo de un conocimiento profesional (cuerpo de conocimiento y técnicas), la definición de normas y valores que regulen la práctica docente y las relaciones entre sus componentes. Todo lo cual se encuentra a su vez íntimamente ligado a la imagen social y al estatus profesional de los profesores. En este proceso, las relaciones entre el Estado y los profesores constituyen uno de los elementos centrales de análisis en el proceso de profesionalización. Podríamos estar hablando, pues, de dos dimensiones —necesariamente interrelacionadas— en las cuales se desarrollaría este proceso: una más interna, centrada en el análisis de la propia práctica docente y en la generación de un conocimiento profesional (lo que incluiría el estudio de los procesos de formación); y otra más externa, que se centraría en las influencias extrínsecas al desarrollo de la práctica (relaciones con el Estado e imagen social). Veamos detenidamente cada una de ellas.

En los inicios del sistema educativo español, y concretamente durante la configuración de la segunda enseñanza, los docentes fueron seres invisibles en las descripciones e informes relacionados con el sistema educativo. Como han señalado M. Lawn y J. Ozga (2006, p. 76), aparecen como cifras o estadísticas, «como una masa indiferenciada que nunca cambia, que se mantiene constante a lo largo del tiempo y del espacio». Aunque siempre aparece como un rasgo constante en la normativa reguladora de la enseñanza todo lo relativo a las categorías docentes, oposiciones, o aquello relacionado con la metodología (libros de texto, disciplina escolar, etc.). La identidad del docente en los inicios de su profesión fue, por tanto, una identidad producida, generada desde el propio Estado. Una identidad «oficial» diseñada desde arriba, donde el docente se vio obligado a asumir un papel que le vino impuesto, estrechamente ligado con los intereses nacionales y orientado a favorecerlos. En lugar de aspectos pedagógicos los distintos gobiernos se afanaron en llevar a cabo un control ideológico y académico de los profesores, no sólo en relación con «tener buena conducta moral y religiosa», sino también en lo relativo a la práctica docente (utilización de libros de texto, disciplina escolar, etc.), conscientes de su relevancia social.

En cuanto a la metodología docente, ciertamente supuso uno de los aspectos más controvertidos en el proceso de configuración de la segunda enseñanza. Los referentes más inmediatos a la hora de diseñar el marco de actuación eran mayoritariamente los profesores de universidad y los de educación primaria. De hecho, algunos estudios sobre la procedencia de estos profesores durante la creación de los primeros institutos (Yanes, 2004) evidencian que los primeros docentes que ocuparon sus aulas provenían mayoritariamente del ámbito universitario. Es decir, aunque los estudios acerca de este profesorado son aún muy escasos en España, se sabe que los que decidieron ser profesores de educación secundaria cuando ésta se creó, habían sido principalmente profesores de universidad —o lo seguían siendo—. El problema que se derivaba de esta condición afectaba no sólo al cómo debía enseñarse (algo que para los profesores de universidad era relativamente familiar, pues se trataba de extrapolar el modelo metodológico), sino a qué contenidos debían enseñarse en las clases. Ello debió de resultar un proceso realmente caótico para los primeros profesores, teniendo en cuenta que desde la orden de creación de institutos por todo el territorio español (1845) hasta la promulgación de la Ley Moyano (1857) no existieron programas oficiales que organizaran los contenidos. El interés de los gobiernos liberales era uniformar la enseñanza; ahora bien, lo cierto es que la mayoría de los profesores no estaban preparados para desarrollar programas que en algunos casos resultaban muy amplios y complejos para los alumnos del nuevo nivel educativo. Por ello, el recurso

que se consideró más práctico fue la utilización del libro de texto. La inauguración del sistema de la libre elección del texto, por parte del profesor, restringido a una lista —libro que obligatoriamente debía adquirir el alumno—, propiciaba el control y la consolidación de los intereses políticos en relación con la función del profesor de enseñanza secundaria. Supuestamente, el docente era «libre» de elegir el manual con el que deseaba explicar su materia, pero no hay que olvidar que, desde el Concordato de 1851 con la Santa Sede, se le dio al clero la potestad de inspeccionar los libros de texto, por lo que las opciones de elección estaban condicionadas *a priori*.

En definitiva, los aspectos señalados hasta el momento son indicios de lo que se identificó hace unos años como la *Pre-Professional Age* (edad o época *Pre-profesional*) (A. Hargreaves, 2000, p. 153), el primero de los cuatro períodos —bastante común en la historia de los países anglófonos— en el proceso de *profesionalización* de la carrera docente. Concretamente, Hargreaves señaló cómo en ese período la enseñanza era entendida como algo técnicamente simple. El docente se caracterizaba por desarrollar su práctica en el aula, con algunos libros de texto como su principal recurso metodológico, y con poco reconocimiento y recompensa económica. Las principales estrategias docentes, centralizadas por los gobiernos, se basaban en la recitación, la lectura y la memoria de los alumnos como única vía para el aprendizaje de contenidos. El profesor veía al estudiante como un colectivo, en ningún caso de manera individual. La docencia se desarrollaba en la más absoluta privacidad, pues poco era lo que trascendía de lo que acontecía dentro de las aulas, ya que, por lo que se conoce, el intercambio de información y planificación entre profesores era prácticamente inexistente. Únicamente aquellos aspectos relacionados con la disciplina en el aula —y porque venían regulados por reales decretos, órdenes, etc.— eran motivo de discusión y debate público entre el claustro de un instituto, llegando a constituirse a tal efecto los denominados Consejos de Disciplina. Esta imagen *Pre-profesional* del docente, aunque en la actualidad persiste en muchos países orientales, se prolongará en la mayor parte de los países anglófonos hasta las décadas de 1960 y 1970. A partir de entonces la profesión docente adquirirá estatus universitario, mejorarán las condiciones laborales (sueldos) y comenzará progresivamente a adquirir una mayor autonomía, comenzando lo que Hargreaves ha denominado *Age of the autonomous professional* (Hargreaves, 2000, p. 158).

Por último, el aspecto sobre el que demostró tener más interés el poder político decimonónico fue el control ideológico sobre sus profesores, lo que anulaba la autonomía docente y reforzaba la imagen social del profesor al servicio de la nación. Desde mucho antes de que se regularan aspectos como la utilización

de los manuales, se legislaron aspectos relacionados con la conducta moral que debían observar los profesores. Se les advertía que debían «tener especial cuidado en sus explicaciones de la pureza de las doctrinas» y que se cuidaran de exponer en sus cátedras «doctrinas erróneas»; se debía mantener especial atención en la misión de estos profesores, los cuales, para los gobiernos liberales decimonónicos debían:

«... dedicarse con empeño al estudio y propagación de la verdad, excitando en los alumnos con el ejemplo y el consejo el noble deseo del saber, y manteniéndose en sus lecciones en la región serena de la ciencia, superior a aquella donde se agitan las veleidades de la opinión y las pasajeras aficiones del espíritu de partido...».⁴

El interés manifiesto por el control de la doctrina moral del profesorado (a los que se les llegó a prohibir que pertenecieran a algún partido político) seguirá en ascenso teniendo un pequeño receso durante el período del Sexenio Democrático (1868-1874), transcurrido el cual se recrudeció aún más la política de control, imponiendo a los docentes que se atuvieran a las explicaciones de las materias «sin extraviar el espíritu dócil de la juventud por sentadas que conduzcan a funestos errores sociales» y acatar «el principio político establecido, base y fundamento de todo el sistema social». Esta forma de control ideológico y moral, precisamente por el reconocimiento social de la influencia ejercida por el cuerpo docente, será una constante en la historia de la educación española hasta la implantación definitiva de la democracia, exceptuando breves períodos en los que pudieron canalizarse planteamientos más progresistas. La misma suerte ha corrido el eterno problema de la formación inicial de los profesores de educación secundaria, cuyo olvido en la historia de la educación secundaria ha sido una constante hasta nuestros días, provocando en las vidas profesionales de dicho profesorado un grave proceso de *crisis de identidad profesional* (Bolívar, 2006, p. 133).

OLVIDOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN LA «EDAD PRE-PROFESIONAL»

Uno de los elementos fundamentales en el proceso de *profesionalización* es lo que L. S. Shulman (1987 y 2005, p. 4) denominara el *conocimiento base*. Se tra-

4. Real Orden de 25 de febrero de 1864. *Colección Legislativa de España*, tomo xci, primer semestre, p. 346.

ta de un cuerpo de conocimientos y destrezas que han de poseer los que practican la profesión. Este tipo de conocimiento, unido a aspectos como la orientación de estos conocimientos teóricos hacia la resolución de situaciones educativas y a la adquisición de competencias prácticas (Tardif, 2004, p. 185), forman parte del proceso de formación inicial del futuro profesional de la educación. El planteamiento, entonces, debe ser la investigación sobre el desarrollo del conocimiento profesional durante la formación del profesorado y cómo *transforman* el contenido en representaciones didácticas y lo utilizan en la enseñanza.

En este sentido, la creación de instituciones de formación del profesorado ha constituido un escalón crucial en el proceso de *profesionalización* de los docentes, si bien es cierto que, históricamente, los profesores de educación secundaria se han encontrado con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los institutos (Moreno Olmedilla, 2006, p. 2). ¿Qué ha sucedido, entonces, con los intentos de institucionalizar la formación de los docentes de este nivel educativo? ¿Qué oferta formativa ha tenido el profesorado desde la creación de los centros de educación secundaria? ¿Cuáles son las claves que han caracterizado históricamente la formación inicial de estos docentes?

Para empezar, es significativo que en España, en lo que a instituciones docentes se refiere, no haya existido, con fundamento legal, un centro específico de formación de profesores de educación secundaria. Desde los inicios del sistema educativo español este aspecto tan relevante ha sido tratado de muy distinta manera por parte de los gobiernos. Pero contrariamente a lo que sucedió con los docentes de educación primaria, la creación de un lugar donde formar a los profesores de educación secundaria no ha sido precisamente una de las medidas que más ha interesado poner en práctica. El primer y último intento tuvo lugar en el mismo siglo XIX, en la coyuntura del nacimiento de la educación secundaria oficial. El centro, creado en 1850, fue denominado Escuela Normal de Filosofía, y tuvo una existencia realmente fugaz, pues, sin darse a conocer los motivos reales, el centro fue cerrado en 1852, llegando únicamente a funcionar un año con alumnado y profesorado. En anteriores trabajos (Yanes, 2006, p. 760) hemos señalado como una de las posibles causas de su desaparición la definición poco clara sobre el modelo de profesor que se esperaba para el recién creado nivel educativo (aspecto que consideramos debería haber sido anterior a la propia implantación de los institutos). Ello pudo ser consecuencia directa de la creación de la educación secundaria más como interés político que como necesidad social real, idea con la que iniciábamos este trabajo. Analizándolo desde esta óptica, la creación de este nivel educativo había justificado su presencia en términos de desarrollo y modernización de

la nación. Pero quizá por su carácter novedoso, o bien porque se había tratado de imponer un modelo heredado de otros países europeos, o porque la propia inestabilidad política se lo impidió, no consiguió definirse de una forma clara, ni en relación con su función ni en cuanto a los contenidos que debía abarcar. Diseñar, entonces, un modelo para educar en este contexto debió de ser misión imposible. La experiencia fallida dejó su herencia, y resultó más viable reglamentar unas mínimas condiciones para el acceso a la docencia de este nivel, en lugar de detenerse en plantear una formación específica.

Por otro lado, es evidente que la formación inicial del profesorado de educación secundaria se ha basado casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados, normalmente adquiridos en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. Esta formación académica era sin duda de mucha utilidad en la *Edad Pre-profesional*, pues, como hemos apuntado, en sus orígenes la educación secundaria tuvo como función exclusiva preparar a quienes iban a realizar estudios universitarios. Entonces apenas se produjo desfase alguno entre la metodología y los contenidos en los que se formaba en la universidad los futuros docentes y lo que luego explicaban cuando pasaban a ejercer como tales. Únicamente se produjo un período importante de desconcierto cuando, en los comienzos, los profesores desconocían el nivel de profundización que debían dar a lo que explicaban. Para autores como J. Romero, A. Luis, F. García y J. M.^a Rozada (2007, p. 27) el verdadero desfase se produjo con la escolarización de masas, bien pasada ya la mitad del siglo xx, quizás en previsión de ello, pero también seguramente porque por entonces comenzaba su despegue la pedagogía universitaria, lo que llevó a la creación del curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), destinado a incorporar a la formación inicial del profesorado las aportaciones de las «ciencias de la educación», pero sin demasiado éxito.

Relacionado directamente con esta idea está el hecho de que para los docentes se ha tratado históricamente de una formación desequilibrada (Marcelo, 2002, p. 39). Los aspirantes a profesor de enseñanza secundaria han obtenido hasta hace sólo unas décadas una formación basada estrictamente en las materias de una licenciatura específica, sin conocimientos pedagógicos o didácticos. La única didáctica válida en este caso era la experiencia del día a día en el aula y, como señalaba A. Hargreaves (2000, p. 156), el ensayo y error. Aunque resulta significativo que desde un primer momento se reconociera la importancia de un conocimiento pedagógico con que apoyar el estudio de los contenidos. Los liberales decimonónicos, cuando aprobaron el plan de estudios para los estu-

diantes de la Escuela Normal de Filosofía, antes mencionada, establecieron que debía estudiarse durante dos años la asignatura de «Pedagogía y métodos de enseñanza». Y no sólo eso, durante más de un siglo, en los exámenes de oposición, aquellos licenciados que optaban a la docencia en la enseñanza secundaria debían exponer en su proyecto docente los aspectos didácticos relacionados con su metodología docente. Era de público reconocimiento la importancia de contar con una formación didáctica, pero ¿por qué la didáctica fue olvidada durante tanto tiempo en las reformas educativas?, ¿por qué se abandonó la idea de organizar una formación del docente de educación secundaria coherente y equilibrada? Se ha apuntado en ocasiones a la desidia por parte de los poderes públicos (Bolívar, 2006, p. 132), pero existen matices que hacen presuponer que ha podido responder más a un interés que a un olvido. Se trata del movimiento a favor de la formación del profesorado que abanderó la Institución Libre de Enseñanza al margen de la educación estatal. En un estudio reciente, el profesor Viñao repasa este proceso que tiene su germen en el Sexenio Democrático (1868-1874), pero que se consolida con la creación de los Institutos-escuela (Madrid, 1918; Barcelona, 1931; Valencia, 1932; Sevilla, 1933; Málaga y Gijón, 1933). La formación que se ofrece a través de estos centros era bastante completa, abarcando: prácticas de enseñanza, estudio de idiomas, trabajos de laboratorio, estudios pedagógicos y filosóficos y estancias en el extranjero mediante becas ofrecidas por la Junta para la Ampliación de Estudios (Viñao, 2009, pp. 30 y 31). Pero tras el estallido de la Guerra Civil en 1936 se frenaron todas estas iniciativas, y la dictadura franquista borró toda huella de iniciativa institucionista a este nivel, no volviendo a esta preocupación pedagógica hasta la regulación, a través de la Ley General de Educación de 1970, del Curso de Aptitud Pedagógica.

El hecho de que la historia de la formación docente se relacione directamente con el aprendizaje de disciplinas abre otra línea de análisis en el estudio del proceso de *profesionalización* docente. Ya hace tiempo que el profesor Viñao (1995, p. 67) señalaba que las disciplinas académicas no han sido nunca entidades abstractas, ni han poseído una esencia universal o estática. Y lo que es más significativo para nuestro estudio: que las disciplinas han venido siendo espacios y fuentes de poder, donde los individuos adquieren categorías sociales en función de la disciplina, llegando con el tiempo a controlar la formación y el acceso de quienes desean integrarse en los mismos. El estudio, por tanto, de todos los factores relacionados con la manera de acceder de los profesores al dominio disciplinar (formación, títulos, oposiciones, etc.) es muy útil para el conocimiento del grado de *profesionalización*. En esta línea es razonable recordar que aún no son suficientes los trabajos realizados en este sentido, aunque el análisis de la legislación que

reguló la condición docente en el siglo XIX muestra ya diferencias significativas entre los profesores de unas y otras materias. Podemos señalar algunas de ellas (Yanes, 2001, pp. 40 y 60): a) a nivel de sueldos, durante todo el siglo, los profesores que más cobraban fueron los de las secciones de Letras y Ciencias (mismo sueldo), seguidos de los profesores de Religión y por último los de lenguas vivas y Dibujo, y b) en cuanto a los títulos exigidos, la Ley Moyano estableció que debían tener el título de Licenciado en la sección correspondiente (Ciencias o Letras) o el de Ingeniero para ejercer la docencia en las correspondientes asignaturas, la licenciatura en Teología para los profesores de Religión, pero ninguna titulación para los profesores de Francés, Inglés y Dibujo.

Todo ello nos lleva a concluir que, ya desde los orígenes, el proceso de regulación de los docentes de educación secundaria condicionó el propio proceso profesionalizante, estableciendo múltiples y diferenciados criterios para un colectivo heterogéneo de docentes con trayectorias profesionales, formación, criterios de selección y condiciones salariales muy diversas, todo lo cual repercutiría en la imagen social de los profesores de este nivel educativo. Pero ésta es sólo la primera de las conclusiones que pueden derivarse de nuestro trabajo. Expongamos a continuación, a modo de síntesis, las más significativas.

CONCLUSIONES

La organización de la segunda enseñanza en el siglo XIX fue para los liberales de entonces un signo de *modernidad*. Tanto los moderados como los progresistas estuvieron de acuerdo, en ese momento, en que su creación era una prioridad para el país. De esta manera, al igual que sus homólogos europeos, pusieron la educación al servicio de unos pocos «elegidos» y justificaron la importancia de fomentar el nuevo nivel educativo argumentando que era una educación necesaria para las «clases medias», clases que, como hemos tratado de demostrar, eran inexistentes en el contexto español, al menos en el sentido tradicional de un conjunto homogéneo de individuos con conciencia de clase (como el resultado de su posición en las relaciones de producción). Por el contrario, cuando se ideó la educación secundaria se hizo, más bien, desde un grupo minoritario de notables, con el interés de determinar y gestionar lo que iban a constituir las prácticas culturales, las tradiciones, los sistemas de valores, las ideas y las formas institucionales de su época.

Por otro lado, la creación y consolidación de la segunda enseñanza conllevó numerosas dificultades en la práctica. La elaboración constante de planes

y reglamentos organizadores de este nivel educativo se convirtió en tarea obligada en la sucesión de los distintos gobiernos, dándole un carácter inestable a la segunda enseñanza. Aunque el principal olvido en todo este proceso fue la formación de un profesorado capaz de adaptarse al nuevo nivel educativo. Este descuido —que personalmente atribuimos a un desinterés político— supuso una dificultad añadida al proceso de *profesionalización* docente. Así pues, no interesó invertir esfuerzos en diseñar modelos de formación específicos porque resultó más práctico ubicar al profesorado en sus cátedras a través de cualquier mecanismo (oposición, nombramiento, sustitución, etc.), pero donde se garantizara, eso sí, el control ideológico. Porque el principal interés de las políticas oficiales de formación en este sentido (no en casos como las propuestas de los institucionalistas) ha sido garantizar un profesorado al servicio de los intereses del Estado tanto a nivel ideológico como a nivel moral y religioso.

En este sentido la identidad docente durante todo este período (pre-profesional) estudiado ha sido decididamente una identidad producida, oficial, impuesta. Diseñada «desde arriba» y donde todos los aspectos relacionados con la docencia, desde la utilización de libros de texto, hasta su actitud en la enseñanza, estaban sometidos a norma legal y bajo una importante inspección. Es esta carencia de «autonomía profesional» presente en las múltiples dimensiones de su ejercicio lo que nos lleva a considerar, también para el caso español, una etapa de *Pre-profesionalismo*, o de inicios de la profesión docente, con una marcada distinción frente al desarrollo del magisterio en la educación primaria, donde los aspectos pedagógicos, entre otros, tuvieron más influencia en el proceso profesionalizador.

Para la política educativa oficial española no tuvo sentido plantearse el debate sobre las necesidades didácticas de los docentes de educación secundaria, cuyo ejercicio se centró históricamente en una minoría social. Lo importante en este nivel era la transmisión de conocimientos, por lo que a los responsables de este nuevo nivel únicamente se les exigió poseer dichos saberes y adquirirlos en las carreras correspondientes. De esta manera, los futuros docentes solamente adquirieron una visión de especialistas en una materia, la que luego impartirían, reproduciendo a menor escala en sus aulas los modelos didácticos que habían experimentado en su época de alumnos. Ello agrandó la grieta que les separó de los maestros de educación primaria e incluso fomentó las diferencias entre homólogos dispersando una posible identidad colectiva. Estos problemas verían la luz cuando la segunda enseñanza comenzó a hacerse universal y obligatoria, y el profesor empezó a necesitar otro tipo de competencias para hacer frente a la práctica y a las exigencias sociales. Es entonces cuando el proceso de profesiona-

lización docente pasará a una nueva fase, en la que tanto su identidad como su caracterización se estudian en la actualidad desde otros parámetros y cuyos resultados han impulsado la ansiada reforma de la formación del docente de educación secundaria a través de un Máster de inminente aplicación.

En definitiva, y en la línea de A. Bolívar y J. Domingo (2006, p. 351), consideramos que la profesionalización de la docencia en educación secundaria debe ser entendida y analizada como un proceso dinámico de la evolución de un grupo profesional muy heterogéneo, que viene construyendo y desarrollando su propio profesionalismo a través de la especificidad propia de su trayectoria histórica, plagada de intereses y olvidos, y cuyo análisis debería entenderse como un aliciente en el nuevo período que se avecina: la implantación del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Referencias

- ABBOTT, A. (1986), *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, Chicago University Press.
- BOLÍVAR, A. (dir.) (1999), *Ciclos de vida profesional del profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao, Mensajero.
- (2006), «La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación», en Escudero, J. M.; Gómez, A. L. (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro, pp. 123-153.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J. (2006), «The professional identity of secondary school teachers in Spain. Crisis and reconstruction», *Theory and Research in Education*, vol. 4 (3), pp. 339-355.
- BONNELL, V.; HUNTS, L. (eds.) (1999), *Beyond the Cultural Turn: New Directions in the Study of Society and Culture*. California, California University Press.
- CABRERA, M. A. (2001), *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Valencia, Universidad de Valencia.
- CORRIGAN, D.; HABERMAN, M. (1990), «The Context of Teacher Education», en Houdton, R. (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York, Mac-Millan, pp. 195-211.
- CRUZ, J. (2000), *Los notables de Madrid. Las bases sociales de la Revolución liberal española*. Madrid, Alianza Editorial.
- ESTEVE, J. M. (1997), *La formación inicial del profesorado de Secundaria*. Barcelona, Ariel.
- FREIDSON, E. (1986), *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago, Chicago University Press.
- HARGREAVES, A. (2000), «Four Ages of Professionalism and Profesional Learning», *Teachers and Teaching: History and Practice*, vol. 6, núm. 2, pp. 151-182.
- HOBBSAWM, E. (1990), *Echoes of the Marseillaise. Two Centuries Look Back on the French Revolution*. New Brunswick, Rutgers University Press.
- HOYLE, E.; JOHN, P. D. (1995), *Professional Knowledge and Professional Practice*. Londres, Cassell.
- JOYCE, P. (2004), «¿El final de la Historia Social?», *Historia Social*, núm. 50, pp. 73-92.
- LARSON, M. S. (1979), *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*. Berkeley, University of California Press.
- LAWN, M.; OZGA, J. (2006), *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona, Ediciones Pomares.
- MANDLER, P. (2004), «The problem with cultural history», *Cultural and Social History*, vol. 1/1, pp. 95-117.
- MARCELO GARCÍA, C. (2002), «Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida», *Educar*, núm. 30, pp. 27-56.
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (2006), «Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1, pp. 1-22.
- MORGENSTERN, S. (2009), «Rescatar el valor del conocimiento, dar un nuevo sentido a la profesionalidad docente», en Puelles Benítez, M. de (coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y Futuro*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 66-87.
- NÓVOA, A. (2000), «The teaching profession in Europe: Historical and Sociological Analysis», en Sherman Swing, E.; Schriewer, J. Orivel, F. (eds.), *Problems and Prospects in European Education*. Westport, Praeger Publishers, pp. 45-71.
- PACHECO, J. F. (1845), *Lecciones de derecho político constitucional, pronunciado en el Ateneo de Madrid en 1844 y 1845*. Madrid.

- POPKEWITZ, T. S. (1994), «Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential», *Teaching & Teacher Education*, vol. 10, núm. 1, pp. 1-14.
- POPKEWITZ, T. S.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA-GARCÍA CASTRO, M. A. (eds.) (2003), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Ediciones Pomares.
- PUELLES BENÍTEZ, M. de (2003), «Las políticas del profesorado en España», en Benso Calvo, M. C.; Pereira Domínguez, M. C. (coords.), *El Profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Orense, Editorial Auria, pp. 17-37.
- ROMERO, J.; LUIS, A.; GARCÍA, F.; ROZADA, J. M.^a (2007), «La formación del profesorado y la construcción social de la docencia», en Romero Morante, J.; Luis Gómez, A. (eds.), *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática»*. Santander, Consejería de Educación de Cantabria, pp. 9-78.
- SHULMAN, L. S. (1987), «Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform», *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22. Traducción española: «Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma», *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 2005, pp. 1-30. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> (consulta: 28 de julio de 2009).
- STEDMAN JONES, G. (1983), *Languages of class. Studies in English working class history 1832-1982*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1996), «The determinist fix: some obstacles to the further development of the linguistic approach to history in the 1990s», *History Workshop Journal*, núm. 42, pp. 19-35.
- TARDIF, M. (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- VIÑAO FRAGO, A. (1995), «Historia de la educación e historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones», *Revista Brasileira de Educação*, núm. 0 (septiembre-diciembre), pp. 63-82. También se publicó en España con el siguiente título: «Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones» (1995), *Revista de Educación*, núm. 306, pp. 245-269.
- (2009), «La formación del profesorado en la Segunda República: una revisión/reflexión desde el presente», en Puelles Benítez, M. de (coord.), *Profesión y vocación docente. Presente y Futuro*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 21-41.
- WINDELER, C. (1997), *Élites locales, señores, reformistas: redes clientelares y Monarquía hacia finales del Antiguo Régimen*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- YANES CABRERA, C. (2001), *El docente en la configuración de la segunda enseñanza oficial. Política y Legislación educativa*. Sevilla, Kronos.
- (2004), *Los primeros profesores del Instituto Provincial de Sevilla. Historia de una experiencia docente*. Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla. Área de Cultura y Deportes. Servicio de Archivo y Publicaciones (Colección Archivo Hispalense).
- (2006), «Análisis histórico sobre la creación y desaparición del primer centro español para la formación del profesorado de educación secundaria», *Revista de Educación*, núm. 339 (enero-abril), pp. 745-762.
- ZUFIAURRE, B. (2007), *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre treinta y seis años de cambios en España*. Barcelona, Octaedro.

LAS PALABRAS EN LOS PROYECTOS: LA POLÍTICA PEDAGÓGICA COMO PROYECTO SOCIAL EN LA VISIÓN DE ANTÓNIO SÉRGIO

EULÀLIA COLLELDEMONT

«... de uma gente, em suma, de quem disse o épico no seu poema: “e se mais mundo houvera, lá chegara”», Sérgio, *Breve Interpretação da História de Portugal* (1998)¹

De las breves estadías que realizamos en otras ciudades nos quedan los recuerdos vagos de palabras a medio entender y a medio decir. Algunas de estas palabras responden al vocabulario del vivir. Otras a los resortes culturales y pedagógicos. Y, sea cual sea su ámbito, todas ellas son palabras que nos abren expectativas, aunque en el momento no veamos toda su concreción por cuanto son palabras que comprendimos sólo parcialmente, resguardando misterios que todavía hemos de resolver. Con todo, y a pesar de ello —o quizás a causa de ello—, éstas son precisamente las palabras que tejen los hilos que nos aúnan con las vivencias del viaje. No en vano, una y otra vez dirigimos pensamientos inconclusos a ellas. Y poco a poco, éstos van conformando parte de nuestro saber de la realidad, así como de la comprensión que tenemos de la misma. Podríamos pensar que, a modo de experiencia pedagógica, el misterio de las palabras extrañas nos insta a comprender la herencia pedagógica de la cultura. No en vano, es en el misterio donde descubrimos vacíos de incompreensión que nos instan a volver a modelar las figuras que componen nuestros paisajes e imaginarios. Unos vacíos que, sin duda, nos permiten alejarnos de los constreñimientos de las verdades fijas que pueden dar lugar a espectros fundacionales que, por su esencia de espectros, niegan su misma realización en la vida de las personas y las sociedades.²

La presencia de António Sérgio en el panorama de la pedagogía constituye, ciertamente, uno de estos motivos que apelan a nuestro entendimiento. Aquel

1. Hemos de señalar que en las citas se ha indicado el año de publicación de la edición utilizada en el presente estudio y para las referencias se indica el año de publicación de la primera edición. Asimismo, se han transcrito los textos según la versión original, sin modificar la ortografía y gramática.

2. En el pensamiento de António Sérgio, los espectros son «os objectos de instrução e os processos de instruir, a atitude do discípulo e o doutorismo do professor, a maneira de julgar e os sentimentos inculcados; espectro é, sobretudo, a mentalidade social (ou anti-social) que se cria no estudante» (Sérgio, 1980a, p. 178).

que se hacía llamar «pedagogista» y no «pedagogo»³ sigue ofreciéndose desde su lugar velado a los visitantes de la ciudad de Lisboa. Descubrir la pregunta por su tradición y la acepción que tuvieron los planteamientos pedagógicos, literarios y sociales en el seno de una visión política de la práctica educativa nos permite, por consiguiente, replantear el imaginario que tenemos de la pedagogía de inicios de siglo.

Revisando la biografía anotada por Nóvoa (1994), vemos que António Sérgio de Sousa (1883-1969) se formó en el seno familiar, recorriendo las obras culturales de manera autodidáctica y libre —no estuvo escolarizado durante la educación primaria, que transcurrió en Damão— hasta entrar en la secundaria, momento que se iniciaría en la Academia Militar para dar paso a una educación dirigida. Tras abandonar posteriormente su carrera en la Marina, realizó diferentes viajes de formación en el ámbito pedagógico y social, entre los que cabe señalar su paso por el Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra (1914-1916).⁴ A su regreso a Portugal se relacionó con los grupos de decisión política y cultural, entre los que se contaba Faria de Vasconcelos —promotor de la Escuela Nueva en Portugal—, dedicándose a la política educativa desde la reflexión (con la colaboración con *A Seara Nova*), la gestión (con la dirección de la Biblioteca Pedagógica del movimiento cívico y cultural *Renascença Portuguesa* de la década de 1920, o bien formando parte del Ministerio de Instrucción Pública) y la oposición en los momentos de dictadura militar. Contexto este último que supuso el silencio pasajero de su obra, hasta la revolución democrática de 1974.

En virtud de estas últimas circunstancias políticas, la obra de Sérgio permaneció latente en la sociedad portuguesa, recuperándose de nuevo en la década de 1970 cuando la relectura de las obras políticas, literarias y pedagógicas de este autor se consideraría el referente lejano de las nuevas aportaciones. En el caso de la pedagogía, los estudios biográficos y pedagógicos sobre Sérgio introducirían en el panorama portugués y europeo una revisión necesaria.

Justamente, a partir de esta recuperación podemos, ahora, ahondar un poco más en el pensamiento de este autor que, por su escritura y por su narrar, nos hace cómplices de una pedagogía que, siendo política, se origina y deviene cultura. De una pedagogía que defiende que «Amar a liberdade, ser culto, são

3. «Foi o *pedagogista* que *apelou para vós*» (Sérgio, s. a., p. 1); «Sim: foi o pedagogista que recorreu a vós» (Sérgio, s. a., p. 2).

4. Estos aspectos de su formación se hallan en la «Autobiografía» escrita por Sérgio en ocasión del Libro de Oro de los alumnos del Instituto Jean-Jacques Rousseau, Ginebra, 1915-1916. Posteriormente, esta autobiografía sería publicada en edición comentada por Hamelin y Nóvoa (Hameline, Nóvoa, 1990).

duas frases que se equivalen; em suma, são duas expressões de uma ideia única» (Sérgio, 1980c, pp. 39-40). De una pedagogía escrita en base a referencias poéticas, con interpelaciones que apelan sobre la realidad de su contexto y con ensayos que trascienden las dudas al proponer posibles alternativas.⁵

En definitiva, podemos acercarnos a una obra que fluctúa entre una pedagogía de la necesidad y una pedagogía de la utilidad, concretándose en una pedagogía de la voluntad. Es decir, que, sin negar la necesidad ni la utilidad como principios rectores, orienta su programa en aquella dirección política que define la educación como la posibilidad de formación de un individuo autónomo que participa de la transformación de su sociedad. Individuo y colectividad son, por tanto, diferentes ámbitos de un mismo pensar y hacer. De ahí que Sérgio defendiese que «Através de actividades sociais típicas, a escola visará a dois efeitos, aparentemente contraditórios, mas que esperamos ter demonstrado que são solidários e complementares: socializar cada vez mais o indivíduo; individualizar o indivíduo cada vez mais (ou personalizar o indivíduo cada vez mais)» (Sérgio, 1980d, pp. 160).

PROPOSICIONES DEL PENSAR PEDAGÓGICO

«Eu endereçaria a todos os professores dois grandes conselhos de dois grandes poetas. Um é o de Goethe: “se queres caminhar para o infinito”, diz êle, “caminha no finito em *todos* os sentidos”; o outro é o de Camões: *Doutos varões darão razões subidas, / Mas são as experiencias mais provadas: / E portanto é melhor ter muito visto.* Tal como o piloto deve conhecer o mar, assim o professor deve conhecer o mundo.»

Sérgio, *O ensino como factor do ressurgimento nacional* (1918)

Como se extrae de su biografía, la aportación de António Sérgio se ubica en el marco del entorno pedagógico del cambio del siglo XIX al XX. Un panorama que estuvo marcado por la voluntad de renovación pedagógica reclamada por los diferentes pensadores y pensadoras. En el contexto portugués, el movimiento de reforma se escribió, fundamentalmente, desde la dialéctica entre el romanticismo

5. En la obra de Sérgio observamos que las citas que acompañan los textos son no solamente introducciones, sino también elementos estructurales de su pensar. En ese sentido, la investigación sobre su obra pedagógica requiere una aproximación a las citas poéticas por cuanto en ellas se sintetiza su pensar. Recuperar sus citas, por tanto, implica, como señalaba Gómez (2007), la posibilidad de descubrir las esencias y opciones de sus textos.

político y el positivismo epistemológico, metodológico y social. Este contrapunto dio lugar a discursos paralelos, a veces contradictorios, que perfilaron la reflexión pedagógica como proyecto político social comunitarista, como programa de desarrollo económico y como reivindicación cultural de matriz científica y, en algunas ocasiones, cientifista. Las reformas educativas comprendidas entre la primera mitad del siglo XIX hasta el *Estado Novo*, con sus respectivas propuestas de estructuración del sistema educativo que introducen elementos de racionalidad en la gestión, de creación de instituciones de servicios educativos que destacan por su aproximación a la literatura pedagógica inglesa, así como las propuestas de organización y creación de centros educativos como los referentes a las *Escolas Móveis*, que buscaban una mayor eficacia con la menor inversión posible, son muestras de ello.

Con una obra que entrelaza las experiencias biográficas e intelectuales, Sérgio destacó en el seno de este movimiento por su definición de la práctica educativa como intervención cívica. Oscilando entre las aportaciones racionalistas, las aproximaciones a los imaginarios literarios y la pragmática pedagógica, su interés se centralizó en organizar y en pensar la práctica educativa. Postulaba en coherencia con estas ideas en *O ensino como factor do ressurgimento nacional*, en el marco de las *Conferencias sobre la reforma de educación nacional* que «Há dois elementos a considerar: a *organização* e os *métodos de ensino*» (Sérgio, 1918, p. 23).

Una organización y selección de métodos que, al parecer de Sérgio, no puede hacerse solamente con los análisis y hábitos de gestión realizados por especialistas de área. De hecho, ambas actividades necesitan y requieren la orientación política. A su modo de ver, esta orientación derivaba de un compendio reflexivo creado a partir de observaciones culturales, anotaciones sociológicas y económicas, reflexiones literarias y discursos políticos. Un compendio que, en su caso, se desgrana a partir de su extensa obra completa reeditada actualmente por Librería Sá Da Costa. Señalaba así en «Ciência e Educação» —artículo editado por primera vez en 1920— que «Nesse campo da acção social (da acção cooperativa em prol do comum) encontram-se a ciência e a filosofia, a literatura e a economia, tocando assim os pontos extremos, e enchendo o intervalo que lhes interpõe» (Sérgio, 1980e, p. 114).

En coherencia, las incursiones a los distintos ámbitos del saber se manifestarían con la definición de un cuerpo de *teoría de política educativa* orientada a dar estructura a la práctica educativa. Así pues, en Sérgio, el conocimiento se convierte en la posibilidad de hacer desde la razón, evitando con ello la banalización de la acción política o el hecho de practicar la educación desde los vacíos de sentido. De este modo, Sérgio asumió el postulado establecido en el siglo XIX

según el cual pensamiento y acción están intrínsecamente y necesariamente unidos, como se observa en el siguiente texto: «Não há razão para distinguir entre pensamento teórico e pensamento prático: há só uma maneira de pensar, *que é na origem essencialmente prática*; o pensamento e as ideias têm sua fonte no desejo; só na prática a teoria ganha para nós significação, e só na experiência e pela experiência é a teoria compreendida» (Sérgio, 1918, p. 19).

A fin de ilustrar las opciones prácticas, sus trabajos teóricos tendían, por tanto, a buscar la comprensión a partir de dar estructura al conocimiento acumulado, creando con ello visiones sincréticas como podemos ver en «Notas sobre a Imaginação, a fantasia e o problema psicológico-moral na obra novelística de Queirós» (1946). Dar con los elementos centrales de los problemas constituía, pues, una de sus inquietudes prioritarias. En ese sentido, se manifestaba claramente cuando en *Breve Interpretação da História de Portugal* señalaba la intención del artículo con las siguientes palabras: «Permita o leitor, como despedida, o dizer-lhe que me pareceu ser mais interessante um esquema da evolução da nossa estirpe e dos grandes problemas nacionais, como aqui tentei, que a enumeração de nomes de secundária importância e de muitos acontecimentos de menor valor» (Sérgio, 1998, p. 145).

EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA

«... dessa Razão cujo princípio é a insígnia do educador, a própria ogiva das aspirações humanas [que é o foco da dessubjectivação e da ascensão ao Espírito], e que, não se limitando à inteligência do saber científico, não está porém em contradição com ela...»

Sérgio, *Ciência e Educação. Sobre a pedagogia quantitativa da vulgarização de conhecimentos* (1980)

En el nivel epistemológico, Sérgio insta a pedagogos y docentes a adentrarse en los estudios culturales para poder reescribir los proyectos desde la ciencia y la conciencia. Al orillar una pedagogía con «excesos de verdad», sus propuestas se volcaban a buscar un adecuado y justo término medio. A su modo de ver, el cruce entre las razones prácticas, científicas, teóricas y poéticas forma el espacio en el que debe desplegarse la razón pedagógica. Así lo manifestaba en «*Ciência e Educação. Sobre a pedagogia quantitativa da vulgarização de conhecimentos*»:

«Se o trabalho científico nasceu da prática, e o saber e a moral são produtos da actividade humana na sua interacção como o mundo ambiente, introduzir na escola

a acção social, [com intuitos de reformação para o bem de todos,] será a maneira de se conciliar, no mesmo processo educativo, o desenvolvimento ético com o científico, a quantidade com a qualidade, a liberdade com a disciplina, assim como a política democrática com os anseios do humanismo, a matéria social com as aspirações da consciência» (Sérgio, 1980e, p. 114).

Por consiguiente, sin negar la aportación de la ciencia al saber, criticó aquellas asunciones fundamentalistas del positivismo portugués, así como aquellas que derivaban de la obra de Spencer, del positivismo biologicista o del positivismo sociológico. Al respecto, declaraba a modo de advertencia sobre el exceso de cientifismo en la pedagogía que se implementaba en las escuelas portuguesas:

«Esta miopia “científica” não podia deixar de manifestar-se nos programas da instrução. Da falta de uma concepção moral resultava a falta correspondente de um critério educativo que não fosse a divulgação dos resultados científicos; e pouco a pouco foi-se carregando o programa de [simples] factos averiguados, e reduzindo a educação à armazenagem de conhecimentos: a dispersão, o desagregamento do espirito, é um dos efeitos mais evidentes dessa pedagogia da quantidade: como se os valores pedagógicos não residissem, pelo contrário, na unidade, na concentração, [no espírito crítico,] na visão profunda do essencial!...» (Sérgio, 1980e, pp. 103-104).

A pesar de ello, y diferenciándose de los discursos puramente filosóficos, entendió la necesidad del estudio de los problemas educativos a partir de la incidencia de las variables sociales y morales, sin olvidar aquellas que provenían de los sustratos simbólicos de configuración de las sociedades.

La vehiculación de la sociología con la educación, fuera como estudio, como fundamento o como orientación, se tiñó en Sérgio de interpretaciones psicológicas y éticas y, del mismo modo, de aproximaciones analíticas a las obras culturales de la tradición portuguesa. En esta línea podemos leer «Antologia sociológica» (1956-1967) o «Pátio das Comédias, das palestras e das prègações» (1958).

Por otra parte, es importante indicar que Sérgio comprendió la razón como acto de conciencia individual y colectiva. En realidad, este aspecto reflejaba su comprensión de la moral como un acto que integra la reflexión ética que elabora uno mismo desde la influencia o, incluso, la determinación de la comunidad creada conjuntamente con el otro, por cuanto ambos polos son la condición de existencia de ambos. No en vano señalaba que «Filosofar é formar com o universo uma sociedade consciente; filosofia, vida social, pedagogia, são três aspectos de

uma mesma coisa, a qual se fundamenta, como vamos a ver, na lei de unidade da consciência a que damos o nome de Razão» (Sérgio, 1980d, pp. 135-136).

También se observa su interés por la estética, cuyo contenido definía a partir de la siguiente precisión que hallamos en «Notas sobre a Imaginação, a fantasia e o problema psicológico-moral na obra novelística de Queirós», que data de 1946:

«Falando assim, designo pelo termo de *imaginação* (ou inventiva *figuradora*) a facultade de criar e combinar *imagens*, coisa do domínio do sensível; e reservo o vocábulo de *fantasia* (ou inventiva *relacionadora*) para o poder intuir desenvolvimentos psíquicos, que distingue os romancistas profundamente psicólogos, ou para o dom de invenção de relações entendíveis (de verdadeiras *ideias*, ou Formas platónicas) que caracteriza a mentalidade dos criadores científicos, a dos verdadeiros filósofos» (Sérgio, 1980f, p. 55).

No es extraño, en consecuencia, que pedagógicamente se acercase al Romanticismo alemán. Al igual que Pestalozzi o Fröbel, reclamaba que hay que educar para una unidad relacional que requiere predisponer al alumnado para relacionar los fenómenos entre sí. En esta dirección declaraba: «Por outra maneira: a principal lição da escola primária não deve ser a da leitura, deve ser a lição de coisas, não só lição de coisas à antiga (descrição de objetos e do seu fabrico) mas sobretudo a análise dos fenomenos, para que nos espíritos se realize a organização científica da experiencia; o ambiente local fornece, naturalmente, o ponto de partida dêsse estudo» (Sérgio, 1918, pp. 28-29).

En definitiva, Sérgio invitaba a maestros y pedagogos a redescubrir las palabras de la ciencia y la cultura interpretándolas desde su semántica y su política. Redescubrimiento que no solamente se apunta como sustento de la reflexión pedagógica, sino también como premisa para una enseñanza que reúna filosofía, vida social y pedagogía en un mismo acto. Así, postulaba que:

«O aluno não deve ir à escola para ouvir muitas ideas e manejar poucos factos; deve lá ir *para enriquecer a sua experiencia*, reproduzindo em seu espírito a série de factos e de motivos que levaram os sábios a formular as ideas, para depois, e já sobre êles, metodizar essa experiencia, interpretá-la, e aplicar enfim a teoria; a teoria sai assim da prática; e volta à prática; sai do facto e volta ao facto; provêm da percepção, da matéria, dos objectos, para voltar aos objectos através da vontade. Cumpre que o saber que se adquire na escola continue o saber que fóra dela se alcança, de maneira que constituam uma só vida intelectual, uma só experiencia, continuidade perfeita entre a aula e a vida, entre a lição e o mundo, entre o professor e o lar. O que se aprendeu na lição deve funcionar imediatamente na vida ordinária do educando; os interesses

ordinários do educando devem irromper imediatamente no contexto da lição. Expressamos o mesmo por outra forma, dizendo que num ensino bem ministrado o aluno não aprende diversas “sciências”; é levado a organizar científicamente a sua experiencia quotidiana» (Sérgio, 1918, pp. 25-26).

DE LAS DELIBERACIONES POLÍTICAS A LA ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA

«Cumpre que o novo ensino seja instituido como uma função que, em íntima ligação com outras funções, concorra conscientemente com todas elas para o ressurgimento português; que a escola reformada do futuro actue tambem sobre os adultos e não sòmente sobre os escolares, com um largo espirito de fraternidade, de cooperação e de tolerancia, com um centro social que deve ser; que a sua sciencia se considere como um instrumento do viver social; que ela seja, na mais forte acepção do termo, uma sociedade.»

Sérgio, *O ensino como factor de ressurgimento nacional* (1918)

Según se deduce de sus textos, las deliberaciones políticas que fundamentan la acción pedagógica son aquellas que hacen referencia a las cuestiones de identidad y organización colectiva.

En cuanto a la dimensión identitaria, Sérgio se postulaba desde el movimiento de la *Renascença Portuguesa* que había aglutinado a autores como Pessoa. Ya en las obras de los pedagogos y pedagogas coetáneos a Sérgio, e incluso anteriores, justifica la educación a la necesidad de hacer resurgir la nación portuguesa. Una necesidad que ya se había manifestado a través de los distintos intentos de reforma educativa en el transcurso del siglo XIX, con proyectos que propulsaban la extensión de la educación primaria, el cambio metodológico o la inclusión de nuevas áreas del conocimiento en el currículo escolar. Desde esta perspectiva, inscrita en el romanticismo nacionalista que en Europa entrelazó cultura, estudio y cultivo de las lenguas populares y educación, podemos comprender las palabras de António Maria Baptista cuando señala que «Nenhum povo que preze a sua nacionalidade pode, nem deve, menosprezar o estudo da sua língua, e ver com indiferença ir-se cada dia abastardando e denaturando. O invasão da língua seguir-se-á a invasão dos costumes, e não virá longe a do território» (Baptista, 2005).

Más concretamente, la referencia de Sérgio a la cuestión nacional aparece explícitamente en obras como *Breve interpretação da história de Portugal* (editada por vez primera en castellano en 1929 por la Editorial Labor con grandes mutilaciones, y más tarde de manera completa en 1971) y «Para a definição da aspiração

comum dos povos lusodescendentes» (1946). De hecho, se puede inferir que su adscripción al movimiento de la *Renascença Portuguesa*, antes mencionado, estaba motivada por esta inquietud tan suya de la preocupación por el estado de Portugal.

Con relación a las formas de organización social, Sérgio se situaba en aquellas ideas que abogaban por la democracia y por una organización social cooperativista. Son obras de referencia sobre este punto: «Da opinião pública e da competência em democracia» (1918), «Diálogos de doutrina democrática» (¿1933?), «Democracia» (1934), «Alocação aos socialistas» (1947), «Cartas do terceiro Homem» (1953), «Sobre a Revolução de 1383-85» (1946) o «Notas de Política» (1932). En conjunto, se trata de diferentes escritos políticos que, pedagógicamente, se concretan en los siguientes textos: «O problema da cultura e o isolamento dos povos peninsulares» (1914), «Aspectos do problema pedagógico em Portugal» (1934), *A Educação cívica* (1915) y en *O ensino como factor do resurgimento nacional* (1918).

Así pues, son distintas las obras que Sérgio dedica a la cuestión política, así como diferentes las páginas que le sirven para expresar sus concepciones, que se pueden sintetizar en el texto de «Páginas Pedagógicas», llamadas también «A reforma da instrução Popular», de *Notas sobre política* (publicado por primera vez en 1932 por *Renascença Portuguesa*):

«Democracia é demopédia, sustentava Proudhon: democracia é educação do povo. A educação do povo, para nós, é o elemento fundamental de toda política democrática. Por isso, remate uma nota sobre educação estas pequeninas notas sobre política.

»Em Portugal, ao que suponho, dois principais objectivos deveria ter a instrução primária: preparar o Cidadão e a perfeição o Agricultor; educar para a Liberdade e para o Trabalho cooperativo.

»A educação para a liberdade, claro, faz-se pela liberdade. Sob vários aspectos essenciais podemos considerar a liberdade nos domínios da educação: entre eles, o da liberdade da escola, o da liberdade do professor, e o da liberdade do educando. Esta última, por sua vez, apresenta-se sob duas formas: a liberdade do educando no estudo, e a liberdade do educando no governo de si mesmo e da comunidade escolar a que pertence. Uma não deve existir sem a outra, e principalmente a segunda sem a primeira. Não se deve criar uma atitude de espírito —para depois a admitir num domínio só.

»A liberdade no estudo, antes de mais, é limitar-se o professor a estimular a curiosidade, deixando ao interesse dos seus alunos o fazerem os estudos muito a seu gosto, com plena iniciativa do seu próprio espírito, e pelo uso constante e sistemático

da investigação experimental. Há quem proteste todos os dias contra a ideia de se ensinarem nas escolas quaisquer dogmas religiosos; esses indivíduos, no entanto, não se revoltam contra outro facto, infinitamente mais criticável: o de se ensinar a ciência sob a forma de dogmas. E é isso o que se faz, precisamente, na grande maioria das escolas do mundo, e em todas as escolas primárias que funcionam em Portugal. O ensino das escolas só será educativo, digo, quando todos os professores considerarem a Física, a Química, a Matemática, a História, as Ciências Naturais, etc., como simples pretextos, ou instrumentos, para iniciar os jovens no espírito crítico, no pensar coerente, no juízo objectivo, no experimentalismo, na disciplina interna —em suma: na liberdade espiritual.

»Os alunos organizar-se-iam em pequenos grupos para o estudo cooperativo das matérias do programa que nesse momento os interessassem mais, sempre buscando a disciplina por meio da satisfação do interesse psíquico. Tomariam assim no estudo por grupos aquela mentalidade solidarista —cooperativista— essencial à sociedade dos novos tempos. A superior disciplina da consciência, a calma, a seriedade de carácter, que se têm obtido pela liberdade nas raríssimas escolas que há no mundo onde já hoje se ensina como deve ser —são na verdade de fazer espanto. Uma das causas do desequilíbrio da civilização dos nossos dias (desequilíbrio sensível, sobretudo, se abstrairmos dos países *civilizados*, como a Noruega, a Suécia, a Dinamarca, a Suíça, a Inglaterra) é que nas sociedades do nosso tempo, em que os adultos tentam viver sob o regime da Democracia, as crianças ainda são educadas segundo as ideias autoritárias dos velhos tempos do absolutismo» (Sérgio, 1980g, pp. 259-260).

POR UNA PEDAGOGÍA CULTURAL DEL TRABAJO

«O *abc* deve ser um fruto, e não a raiz da educação.»

Sérgio, *Cartas sobre a Educação Profissional, Educação profissional na Casa das Crianças e na Escola Primaria* (1916)

Por último, cabe anotar que la opción por la apertura a la cultura, científica y humanista, se convirtió en Sérgio en la posibilidad de establecer una pedagogía cultural, que hallamos en obras como «Espectros» (1916), «Ainda os espectros» (1917) o en «Considerações sobre o problema da cultura» (1932).

Sin embargo, influido posiblemente por su visión política, a diferencia de otros autores europeos, la suya es una pedagogía cultural del trabajo que aún la obra de Kerschensteiner con el movimiento de regeneracionismo europeo y con el pragmatismo americano. Por tanto, propuestas pedagógicas, epistemología pe-

dagógica y política educativa se convierten en el caso de Sérgio en una «pedagogía cultural del trabajo», que se define a partir del objetivo de crear una organización social democrática y cooperativa, además de fundamentarse en la aproximación a un saber cultural, vital y productivo, y de realizarse con una práctica de participación activa en las cuestiones laborales que requiere un nuevo profesorado formado y consciente del alcance de su actividad. Y todo ello, sin perder de vista la conveniente adecuación de la formación a un contexto económico agrario. Entresacamos de *A reforma da instrução Popular* las siguientes observaciones:

«Pasemos, portanto, ao segundo objectivo da instrução primária: aperfeiçoar o Agricultor.

»Como, por necessidade, grandíssima parte das escolas são rurais, e a profissão agrícola é a mais importante (e por muito) de todas as profissões do nosso país; como são a agricultura e as pescarias o que nos convém sobretudo desenvolver, fugindo a exageros de industrialismo, é para a escola rural, principalísimamente, que se devem voltar as atenções.

»Fazer o agricultor-cidadão; estabelecer um ideal de Casa Agrícola; reformar os métodos de trabalho do lavrador português, acostumando-o, ao mesmo tempo, à prática do cooperativismo e à intervenção na cousa pública; tal deve ser o nosso intuito. Fugir sempre das abstracções; jamais perder de vista o lar e a granja, a vida doméstica e a vida agrícola, a prática do trabalho em associação. Como conseguir melhores lares no nosso campo; como aperfeiçoar a granja e os seus produtos; como atingir uma vida mais higiénica, mais culta, mais rendosa, mais solidária, mais feliz, para os camponeses de Portugal: por aí se determinará a função da escola. A escola deve integrar-se o mais possível na vida económica e social da aldeia, e servir *directamente* as suas necessidades fundamentais. Releva, para isto, introduzir no programa os conhecimentos de Ciências Naturais *que se prendem com a profissão da lavoura*, os trabalhos manuais educativos *relacionados com a vida rústica*, —e a Agricultura, a Economia doméstica, os Jogos e a Música» (Sérgio, 1980g, pp. 260-261).

Para Sérgio, en resumen, contextualizar la orientación pedagógica es el hito de toda reflexión. Así pues, demanda un movimiento de ida y retorno, considerando necesario el transitar de fuera adentro y de dentro afuera tanto física como intelectualmente, porque integrar ambos aspectos —lo externo y lo interno— constituye, en última instancia, lo que nos queda a nosotros después de un viaje, una estadía o una lectura.

Referencias

- BAPTISTA, A. M. (2005), «Algumas considerações sobre as diversas formas comparativas e superlativas da lingua portuguesa», en Nóvoa, A.; Bandera, F. (coords.), «Diccionario de Educadores portugueses», *A Educação Portuguesa. Corpus Documental sec. XIX-XX*. Lisboa, Praxis XXI (FCT)-Ministerio de Educação-Biblioteca Nacional-Universidade de Lisboa.
- GÓMEZ, A. (2007), «La cita: punt de partida, acompanyament i fita en l'elaboració de textos», *Papers d'educació*, núm. 5. Disponible en: <http://www.uvic.cat/fe/especial/ca/papers/5.shtml> [Fecha consulta: 15 de mayo de 2009].
- HAMELINE, D.; NÓVOA, A. (1990), «Autobiografía inédita de António Sérgio. Escrita aos 32 anos no Livre D'Or do Instituto Jean-Jacques Rousseau (Genève)», *Revista Crítica de Ciências Sociais*, núm. 29, pp. 141-177.
- NÓVOA, A. (1994), «António Sérgio (1883-1969)», *Perspectivas. Revista trimestral de educação comparada*, vol. xxiv, núm. 3-4, pp. 511-528.
- SÉRGIO, A. (1916), *Cartas sobre a educação profissional. Educação profissional na casa das crianças e na escola primaria*. Porto, Renascença Portuguesa.
- (1917), *A função social dos estudantes*. Porto, Renascença Portuguesa.
- (1918), *O ensino como factor do ressurgimento nacional. Defectos dos nossos metodos de ensino e maneira de os corrigir. Linhas gerais de uma nova organização*. Porto, Renascença Portuguesa.
- (1974), *Democracia*. Lisboa, Livraria Sá Da Costa, 2.^a ed.
- (1980a), «Especetros», *Ensaio*, tomo I. Lisboa, Livraria Sá Da Costa, 3.^a ed., pp. 169-187.
- (1980b), «Ainda Espectros», *Ensaio*, tomo I. Lisboa, Livraria Sá Da Costa, 3.^a ed., pp. 189-198.
- (1980c), «Considerações sobre o problema da Cultura», *Ensaio*, tomo III. Lisboa, Livraria Sá Da Costa, 2.^a ed., pp. 25-59.
- (1980d), «Educação e filosofia. Princípios de uma pedagogia cualitativa de acção social e racional», *Ensaio*, tomo I. Lisboa, Livraria Sá Da Costa, pp. 131-167.
- (1980e), «Ciência e Educação. Sobre a pedagogia cuantitativa da vulgarização de conhecimentos», *Ensaio*, tomo I. Lisboa, Livraria Sá Da Costa, pp. 95-129.
- (1980f), «Notas sobre a imaginação, a fantasia e o problema psicológico-moral na obra novelística de Queirós», *Ensaio*, tomo VI. Lisboa, Livraria Sá Da Costa, 3.^a ed., pp. 53-120.
- (1980g), «A reforma da instrução Popular», *Ensaio*, tomo III. Lisboa, Livraria Sá Da Costa, 2.^a ed., pp. 259-263.
- (1998), *Breve Interpretação da História de Portugal*. Lisboa, Livraria Sá Da Costa, 14.^a ed.
- (s. a.), *Carta Aberta a Três Juizes*. Casa António Sérgio, Lisboa, MFN 3233.150.

ESTUDIOS SOBRE GÉNERO

ANÁLISIS HISTÓRICO DEL DISCURSO PEDAGÓGICO: LA MUJER COMO SUJETO DE CIUDADANÍA

RAQUEL DE LA ARADA ACEBES

En la actualidad nos puede sorprender que los antiguos tratados de pedagogía, al abordar el tema de la educación de las mujeres, mantengan que la diferencia sexual determina otra naturaleza del sujeto y, en consecuencia, una educación específica. Esta bifurcación del punto de partida determinará buena parte de las diferencias de género, sociales y no biológicas, que para la formación de las mujeres ha supuesto este prejuicio a lo largo de los siglos. A continuación analizaremos algunos textos que inician este debate pedagógico, especialmente a partir de la Ilustración y su desarrollo hasta finales del XIX.

Desde el Siglo de las Luces, un buen número de filósofos del pensamiento occidental, al hablar de la naturaleza del sujeto de la educación se refieren a los hombres y futuros ciudadanos, pero esos mismos principios que consolidan las teorías de la educación excluyen a las mujeres. A pesar de que éste fuera el discurso dominante no debemos creer que haya sido la única línea de pensamiento. En efecto, hubo otra corriente que parte de la filosofía barroca de Poulain de la Barre, continuada por Condorcet, que discrepa abiertamente, desmarcándose de los prejuicios heredados e incorporando argumentos basados en la razón, a la vez que considera a las mujeres sujetos de la misma naturaleza que los hombres. Estos autores defendían la igualdad del sujeto de la educación, incluso alababan la ventaja de las mujeres porque su inteligencia no había sido contaminada por los prejuicios transmitidos por las instituciones educativas coetáneas, mientras filósofos como Rousseau y Kant, al referirse a la educación de las mujeres, afirmaban que éstas sólo podían recibir una educación que las mantuviera bajo la tutela masculina.

Las consecuencias pedagógicas de estos postulados determinaron dos líneas paralelas, y a menudo enfrentadas, que confluyen en la praxis educativa. Muchos filósofos y pedagogos, interesados en mantener este dimorfismo de género, entendieron que la educación de las mujeres se debía articular de manera específica, estableciendo un currículum diferenciado para maestras y alumnas. La

incorporación al currículum femenino de determinadas materias y la exclusión de algunas asignaturas, carreras y profesiones, consideradas propiamente masculinas, caracterizaron los primeros pasos del acceso de las mujeres a la educación y a la cultura. De hecho, la segregación por sexos se estableció de manera generalizada en la red educativa, entendiéndose como un elemento de modernidad frente a la escuela mixta, que se mantuvo en las zonas rurales ante las dificultades de financiar dos escuelas, una para niños y otra para niñas, por parte de los municipios de pequeños núcleos de población donde, con frecuencia, los prejuicios morales de sus familias impedían la asistencia de las niñas a las aulas.

Paulatinamente, y pese al considerable retraso respecto a los chicos, en las escuelas de niñas, maestras y alumnas iniciaron el proceso de alfabetización que permitió la adquisición de unas herramientas básicas para la toma de conciencia ciudadana dentro de un nuevo orden político, el sistema liberal burgués.¹ En definitiva, el acceso de las mujeres a la cultura fue un proceso lento que topaba con la incompreensión del pueblo y de la clase política más reaccionaria. Bien mirado, ambos desconfiaban de la instrucción de éstas, pues consideraban que constituía un peligro para la institución familiar. Esta sospecha quedaba más o menos velada por un discurso que enaltecía la naturaleza femenina, debiéndola preservar dentro de su propia esfera, es decir, en el espacio doméstico para evitar la degeneración moral.

En las páginas que siguen se analizan una serie de discursos pedagógicos para constatar cómo se inicia la defensa del derecho a la educación de las mujeres en la Europa moderna y contemporánea y cómo se interpreta el concepto de sujeto al referirse a ellas.

EN DEFENSA DE LAS MUJERES ILUSTRADAS

Los antecedentes los hallamos en la filosofía barroca, concretamente en la obra de Poulain de la Barre (1674), discípulo de Descartes, quien aboga por la igualdad intelectual de ambos sexos y defiende el acceso de las mujeres a la educación. La separación de la mente y el cuerpo que establece la filosofía cartesiana concibe la misma capacidad para hombres y mujeres, a la vez que advierte que las diferencias patentes en el mundo real vienen dadas por la instrucción y no por la inteligencia. Según Poulain de la Barre, la mente de las mujeres, menos influen-

1. En España la ley de Claudio Moyano, aprobada en 1857, permite extender la escolarización obligatoria de ambos sexos entre los seis y los nueve años. Esta ley contribuye a crear simultáneamente en todo el territorio escuelas para niñas y escuelas normales para maestras.

ciada por los prejuicios, permitiría el desarrollo de sus capacidades naturales sin caer en el error o los vicios que la escuela transmitía a los hombres. Siguiendo esta misma línea racionalista, encontramos a fray Benito Jerónimo Feijóo, quien en su discurso *Defensa de las mujeres contra los prejuicios del pueblo y algunos hombres eruditos* (1726) busca la confirmación de su tesis de igualdad en el ejemplo histórico de algunas mujeres destacadas por su erudición. Para este clérigo benedictino la excepcionalidad de las mismas es un exponente de las capacidades de su género. En este caso, el argumento histórico le permite defender a las mujeres a partir de la exposición de casos particulares que deben contribuir a liberarnos de prejuicios, desmarcándose así de una corriente de literatura misógina de tradición bajomedieval que alimentaba la denominada *querelle des femmes*. En el mismo sentido, otro clérigo, el presbítero catalán Baldiri Reixac, en su manual *Instruccions per a l'ensenyança de minyons* (1783), reflexiona sobre la conveniencia de enseñar lectura, escritura, educación cívica y ciencias humanas a las hijas de familias de posición acomodada, argumentando que ambos sexos tienen la misma capacidad y que estos aprendizajes pueden resultar de gran utilidad para la vida, aunque no obtengan provecho económico. Estos conocimientos, lejos de ser un perjuicio, mantienen a las mujeres alejadas de la ociosidad y les permiten reconocer mejor los peligros del mundo. Para buena parte de sus coetáneos el aprendizaje de la lectura y la escritura conducía a la ruina moral de las mujeres; ante este prejuicio la réplica del clérigo de Gerona es clara: las pasiones humanas son patrimonio tanto de las mujeres cultas como de las analfabetas. Además, la vanidad y la soberbia no son defectos exclusivos de las mujeres cultas sino propios también de algunos hombres de letras. Para evitarlos, será fundamental la buena orientación del estudio por parte de familia y maestros.

Por lo que respecta a la educación sentimental, una de las obras clásicas de la literatura ilustrada provocó un verdadero cataclismo entre sus contemporáneos. Se trata de *El sí de las niñas* (1805) de Moratín. Este autor teatral contribuyó a desenmascarar los intereses mezquinos que conducían a las familias a pactar matrimonios de conveniencia para sus hijas, todavía adolescentes, y constituyó una llamada a la desobediencia familiar en el momento de establecer estas alianzas matrimoniales. El escándalo y rechazo entre los sectores más conservadores de la sociedad condenó a su autor al exilio pero el mensaje de esta obra teatral fue calando entre los sectores liberales y la pequeña burguesía.

De acuerdo con los principios del Siglo de las Luces, otra referencia destacada es la de Josefa Amar y Borbón, perteneciente a una familia de médicos de Zaragoza y miembro de la Junta de Damas, cuyo *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1790) constituye una de las primeras voces femeninas que

saldrá a la palestra para defender públicamente la instrucción de las mujeres y su admisión en las academias. Todos los textos citados hasta ahora son producto de la razón ilustrada que, si bien no ejercieron una influencia inmediata en la extensión de la escolarización de las mujeres en el espacio público, contribuyeron a crear un estado de opinión favorable a su acceso a la educación y la cultura. Incluso considerando que algunos de los autores y la autora citados tuvieron en su época una influencia social limitada o prácticamente nula, constituirán el precedente de discursos posteriores, vigentes en la actualidad, y justamente por ello deben ponerse de relieve.

SOFÍA EN EL ORIGEN DEL PATRIARCADO MODERNO

Para Jean-Jacques Rousseau, Sofía se convertirá en el paradigma de la madre cívica mientras su compañero, Emilio, es concebido como modelo de ciudadano. Según el filósofo ginebrino, las mujeres tenían que ser las primeras educadoras de los hijos dentro de la familia. Los tratados de educación debían dirigirse a las madres, pues eran éstas las encargadas de atender las primeras necesidades de sus hijos, los futuros ciudadanos, y de sus hijas, las futuras madres: «La primera educación es la que más importa, y esta primera educación corresponde incontestablemente a las mujeres: si el autor de la naturaleza hubiera querido que perteneciera a los hombres, les hubiera dado la leche para nutrir a los niños. Hablad, pues, siempre con preferencia a las mujeres en vuestros tratados de educación; pues además de que ellas están llamadas a velar más de cerca que los hombres, y que influyen de continuo más, el éxito les interesa también mucho más, dado que la mayor parte de las viudas se encuentran casi a merced de sus hijos, y que entonces les hacen ellos sentir vivamente, en bien o en mal, el efecto de la forma, en que ellas los educaron» (Rousseau, 2000, p. 35).

En el nuevo orden familiar, propuesto por Rousseau, las madres tenían que asumir unos deberes morales con un grado de exigencia más elevado que el de los padres. Destaca particularmente la obligación de la madre de amamantar a su recién nacido para establecer un fuerte vínculo afectivo. Este primer lazo social, entre el hijo y la madre, permitirá que se establezcan relaciones semejantes entre los restantes miembros de la familia, es más, estas mujeres serán las inductoras de la regeneración moral. «Pero que las madres se dignen amamantar a sus hijos, y las costumbres se reformarán por sí mismas» (Rousseau, 2000, p. 46). La ley natural es para la mujer una especie de contrato implícito, un código no escrito, que le exige una serie de sacrificios y de renunciaciones personales para conseguir el bienestar de su familia.

El objetivo de la educación de las madres es lograr la felicidad de los hijos, con este propósito se encargará Rousseau de dar las pautas para la educación de las madres. Estas madres cívicas serán las responsables de cambiar las costumbres de la familia, con la promesa de conseguir a su alrededor una suerte de paraíso doméstico que compensará con creces su sacrificio personal.

La vida de Sofía estaba determinada por su destino biológico, la asunción de un deber moral «que la naturaleza les impone» (Rousseau, 2000, p. 47), la función materna; Sofía debía estar preparada para la reproducción biológica y la transmisión de valores con una formación adecuada, mesurada y discreta: «Su educación no es brillante ni descuidada; posee el gusto sin estudio, los talentos sin arte, el juicio sin conocimientos. Su espíritu no sabe, pero está cultivado para aprender; es una tierra bien preparada que sólo espera el grano para producir» (Rousseau, 2000, p. 473). Regresar al orden natural significa para Sofía entregarse en exclusiva a la atención del esposo y de la descendencia. No en balde, era esta función moralizante la principal misión de las mujeres en la sociedad moderna.

RAZÓN MORAL KANTIANA PARA LAS MUJERES

La filosofía kantiana reinterpreta la obra pedagógica de Rousseau, incide en la idea de la regeneración moral por parte de las mujeres gracias a la influencia de éstas en la familia y en la conducta de los hombres. «Los hombres hacen las leyes y las mujeres las costumbres», esta frase atribuida a Jules Michelet era aceptada y reproducida por la opinión pública del siglo XIX y coincide en acentuar el carácter moral de la educación de las mujeres. Según Kant, la razón práctica será la única racionalidad que puede atribuirse a la naturaleza femenina. La moral kantiana ponía el acento en el concepto de virtud y de conciencia moral subjetiva, conciencia que establecía unos principios que partían del propio sujeto (hombre) y no de la sociedad. El problema de la moral para las mujeres es que se basaba en la opinión de los hombres, se construía una identidad especular que se contradecía con la autonomía moral que, tanto Rousseau como Kant, proponían para los varones.

Esta paradoja se refleja en el curso de *Pedagogía* donde se acerca críticamente a la cuestión de la educación moral de las mujeres: «La interesante idea de Rousseau, según la cual la formación del carácter de las muchachas durante la educación tiene un influjo grandísimo en el sexo masculino y en general sobre las costumbres, es digna de ser estudiada. En la actualidad, las jóvenes son educadas en lo que concierne a los buenos modales, y no para la virtud y los buenos pensamientos: religión; honor que está dirigido a lo que otros, aunque no sea más

que uno, piensan» (Kant, 1983, p. 104). En su opinión, la búsqueda de nuevos métodos para la educación de las mujeres nos obliga a considerar que, hasta que no se conozca su verdadera naturaleza, éstas han de ser educadas dentro del núcleo doméstico y por sus propias madres biológicas: «La mujer necesita, pues, mucha menos crianza y educación que el hombre, así como menos enseñanza; y los defectos de su natural serían menos visibles si tuviera más educación, si bien no se ha encontrado todavía ningún proyecto educativo acorde con la naturaleza de su sexo» (Kant, 1983, p. 104).

Según Kant, la naturaleza femenina parece distinguirse por su perfección natural, simplemente debe guiarse sin coacción. Por lo tanto, la educación que conviene a las mujeres ha de ser fundamentalmente moral, ha de ser persuadida mediante la sugestión y su virtud se ha de basar en la opinión de los hombres: «Su educación no es instrucción, sino conducción. Deben conocer más a los hombres que a los libros. El honor es su mayor virtud, y el hogar, su mérito» (Kant, 1983, p. 105). Las cualidades propias de la naturaleza femenina, destacadas por el filósofo, son el orden doméstico, la belleza, la dulzura, la sugestión y la sensualidad. Todos estos atributos habían sido asignados por los hombres, reforzando su debilidad y dependencia. Virtud y mérito para los burgueses se traducían en castidad y mantenimiento del hogar para sus mujeres. Nos encontramos frente a una doble naturaleza moral, una para cada género, una relación asimétrica que permitía conservar la jerarquía patriarcal. Así, las mujeres, condicionadas por la maternidad, debían asumir su función de agentes de socialización recluidas en el espacio doméstico.

DEMOCRATIZACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN PÚBLICA

Un punto de vista radicalmente diferente es el de Condorcet, quien en su *Primera memoria: Naturaleza y objeto de la instrucción pública* (1791) propone una educación común para hombres y mujeres, con los mismos principios y métodos, incluso compartiendo el mismo espacio. Se trata de una enseñanza sin prejuicios por razón de sexo o clase social. Este discurso defiende los principios de igualdad y libertad, sin poner límites al acceso de las mujeres a todos los grados de enseñanza, y considera la educación como uno de los derechos fundamentales de la ciudadanía. Establece la necesidad de extender la democracia a todas las instituciones, incluso la familia, y de no excluir a las mujeres de la ciudadanía: «Una constitución que establezca la igualdad política no será nunca ni duradera ni apacible si se la mezcla con instituciones que mantienen prejuicios favorables a la desigualdad» (Condorcet, 2000, p. 114).

Según el político girondino, es valiosa la aportación que las mujeres instruidas pueden realizar al nuevo Estado democrático en la elaboración de manuales o libros de texto para acercar los conocimientos a la infancia. El autor considera a las mujeres agentes de cultura dado que, por tradición, se habían encargado de la infancia desde el momento del nacimiento. Las mujeres estaban más familiarizadas en la transmisión de conocimientos y en hacer comprensibles las verdades de la ciencia a niños y niñas. Para continuar con esta labor social en el nuevo régimen político, éstas debían acceder previamente a la instrucción necesaria para poder transmitir la cultura democrática, de manera que pudieran ejercer una función social y política en la esfera pública. Es más, estima la aportación que éstas pueden realizar en el campo profesional y científico, a la vez que afirma que las capacidades intelectuales son comunes a la especie humana, no contemplándose limitaciones biológicas por la diferencia de sexo.

Asimismo, Condorcet defiende con una serie de argumentos idéntica instrucción para hombres y mujeres: el primer argumento confirma que las mujeres continúan siendo las primeras educadoras de la descendencia. No olvidando que la importancia del seguimiento de la instrucción de la escuela por parte de la familia depende de la instrucción de éstas; el segundo, destaca el principio de igualdad que, por medio de la enseñanza de ambos sexos, se debe introducir en el seno de la institución familiar entre marido y mujer, hermanos y hermanas; el tercero, valora la complicidad de un matrimonio con un nivel semejante de instrucción que permita una mejor convivencia y entendimiento de la pareja y, finalmente, el cuarto argumento se basa en el derecho a la instrucción pública de las mujeres, que se ha de impartir en espacios comunes, para que éstas no sean excluidas por motivos económicos o prejuicios morales, ni del aprendizaje ni tan siquiera de la docencia.

En la exposición del último argumento reclama el derecho a la instrucción pública en igualdad de condiciones: «Las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres; tienen, pues, el de disponer de las mismas oportunidades para adquirir las luces, únicas que pueden darles los medios de ejercer realmente esos derechos con una misma independencia e igual extensión» (Condorcet, 2000, p. 112). Consciente de que debe poner mayor énfasis en este punto, le dedica una atención especial. De acuerdo con el principio de igualdad, defiende una enseñanza común para ambos sexos, con espacios y profesorado compartidos, con contenidos y metodología idénticos, y utiliza razonamientos económicos, morales, políticos y pedagógicos que se contradicen con la práctica y la moral convencionales. Descarga todo un conjunto de justificaciones; la primera será la razón económica, consciente de la dificultad de extender la escolarización a

todo el territorio, sin la concurrencia de maestros de ambos sexos y en el mismo espacio, para ahorrar recursos e infraestructuras en las localidades más pequeñas; la segunda, el factor humano y el ejemplo práctico, la competencia docente de algunas mujeres que llegan a ocupar cátedras científicas en las universidades de Italia; introducirá también el argumento moral, la conveniencia de la coeducación para evitar los prejuicios provocados por la separación física de los adolescentes, la segregación de los sexos es artificial y no se corresponde con la realidad, principalmente entre los grupos sociales más desfavorecidos; sostiene que esta separación de sexos y clases sociales está motivada por los prejuicios morales y religiosos que velan por intereses matrimoniales entre iguales; asimismo menciona la razón política, la dificultad de defender el principio de igualdad si las mujeres quedan recluidas en el hogar y reciben una educación doméstica, y, por último, el argumento pedagógico, pues el mismo Rousseau defiende que ambos sexos deben compartir el ocio. Condorcet suscribe esto último, añadiendo que sería todavía más útil compartir el tiempo de aprendizaje de modo que esta convivencia estimulara la emulación y no la competitividad.

TEORÍA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN

Recapitulemos, la lectura y análisis del pensamiento de autores ilustrados a propósito de la consideración de las mujeres como sujetos de la educación y como agentes educadores, nos aporta luz sobre el origen de este debate. Autores como Poulain de la Barre, Condorcet y Mary Wollstonecraft consideran una única naturaleza moral del sujeto, sin establecer diferencias de género ni de clase social, mientras filósofos como Rousseau y Kant abogan por abolir las diferencias sociales pero mantienen las jerarquías de género, argumentando la existencia de una doble naturaleza moral del sujeto en función del sexo. La teoría que construye Ángeles Jiménez Perona (1996) alrededor del sujeto de la modernidad es muy clarificadora. Según esta autora, a partir del Renacimiento la noción de sujeto en el mundo occidental experimenta un cambio trascendental que tendrá consecuencias en la visión de un mundo más igualitario, más horizontal, que rompe las jerarquías medievales.

En este sentido, la aportación de la filosofía cartesiana será fundamental: Descartes nos presenta un sujeto abstracto, un ente autónomo que se fundamenta en su propia reflexión, se trata de una subjetividad que se constituye a sí misma y es punto de referencia y fuente de certeza. Por lo tanto, el sujeto es el lugar desde el cual criticar y rechazar cualquier error, prejuicio o saber heredado que no obtenga la certeza desde sí mismo. En este contexto, el concepto de sujeto irá

evolucionando de manera progresiva e incorporando una serie de rasgos característicos: el sujeto es concebido como entidad que asigna significados fijos a la realidad externa, representándola y dominándola; simultáneamente, es autónomo, es decir, se piensa como independiente de cualquier lazo que quiera someterlo sin su consentimiento; por otro lado, no es una realidad acabada sino que se debe ir transformando, puede tomar cualquier forma y, finalmente, el sujeto no es sólo una realidad abierta sino una realidad constituyente, capaz de hacerse a sí misma y al mundo que le rodea.

Las implicaciones educativas de la teoría cartesiana las desarrolla su discípulo Poulain de la Barre. La educación será el elemento necesario para el desarrollo de los individuos de la especie humana como sujetos racionales, ya que todos ellos están dotados de razón. Se trata de un desarrollo intelectual, moral y social, triple unión del pensamiento ilustrado sobre educación, el desarrollo de la razón teórica, que según Kant, comporta automáticamente la clarificación ética (conciencia moral) y de las costumbres (moral social). Por medio de la información y la crítica, la educación proporciona un método para eliminar los prejuicios y acceder a la certeza teórica y moral, con la consiguiente reforma del saber, la ética y las costumbres. El discurso de Poulain de la Barre se ha convertido en un texto modélico para percibir las revolucionarias implicaciones sociales, en general, y para las mujeres, en particular, de una educación igualitaria. La educación de las mujeres como sujetos modernos comportaría el autorreconocimiento de éstas como grupo de individuos diferentes entre sí, se convertirían en mujeres más sabias, con más autoridad y poder, y, por tanto, podrían constituirse como grupo autónomo y organizarse colectivamente para transmitir estos conocimientos, contribuyendo todo ello a un mayor grado de civilización.

A lo largo del siglo XVIII se generaliza en el terreno del pensamiento filosófico la idea de la educación en el proceso de autoconstrucción del sujeto, no sólo desde el punto de vista individual y social, sino también desde el punto de vista político; por poner un ejemplo, el *sapere aude* kantiano invita a ejercer la razón por sí mismo, de forma crítica, al margen de tutores religiosos o políticos. Éste será el único camino para poder salir de la situación que Kant designa como *minoría de edad autoculpable*. La educación debe entenderse como un derecho, pero un derecho exclusivo de los hombres, que permite la salida de la minoría de edad y, por tanto, la propia construcción del sujeto. Las mujeres tienen el derecho y el deber de aplicarse a otro tipo de educación: «El contenido de la gran ciencia de la mujer es más bien lo humano, y entre lo humano, el hombre. Su filosofía no consiste en el razonamiento, sino en la sensibilidad» (Jiménez Perona, 1996, p. 175). La única posibilidad que concede a las mujeres para acceder a la ciencia

se limita al llegar a la vejez, pero siempre bajo la tutela del marido, pues el esposo deberá ser su primer maestro.

En el mismo sentido, Rousseau habla de dos modelos de educación que se corresponden con dos conceptos de sujeto que guardan relaciones de dominio entre sí. Así pues, mientras Emilio es un sujeto moderno, autoconstituyente, demiurgo político, ciudadano y protagonista del nuevo modelo educativo, en cambio, Sofía es un sujeto premoderno, que está bajo la tutela del padre o marido, es un sujeto hecho, sin posibilidad de construirse a sí misma ni a su mundo. La compañera ideal del ciudadano ha de encarnar las virtudes domésticas, propias de la nueva mujer burguesa, y sus tareas se reducen a la de esposa y madre del ciudadano. Se convierte en reproductora biológica e ideológica, la madre cívica, que precisa de educación para poder transmitir los valores ligados a la ciudadanía. Sin embargo, esta figura mediadora no tiene acceso al espacio público ni al político, debe recluírse dentro de la esfera privada y doméstica, ámbito concebido para la reproducción del ciudadano. Las mujeres, transmisoras de los nuevos valores que rigen en el ámbito público, influyen en los hombres por medio del modelo de madre cívica.

2 CONCEPTOS DE SUJETO	2 ESPACIOS QUE ESTRUCTURAN LA SOCIEDAD	2 MODELOS DE EDUCACIÓN
sujeto moderno	público/político	educación pública
sujeto pre-moderno	privado/doméstico	educación doméstica

En cambio, para Condorcet, la educación es el derecho natural que cualquier ser humano tiene para su perfeccionamiento. Hombres y mujeres están dotados de razón y, por tanto, deben recibir la misma educación. Utiliza un argumento racionalista para establecer una igualdad no excluyente. Las mujeres tienen derecho a una instrucción plena y no sólo como alumnas sino también como maestras, en régimen de coeducación. En el mismo sentido, añade que el Estado debe garantizar el derecho a la educación, encargándose de crear centros abiertos a hombres y mujeres de cualquier origen social. Condorcet llega así a la universalización radical del principio ilustrado de igualdad.

1 concepto de sujeto	1 modelo de educación
sujeto moderno	educación pública

LA REVOLUCIÓN FRANCESA Y LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES

Geneviève Fraisse, en su obra *Musa de la razón* (1991), analiza cómo la revolución liberal burguesa abrió la posibilidad de reubicar a las mujeres, de redefinir sus funciones, así como sus derechos y deberes. Pero el discurso político posrevolucionario se afanó en excluirlas rápidamente del juego democrático, de la esfera pública, de la economía productiva, de la producción artística y científica, del mundo académico e, incluso, de la escolarización, quedando circunscritas a la esfera privada y limitadas por la educación doméstica a la función reproductora. Si en el siglo XVIII las mujeres habían podido tener más presencia en la vida pública, en los salones o ceremonias civiles y religiosas, en el siglo XIX la moral burguesa impedirá que puedan aparecer en los ateneos políticos, científicos, literarios o artísticos. Se crearon antagonismos, incompatibilidades, ya que convertidas en musas no podrán ser genios. Como su misión principal consistía en la perpetuación de la especie, debían prepararse para ser futuras madres. Bajo la tutela del padre, marido o hijos, las mujeres no accederán a los derechos civiles ni políticos, siempre quedarán ligadas, manteniendo la dependencia de los hombres. Los sentimientos y la sensibilidad serán incompatibles con la razón y el genio. El binomio naturaleza/mujer por oposición al de cultura/hombre va alejando a ambos sexos en espacios o esferas separadas, de modo que las mujeres no podrán obtener la ciudadanía.

Por tanto, la escolarización para la ciudadanía no se dirige a éstas. La educación que ellas deben recibir, según los demócratas más radicales, se limita a la esfera doméstica que les proporciona la madre en el seno del hogar familiar. No es necesaria una instrucción intelectual sino una educación moral, espiritual y religiosa. Las lecturas, en el caso de que aprendan a leer, han de ser morales y piadosas. El interés de las mujeres por el conocimiento es ridiculizado, las mujeres sabias son pedantes, adquieren prestigio los argumentos pseudocientíficos que pretenden demostrar la inferioridad intelectual de las mujeres. La única función elevada de éstas, que no entra en competencia con los hombres, es la maternidad.

En el siglo XIX se creó una mujer de ficción en el imaginario colectivo, que no se correspondía con las mujeres reales, pero gracias a un discurso político, científico, legal, moral y pedagógico se fue extendiendo a través de los canales propagandísticos de la época: prensa, revistas especializadas, moda, ilustraciones, teatro, novelas de folletín y poesía. En realidad, este discurso tuvo eco y se consolidó como ideal de mujer, sólo al alcance de un grupo social, la burguesía. Los argumentos bien orquestados desde diferentes perspectivas (filosófica, científico-médica, política, educativa y religioso-moral) nos conducen a hablar de miso-

ginia, exclusión, marginación, menosprecio e injusticia dentro de esta jerarquía de género que basa su dominio en la asunción por parte de las mujeres de una misión sagrada, el gobierno del hogar, y un destino biológico, la reproducción de la especie.

La posición de inferioridad, subsidiariedad e invisibilidad de las mujeres dentro de los primeros regímenes constitucionales modernos será una de las desigualdades que, junto a otros tipos de discriminación, como la de clase social o raza, deslegitimará el poder de las democracias modernas. Esta jaula dorada, que falsamente protegía a las mujeres dentro de la esfera doméstica, en realidad, conseguía mantenerlas aisladas e indefensas. El peligro de la educación de las mujeres residía en la exclaustación, en la expresión pública de la situación de sumisión, en la participación dentro de la sociedad civil o en la organización política.

Según Fraisse (1991), no es posible llevar a juicio el tema de la igualdad de las mujeres respecto a los hombres porque en este proceso ellos son juez y parte. Esta discusión sobre la igualdad o la diferencia de los sexos se afana en defender o ridiculizar a las mujeres, pero no aporta luz a la instrucción de un proceso imposible. No obstante, estos nuevos discursos, independientemente de su orientación de inclusión o exclusión de las mujeres de la esfera pública, conducen al debate y a la redefinición del rol de género, y contribuyen a reavivar la polémica abriendo nuevos interrogantes. La clave para avanzar reside en el cambio de enfoque, la lucha por la libertad de las mujeres dentro de un orden político nuevo, del que han sido explícitamente excluidas, lo cual permite considerar su emancipación de la tutela del hombre y su participación dentro de la sociedad civil con los mismos derechos que los hombres. Esta brecha abierta por la democracia no dejó de ensancharse, a pesar del empeño de legisladores y políticos en restringir la ciudadanía de pleno derecho a un grupo social y a un solo sexo, los hombres burgueses.

Este debate, que tiene su origen histórico en la Baja Edad Media, es abordado a partir del siglo XVIII dentro de un nuevo marco conceptual, consiguiendo la participación de intelectuales de todo tipo; filósofos, escritores, legisladores, políticos y médicos que recuperan antiguas discusiones, interpretándolas de nuevo y ajustándolas a sus intenciones, manteniendo el orden patriarcal. No necesariamente el carácter político, conservador o revolucionario, coincidía con la defensa de un determinado discurso de género, reaccionario o emancipador para el grupo de mujeres. Asimismo, muchas mujeres escritoras, periodistas y aristócratas participaron en este foro defendiendo diferentes posiciones. Incluso algunas de ellas, contrarias a la intervención de las mujeres fuera de la esfera doméstica, se disculpaban al inicio de su discurso por tomar la palabra en un espacio público.

Las mujeres intelectuales eran consideradas casos excepcionales. Razón y genio eran atributos adscritos al género masculino, constituían un caso poco frecuente, considerándose que la naturaleza había dotado de una mente masculina a un cuerpo de mujer. A menudo, ni siquiera ellas mismas se identifican con el colectivo de su género ni con su condición social. Serán mujeres excluidas en ambos sentidos, parias que deberán construir una identidad y cultura propias. En cualquier caso, el valor de las declaraciones de estas mujeres, que toman la palabra públicamente a través de sus escritos, es uno de los signos que anuncia un tiempo nuevo. Sin la contextualización de sus textos, junto con la interpretación de los intereses de clase, políticos, creencias, moral y experiencias vitales de sus autoras, no podemos hacer una interpretación justa. La reflexión de Geneviève Fraisse en torno a los cambios que la Revolución francesa introduce en el discurso de género, permite entender el mantenimiento del orden patriarcal dentro de un nuevo orden social, político y económico promovido por las revoluciones liberales burguesas.

LAS CORRIENTES REGENERACIONISTAS Y LA AUTORIDAD MORAL DE LAS MUJERES

Al final del siglo XIX en España, la cuestión social, es decir, el movimiento obrero y el problema de la mujer, fue objeto de debate y preocupación por parte de intelectuales y políticos, que con sus reflexiones realizaron un diagnóstico de la situación y trataron de establecer las pautas necesarias para recuperar la paz social. Los vientos de modernidad impulsados por políticos liberales, como Rafael María de Labra,² partidario de la participación de las mujeres y de la extensión de las experiencias educativas ensayadas en la Institución Libre de Enseñanza (ILE), propiciaron que, aprovechando la celebración en Madrid del Congreso Nacional Pedagógico de 1892, organizado por la asociación Fomento de las Artes y el profesorado de primera y segunda enseñanza de Madrid, se invitara a autoras singulares a tomar parte de la sección quinta, dedicada a la educación de la mujer.³

2. Rafael María de Labra (1840-1918) fue presidente de la comisión organizadora del Congreso Pedagógico, rector de la ILE, abogado y diputado en el Congreso. Este político liberal, partidario de reformas progresistas para resolver la cuestión social, considera que el problema de la mujer se debía abordar desde tres vertientes: como cuestión teórico-científica, desde la filosofía, la fisiología y la psicología; como cuestión jurídica, considerando los derechos civiles, y también como cuestión política, determinando los derechos políticos de las mujeres (Labra, 1893, p. 247).

3. El tema general de esta sección era «Concepto y límites de la educación de la mujer, y de la aptitud profesional de ésta» (Labra, 1893, p. 17). Este tema comprendía cinco apartados

Hemos escogido a tres intelectuales que incorporan al debate pedagógico argumentos de raíz filosófica. Sus razonamientos permiten comprobar la influencia de las corrientes de pensamiento en la articulación de un discurso de carácter reformista, que no sólo demanda el mismo derecho de las mujeres a la educación y al trabajo, sino que exige su integración en el espacio público y la igualdad de derechos civiles y políticos. No era la primera ocasión en que las mujeres habían sido invitadas a tomar la palabra,⁴ pero se convirtió en uno de los principales foros de debate y asumieron, sin falsa modestia y conscientes de su responsabilidad, el protagonismo que el asunto requería. Alzaron sus voces con un tono firme y resuelto, reclamando abiertamente para las mujeres el derecho a la educación, el acceso a todos los grados de enseñanza, y el derecho al trabajo fuera de la esfera doméstica. Dentro de este apartado se analizan las intervenciones de tres autoras que tienen la particularidad de apropiarse del concepto de sujeto moderno para reivindicar sus derechos como ciudadanas. Asimismo, consignan su autonomía moral, denunciando la tutela de la que son objeto y manifiestan su desacuerdo con la exclusión de los beneficios del Estado de derecho.⁵ Critican la doble moral burguesa y la cosificación de la mujer, que las excluye del espacio económico y político para mantenerlas en el estado de naturaleza, e invitan a firmar un nuevo pacto entre seres libres, que incluya a las mujeres como sujetos de derechos y deberes, con iniciativa para poder contribuir al progreso de la humanidad. Esta necesidad de emancipación de las mujeres ha de ir acompañada de la reforma legislativa del código civil y de la extensión de los derechos políticos. Se debe construir un estado social donde se repartan equitativamente los beneficios del Estado de derecho, se debe compatibilizar el interés colectivo con el interés individual, de manera que este nuevo orden político considere a las mujeres como seres libres y sujetos de derecho.

o puntos: «1. Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y la del hombre. 2. Medios de organizar un buen sistema de educación femenina y grados que ésta debe comprender. Cómo pueden utilizarse los organismos que actualmente la representan en punto a la cultura general. 3. Aptitud de la mujer para la enseñanza. Esferas a que debe extenderse. 4. Aptitud de la mujer para las demás profesiones, y límites que conviene fijar en este punto. 5. La educación física de la mujer» (Labra, 1893, p. 20).

4. En el Congreso Pedagógico celebrado en Madrid el año 1882, profesoras de las escuelas normales de maestras reivindicaron la nivelación salarial en todos los grados de la enseñanza (Cortada, 2006, pp. 213-266).

5. Debe recordarse que hasta el año 1910 no se permitió el libre acceso de las mujeres a todos los grados de enseñanza. Esta ley derogaba una orden de 1888 por la que se pedía una licencia especial a las mujeres para el ingreso en los centros de enseñanza media y superior, que si bien permitía con algunas reservas la matrícula y la obtención de título, impedía el ejercicio profesional.

Aunque defienden diferentes puntos de vista son muchos los elementos compartidos por estas tres mujeres: el origen familiar burgués, la formación sólida, la inquietud autodidacta, la sintonía intelectual con los institucionistas, en concreto su amistad con Francisco Giner de los Ríos, la defensa de los ideales democráticos del liberalismo político, la influencia que reciben de las corrientes intelectuales europeas gracias a su contacto con el exterior y, fruto de esta influencia, introducen en sus discursos argumentos extraídos de la sociología, la estadística, la filosofía o el higienismo para justificar su heterodoxia, posicionamiento intelectual y ético que les conduce a combatir los estereotipos de género no tan sólo con su testimonio escrito sino con su trayectoria biográfica.

Para justificar la defensa de la emancipación de la mujer, las tres autoras se rebelan contra la injusticia. Son especialmente sensibles a las lamentables condiciones de vida de las mujeres de clase trabajadora y denuncian la hipocresía de los hombres de la burguesía, que permiten el trabajo duro e insalubre de campesinas y obreras mientras les impiden el acceso a profesiones cualificadas. Asimismo, critican la tutela a la que son sometidas por parte del hombre, que obliga a las mujeres a permanecer en una situación de dependencia y de minoría de edad permanente. Esta dependencia económica se convierte en un escollo para las mujeres de la burguesía, especialmente dramático para las solteras y viudas, que necesitan encontrar una salida profesional que les permita mantener su estatus y cubrir sus necesidades vitales así como las de sus familias. La moral social imperante prohíbe a las mujeres de su clase conseguir la independencia económica por medio de un trabajo remunerado sin perder su estatus y se empecina en mantener a las mujeres burguesas recluidas en la esfera privada, aludiendo a unos *condicionamientos naturales* como la debilidad física, la inferioridad intelectual y los deberes morales como madres y esposas entregadas.

Para superar este estado de iniquidad, estas tres autoras defienden el derecho a la misma educación que los hombres y al desarrollo de todas sus facultades, ya que las mujeres padecían una atrofia provocada por la falta de ejercicio físico y la reclusión dentro de los estrechos límites del hogar. La función social de la mujer sobrepasa la esfera doméstica, recluida en casa sólo puede tener intereses mezquinos. En realidad, no sólo se trata de una atrofia muscular, sino también de un encorsetamiento intelectual, social y moral que impide a la mujer actuar libremente. Bajo la influencia de las teorías organicistas, consideran la sociedad como un organismo enfermo que se debe regenerar por medio de la pedagogía. La raíz del problema social era el estado de ignorancia del pueblo y de las mujeres, de modo que la educación constituía el elemento imprescindible para combatir el retraso del país y la resistencia al progreso, ineludible para lograr

despertar las conciencias de toda la ciudadanía y convertirse en sujetos útiles del cuerpo social.

«LA PERSONA NO TIENE SEXO» (CONCEPCIÓN ARENAL)

Esta aportación al Congreso Nacional Pedagógico de 1892 la realiza su autora prácticamente al final de su recorrido vital e intelectual. Concepción Arenal fue una mujer respetada por sus contemporáneos y reconocida como autoridad jurídica internacional por sus ensayos de derecho penal y sociología.⁶ Pese a no poder asistir personalmente, contribuyó con dos memorias, una sobre la educación del obrero y otra sobre la educación de la mujer. En esta última trató todos los apartados que se debatían dentro de la sección quinta, dedicada en exclusiva a las mujeres. En el artículo que lleva por título «La educación de la mujer», Arenal sintetiza su opinión sobre la cuestión de la mujer, que ya había tenido la oportunidad de exponer en dos ensayos publicados con anterioridad, *La mujer del porvenir* (1869) y *La mujer de su casa* (1883). Ambos constituyeron en su tiempo una denuncia contra los prejuicios de género y de clase que impedían el acceso de las mujeres a la enseñanza y al ejercicio profesional.

Al inicio de la ponencia, Concepción Arenal desacredita los prejuicios que reafirman la idea de la *frivolidad natural* de las mujeres, dado que «todo lo que decimos todos respecto a la mujer debe tomarse, hasta cierto punto, a beneficio de inventario, es decir, a rectificar por el tiempo» (Arenal, 1999). Se defiende así de la atribución de unas supuestas esencias femeninas que impedían a las mujeres salir del estado primigenio. Frente a la imposibilidad de conocer la naturaleza femenina cierra el debate diciendo que «el natural de la mujer ha venido a ser un laberinto, cuyo hilo no tenemos» (Arenal, 1999). Podríamos añadir, siguiendo este razonamiento, que tampoco será necesario buscar el hilo de esta discusión estéril sobre la aptitud y las cualidades de la naturaleza femenina porque aquello que verdaderamente nos interesa es conocer su personalidad moral.

A continuación, nos recuerda que la personalidad moral no tiene sexo, y no lo tiene porque la conciencia moral del sujeto, las virtudes, e incluso los defectos morales, con independencia del sexo, son patrimonio de las personas, hombres y mujeres. Arenal considera ineludible la formación de una persona-

6. Concepción Arenal (1820-1893) colaboró con el artículo «Estado actual de la mujer en España» en la obra *The Woman Question in Europe*, editada por Theodore Stanton, hijo de Elisabeth Cady Stanton, y publicada en Nueva York en 1884. El artículo apareció póstumamente en España en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* el 31 de agosto de 1895 (Lacalzada, 1994, p. 195).

lidad o carácter para convertirse en persona. Si los principios morales son los mismos para todo el género humano la educación moral tendrá que ser idéntica para hombres y mujeres. En todo caso, si tuviéramos que establecer prioridades, la fortaleza o virtud moral es más necesaria para las mujeres, por lo que su educación moral no debe ser distinta. En palabras de la autora: «La persona no tiene sexo: es el cumplimiento del deber, sea el que quiera; la reclamación de un derecho, sea el que fuere; la dignidad, que puede tenerse en todas las situaciones; la benevolencia, que, si está en el ánimo, halla siempre medio de manifestarse de algún modo» (Arenal, 1999).

Esta autora entiende por educación el desarrollo moral y diferencia los términos de educación e instrucción, considerando la primera como la formación del carácter mientras que la segunda se dirige a la inteligencia. La educación es el medio de perfeccionamiento moral y social del educando, imprescindible para llegar a construir una personalidad fuerte que permita a la mujer ser un sujeto activo en el espacio público. En este sentido, invita a las mujeres de la burguesía a comprometerse con la sociedad, a convertirse en sujetos útiles y participar de manera activa, traspasando los límites del hogar. La instrucción es el complemento de la educación, no tan esencial como el carácter moral y, en todo caso, la educación intelectual debe ser guiada por la personalidad moral y no al revés. De este modo, el desarrollo moral es el principio básico de la educación porque forma el carácter, hace del sujeto una persona con cualidades esenciales, un ser recto, firme y benévolo, reitera que la igualdad humana se fundamenta en la razón ética «si la mujer tiene deberes que cumplir, derechos que reclamar, benevolencia que ejercer, nos parece que entre su educación y la del hombre no debe haber diferencias» (Arenal, 1999). La función del educador es la de encargarse de esta formación moral, con independencia de la posición social del educando. Las cualidades esenciales de la personalidad del maestro han de ser las mismas que se quieren transmitir al alumno: rectitud, firmeza y benevolencia. Virtudes necesarias para que cualquier persona, con independencia de su sexo, clase social o estado civil, pueda conducirse en la vida.

Todos los argumentos expuestos hasta aquí nos confirman que las mujeres deben ser consideradas sujetos morales, dado que tienen derechos y deberes y, por lo tanto, su educación no deberá diferenciarse de la masculina. En todo caso, la educación de las mujeres ha de ser más sólida porque éstas han de enfrentarse con desventajas naturales y sociales que las conducen a la frivolidad, la esclavitud y la prostitución si no poseen la virtud moral necesaria. Virtud entendida como fortaleza, carácter y personalidad moral. En consecuencia, la mujer necesita ser «*más persona* que el hombre y una educación que contribuya a que conozca y

cumpla su deber, a que conozca y reclame su derecho, a dignificar su existencia y dilatar sus afectos para que traspasen los límites del hogar doméstico, y llame *suyos* a todos los débiles» (Arenal, 1999). Esta educación exige un elevado sentido del deber, la formación moral es concebida como una especie de brújula que, orientada hacia la justicia social, debe guiar la conducta humana.

La influencia del higienismo lleva a la autora a recomendar el ejercicio muscular necesario para la fortaleza física y, de paso, también moral. Considera la educación física fundamental para la formación del carácter, pues se debe potenciar una buena higiene, unos hábitos saludables y el ejercicio físico, siendo estas prácticas adecuadas para las mujeres de cualquier condición social. La introducción de la educación física debe comenzar con el fomento del ejercicio muscular en las escuelas normales de maestras, para que a partir de éstas se pueda extender a toda la red educativa. El otro puntal básico para la difusión de estos conocimientos es la publicación de materiales didácticos, libros y cartillas. La autora considera la educación física un elemento básico para reforzar la salud corporal y psíquica de las mujeres y, al mismo tiempo, para la regeneración de la especie. En este sentido, Arenal denuncia el canon de belleza femenina, puesto que el modelo vigente enaltecía la debilidad física al tiempo que perjudicaba la formación de la personalidad moral de las mujeres: «Si se ha dicho *mens sana in corpore sano*, bien se dirá *carácter débil en cuerpo enfermizo*» (Arenal, 1999). Está en desacuerdo con la mística de la feminidad que, apoyándose en la debilidad de las mujeres, las asociaba a un tipo de enfermedad psíquica, la histeria.

Para Concepción Arenal, el concepto de trabajo tenía una dimensión ética, era una obligación del sujeto moral, hasta el punto de afirmar: «La persona es una actividad consciente y útil; todo lo demás son cosas» (Arenal, 1999). El misticismo renovado de esta autora combate con vehemencia la vida contemplativa y defiende una nueva religiosidad que entiende la caridad como obra de justicia social. En sintonía con la preocupación por la cuestión social, problema que estaba en la mente de políticos, intelectuales y reformadores sociales inscritos dentro de las corrientes regeneracionistas, defiende un conjunto de reformas para la regeneración moral de la sociedad, que considera como un organismo enfermo. Según la autora, el trabajo constituía un deber moral, dignificaba, contribuía a la felicidad y consolaba en la adversidad. Al considerar el trabajo de las mujeres, Arenal no se refiere a la laboriosidad femenina dentro de los estrechos límites del hogar, sino más allá de éste, como sujetos útiles a la sociedad dentro del ámbito de los servicios sociales. Las actividades relacionadas con las prisiones, las obras de caridad destinadas a los grupos más vulnerables, mujeres y niños, son entendidas como actos de justicia social. Por medio del trabajo, las mujeres devienen sujetos,

adquieren conciencia como entidades morales que no pueden permanecer neutrales frente a la cuestión social.

Según la misma autora, no debe prohibirse a la mujer el ejercicio de ninguna actividad laboral. La aptitud de la mujer para la enseñanza está fuera de toda duda: «su esfera de acción pedagógica debe coincidir exactamente con su esfera moral e intelectual, y aun creemos que las cosas que sepa *tan bien* como el hombre las enseñará *mejor* que él» (Arenal, 1999). El único límite que pone al ejercicio profesional es la conciencia moral, de modo que la única ocupación que excluye es el oficio de las armas. Así pues, la cualificación profesional debe extenderse a todas las clases sociales, no sólo debe dirigirse a las mujeres de la burguesía, sino que también debe alcanzar a las mujeres del pueblo. La instrucción o formación técnica que requieren la pueden adquirir de forma autodidacta, a través de libros, presentándose a los exámenes oficiales, o bien asistiendo a los centros femeninos de capacitación profesional para el aprendizaje de oficios y, si es preciso, compartiendo clases en los centros de formación masculinos. Esta mujer, que había tenido que disfrazarse de hombre para asistir como oyente a las lecciones de derecho de la Universidad de Madrid, confía en que la evolución de las costumbres permita la incorporación de las mujeres a las aulas universitarias sin escándalo, con la misma naturalidad con que ambos sexos comparten otros espacios públicos: «esperamos que los hombres se irán civilizando lo bastante para tener orden y compostura en las clases a que asistan mujeres, como la tienen en los templos, en los teatros, en todas las reuniones honestas, donde hay personas de los dos sexos» (Arenal, 1999). La opinión pública debe convencerse con el ejemplo práctico de las ventajas de la formación profesional de las mujeres a fin de conseguir los medios para vivir y amparar a sus familias, pues a la vez que se combaten los prejuicios morales se incentiva un estado de opinión favorable para el ejercicio profesional de las mujeres.

«EMANCIPARSE DE LA TUTELA DEL HOMBRE» (BERTHA WILHELMI DE DÁVILA)

A lo largo de su ponencia en el Congreso Pedagógico de 1892, Bertha Wilhelmi de Dávila⁷ reafirma su tesis de igualdad. Hombres y mujeres han de tener

7. Bertha Wilhelmi de Dávila (1858-1934) nació en Alemania, pero vivió desde los doce años en Granada, concretamente en Pinos Genil, donde su familia había establecido una fábrica de papel. Entró en contacto con algunos miembros de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) como Francisco Giner de los Ríos, Hermenegildo Giner de los Ríos y Fernando de los Ríos. Bajo la inspiración pedagógica de los institucionistas promovió diversas actividades filantrópicas como

los mismos derechos, que concreta en la siguiente relación: el derecho a la vida, a la lucha por la existencia, a desarrollar todas sus facultades físicas e intelectuales, a autogobernarse, a decidir su propio destino, a buscar los medios de subsistencia necesarios para la vida, a ejercer todas las profesiones, a participar de las conquistas de la ciencia y a tomar parte en las cuestiones sociales: «Mas para ejercitar sus derechos, tiene que emanciparse de la tutela del hombre» (Wilhelmi de Dávila, 1998, p. 199).

Según la autora, la mujer todavía no había sido considerada como sujeto con derecho a la vida por sí, más bien era utilizada como instrumento, bestia de carga, o bien objeto de placer, sin personalidad propia. Sólo constituía el medio para perpetuar la especie. Sin embargo, la inferioridad y dependencia de la mujer de su tiempo no tenía origen en las leyes naturales del reino animal sino en la cultura, en el peso de la tradición, en la condición de servidumbre y dependencia respecto al hombre a lo largo de siglos, y en la falta de recursos que el Estado y las familias destinaban a su educación. Aunque Wilhelmi de Dávila incorpora las tesis del evolucionismo a su discurso, no interpreta las desigualdades de género desde una clave biologicista o naturalista sino más bien histórica y cultural.

Asimismo, denuncia la condición de servidumbre, dependencia y abandono intelectual que había conducido a las mujeres a no poder decidir sobre su propia vida ni poseer una personalidad individual. La mujer había sido considerada como objeto pero nunca como sujeto, sólo a partir de su propio desarrollo como ser autónomo podría librarse de la tutela del hombre, ejercer sus derechos y contribuir al progreso social. Emanciparse significaba poder escoger libremente su propio camino, responsabilizarse de sus actos, cumplir con sus deberes, autogobernarse y tomar parte en todas las cuestiones sociales que compartía como ser humano. La emancipación y la igualdad de derechos y deberes de las mujeres eran reivindicados abiertamente por esta autora, quien defiende la imagen de una mujer fuerte, libre, con iniciativa, autonomía moral y criterio propio. En definitiva, la otra mitad de la humanidad del género humano debía participar del progreso.

Una vez expuesto el principio de igualdad para ambos sexos, la autora trata de explicar las causas de la inferioridad física e intelectual de las mujeres de su tiempo, condicionadas por la educación física e intelectual que habían recibido a lo largo de generaciones. Las razones que le permiten refutar la inferioridad física de las mujeres hay que buscarlas en la falta de ejercicio, la herencia y la adaptación a una vida sedentaria, causas que han motivado la debilidad de la mujer burguesa, y para demostrarlo se basa en leyes científicas y positivas. Por contra, si observa-

la organización de las primeras colonias escolares de la provincia de Granada y la fundación de una escuela mixta y una biblioteca popular en Pinos Genil.

mos a la mujer del pueblo, la obrera, la campesina, la gimnasta nos damos cuenta de que dispone de fuerza muscular muy superior a la mujer de buena posición, en gran medida gracias a su actividad física. Por otro lado, las mujeres del pueblo demuestran de manera fehaciente, con su trabajo en el campo y en la industria, que tienen una fuerza muscular superior a las mujeres de origen acomodado. Del mismo modo, admitiendo que puede tener menos fuerza muscular que el hombre, la mujer no es físicamente inferior, puesto que contribuye a la conservación y procreación de la especie de manera más eficaz, razón de más para gozar de los mismos derechos.

Con relación a la inferioridad intelectual, denuncia el estado de servidumbre y abandono que ha padecido la educación intelectual de la mujer, acorde con la atrofia muscular que sufre por haber descuidado el ejercicio físico. Por tanto, podemos afirmar que las facultades intelectuales de la mujer no han sido cultivadas, al contrario, han sido descuidadas de manera notoria y la causa de la inferioridad es la herencia de siglos de inactividad intelectual. En cualquier caso, aunque la mujer no llegase a alcanzar el nivel intelectual del hombre, tiene el mismo derecho a desarrollar todas sus capacidades para contribuir a su desarrollo personal y al progreso de la especie humana. La solución equitativa y justa es otorgar a ambos sexos los medios necesarios para desarrollar todas sus facultades, tanto físicas como intelectuales.

Por otro lado, Wilhelmi defiende el ejercicio profesional por parte de las mujeres con argumentos extraídos del darwinismo social como son la lucha por la vida, la adaptación al ambiente y la búsqueda de los medios de subsistencia: «Trataremos de investigar la igualdad de ambos sexos en cuanto al derecho a buscarse los medios de subsistencia necesarios a la vida, en cuanto al derecho de gobernarse por sí y de tomar parte en las cuestiones sociales» (Wilhelmi de Dávila, 1998, p. 195). A fin de demostrar que la mujer tiene aptitudes para cualquier profesión, Bertha Wilhelmi expone ejemplos que antes y ahora confirman, pese a las condiciones adversas, la capacidad de las mujeres para ocupar lugares de responsabilidad. A lo largo de la historia, han destacado mujeres por su talento, saber y energía, mujeres que se han rebelado contra las costumbres, las tradiciones, los prejuicios y la opinión de sus contemporáneos. La excepcionalidad de estas mujeres no reside en su naturaleza, sino en los obstáculos sociales que tienen que vencer para acceder a la cultura y desarrollar su inteligencia. No descarta que haya diferencias entre las capacidades intelectuales de ambos sexos, pero sin el cultivo de sus facultades mentales en condiciones de equidad y justicia para hombres y mujeres, no se puede avanzar un juicio. En cualquier caso, las mujeres deben decidir su propio destino y es de justicia que puedan compartir con los hombres

los mismos derechos a la educación y al trabajo para que puedan ocupar el lugar que les corresponde, contribuyendo así con sus aportaciones a la ciencia y colaborando con los hombres en la resolución de los problemas sociales. Para lograr todo esto, es preciso promover una escuela superior para la mujer, equivalente a los institutos de enseñanza secundaria de los chicos, en los que las jóvenes puedan recibir un nivel de cultura general que les sirva de base para los estudios superiores, que les abra las puertas a la enseñanza universitaria y que, simultáneamente, incorpore los conocimientos tan indispensables para la vida como son la higiene, la economía doméstica y la pedagogía. No cree que el ejercicio profesional de las mujeres en la enseñanza deba limitarse en exclusiva al de maestra de primaria: las mujeres deben tener la posibilidad de promoción dentro de la carrera docente, participando en la dirección de centros, en la inspección de escuelas, como miembros de consejos escolares y en el acceso a cátedras, como viene demostrando la experiencia en el extranjero. Otro de los campos profesionales que mejor se adapta a la condición de la mujer de su tiempo es la medicina, pero las pocas mujeres que se han acercado al estudio de esta carrera deben vencer fuertes resistencias en el ámbito académico y profesional. Ésta y otras carreras profesionales, incluso la carrera judicial, son apuntadas por esta autora progresista que subraya los avances que han obtenido las mujeres de todo el mundo.

En su comunicación utiliza otra de las ciencias más irrefutables del momento, la estadística, para comprobar que las mujeres, pese a la experiencia de opresión, tanto en el pasado como en el presente, han demostrado sobrada competencia en el desarrollo de actividades intelectuales y si todavía son minoría no nos debe extrañar porque mucho más se ha invertido en la educación de los hombres. Como conclusión a su defensa de la mujer para el ejercicio profesional, Wilhelmi de Dávila exige que el Estado y la familia aumenten el gasto que dedican a la formación de las mujeres. Sin una inversión pública paralela al presupuesto para financiar la educación de los hombres no se pueden esperar resultados semejantes.

En otro orden de cosas, destaca el papel del contrato matrimonial para la mujer instruida, al considerar que este lazo debe adquirir un nuevo sentido. La mujer debe convertirse en compañera del hombre, en un plano de igualdad. El matrimonio debe estar constituido por seres libres, iguales y autónomos, que puedan compartir opiniones y aficiones. La única base moral del matrimonio debe ser el amor, insiste en la idea de que el lazo matrimonial ha de ser un vínculo de libre elección y no de conveniencia. La mujer libre, conocedora de su valía, entra en el hogar siendo consciente de los deberes hacia sí misma, su marido, su descendencia y la sociedad, pero también conoce sus derechos. Según Wilhelmi,

no se pone en peligro el matrimonio por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres cuando la única base moral es el amor.

Los deberes matrimoniales son compatibles con una formación académica, ya que la mujer no descuida sus obligaciones familiares ni renuncia a su naturaleza por el hecho de obtener un título académico o ejercer una profesión. En su opinión, se puede simultanear la profesión con la maternidad. A la vez, la autora afirma que la mujer ilustrada cumple perfectamente con las tareas sociales y sus deberes de madre. En suma, el desarrollo de todas sus capacidades puede contribuir a la mejora de las condiciones materiales y morales de la sociedad y, de paso, al perfeccionamiento de la especie.

Las mujeres ilustradas no constituyen ninguna amenaza para el matrimonio, al contrario, aportan a la familia todos los elementos posibles de felicidad, son seres independientes, instruidos y de fortaleza moral, con criterio y opinión propia. Para las mujeres solas, solteras y viudas, el trabajo remunerado se convierte en una necesidad y constituye una injusticia privarles de los medios de subsistencia, alegando que el ejercicio profesional es incompatible con la maternidad.

Frente al temor a que la introducción de las mujeres en determinadas profesiones pueda derivar en la depreciación del trabajo, argumento de quienes son contrarios al trabajo remunerado de las mujeres, Wilhelmi replica que el problema se resolvería si desapareciesen las diferencias entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. Del mismo modo, no considera conveniente la división de oficios y profesiones exclusivos de hombres y de mujeres. Igualmente, defiende la desaparición de las jerarquías de género y clase social, posición radical no compartida por buena parte de la sociedad burguesa. Tampoco es partidaria de que el hombre sea el único obligado a mantener materialmente a la familia, aunque considera que a lo largo del período de gestación y lactancia las mujeres deben recibir protección. De igual modo, compara la dedicación al trabajo de las madres del pueblo con las madres burguesas e interpela a la audiencia del congreso en el sentido de que, en cualquier caso, es preferible la fatiga del trabajo intelectual que la del trabajo manual.

Al finalizar esta ponencia, Wilhelmi de Dávila se declara políticamente pacifista, contraria a la guerra, al estado de naturaleza y al militarismo imperante. Afirma que los deberes militares son los únicos que no reclama para las mujeres y que la razón de la guerra sólo es una razón aparente para negar los derechos políticos a éstas: «Consideramos la guerra como el bárbaro legado de tiempos de incultura, como vestigio del estado de animalidad primitivo del hombre; el militarismo, como causa de muchos males, entre ellos el de la servidumbre de

la mujer y al pretender rehabilitarla, aspiramos a reemplazar los odios de razas y naciones por el amor a la humanidad» (Wilhelmi de Dávila, 1998, p. 217).

«PIEDRA DE TOQUE KANTIANA» (EMILIA PARDO BAZÁN)

Igual que las dos autoras anteriores, esta escritora inicia su discurso denunciando la exclusión de las mujeres del pacto social; el origen de la desigualdad según Pardo Bazán es histórico: «Los sofistas que de la fuerza derivan el derecho fueron hábiles en este caso, fundando en la sumisión de la mujer todo un sistema de metafísica sexual, pues la fuerza sola no consigue más que sumisión temporal, y el asentimiento perpetuo se obtiene dando a la violencia y a la servidumbre color de deber y virtud; edificando sobre el acto brutal teorías que santifiquen los hechos consumados» (Pardo Bazán, 1999, p. 153). La mística de la feminidad revestía la sumisión de las mujeres con la apariencia de deber sagrado, imponiendo de manera simbólica un sistema patriarcal que no se podía mantener mediante la fuerza.

Emilia Pardo Bazán, además de participar con su memoria, se responsabilizó de la sección quinta como vicepresidenta, encargándose de la redacción del resumen de las ponencias sobre la cuestión de la educación de la mujer. Invitada como publicista, su comunicación aborda la primera cuestión tratada en la sección quinta del congreso *Relaciones y diferencias entre la educación de la mujer y la del hombre*.⁸ En su tesis inicial afirma que mientras las semejanzas eran superficiales, las diferencias eran de fondo, y para comprobarlo contrasta los principios antagónicos en que se fundan ambas pedagogías. El artículo contiene numerosas referencias a autoridades filosóficas, literarias y pedagógicas, mayoritariamente hombres, pero también aparecen algunas mujeres como, por ejemplo, santa Teresa, madame de Genlis y madame de Sévigné, entre otras. Sin embargo, los dos autores mencionados con más frecuencia son Rousseau y Kant, pero si bien la escritora critica con dureza al primero por la educación diseñada para Sofía, se identifica plenamente con la pedagogía kantiana.

8. Emilia Pardo Bazán (1851-1921) funda el año 1891 la revista *Nuevo Teatro Crítico*, plataforma que le permite la difusión de su pensamiento sobre cuestiones éticas y estéticas. En mayo de 1892 escribe un artículo en la mencionada revista sobre el pensamiento de John Stuart Mill (Pardo Bazán, 1999, pp. 215-230) que le servirá de prólogo para publicar *On the Subjection of Women*, obra editada en Inglaterra el año 1869 y traducida con el título de *La esclavitud femenina*. Podemos consultar una edición de este ensayo: John Stuart Mill; Harriet Taylor (2001), *Ensayos sobre la igualdad sexual*. Madrid, Cátedra, Universitat de València, Instituto de la Mujer. John Stuart Mill es considerado uno de los filósofos fundamentales de la segunda ola del feminismo y defensor del sufragio femenino ante el Parlamento inglés (Amelia Valcárcel, 2008, p. 32).

Para Pardo Bazán la educación es un concepto comprensivo que se extiende a lo largo de toda la vida: «el ser humano tanto vive cuanto se educa o está obligado a educarse, así en la esfera del entendimiento como en la del sentimiento» (Pardo Bazán, 1999, p. 150). La persona que nace ignorante llegará a conquistar la razón mediante el esfuerzo propio y ajeno, con la ayuda de un maestro o convirtiéndose en su propio maestro. De este modo, la pedagogía desempeña un papel fundamental en el proceso de perfeccionamiento humano. Incluso reconociendo que en la vida real ciertos condicionamientos orientan a determinados grupos sociales hacia una especialización educativa, defiende férreamente el ideal del derecho de los hombres y de las mujeres a la educación. Es éste un derecho universal, pese a que entonces la cultura se limitara a determinados grupos sociales, de manera que el objetivo debía ser extenderla y comunicarla al mayor número posible de personas, en definitiva: «igualar los derechos de ambos sexos bajo el concepto común de humanidad» (Pardo Bazán, 1999, p. 167).

Al comparar los principios pedagógicos establecidos en la educación de mujeres y hombres, la escritora asegura que la educación de las primeras parte de un postulado pesimista, de la contradicción que existe entre la ley moral y la ley intelectual, dándose una correlación inversa entre la virtud moral y la educación intelectual porque los conocimientos se consideran un agravio para la virtud femenina. Por el contrario, la educación de los varones surge de una concepción optimista del ser humano, puesto que se basa en la fe en la perfectibilidad de la naturaleza humana que evoluciona hasta la plenitud de la razón. Respecto a la intensidad de la educación, para la mujer esta plenitud es deshonor, ya que si tiene que cumplir con su destino es mejor mantenerla ignorante, mientras que para el hombre la intensidad educativa comporta reconocimiento y éxito. Asimismo, se aplican métodos diferentes, pues si la educación femenina apela al inmovilismo y a la tradición, en cambio, la educación masculina confía en el progreso y la evolución. Finalmente, son divergentes los propósitos: el objetivo de la educación de la mujer, limitada por su función reproductora, es conseguir la felicidad de los miembros del hogar, mientras que la educación del hombre persigue la dignidad y felicidad personales. Este antagonismo entre el destino relativo y subordinado de la mujer, que obedece al interés ajeno, y el destino individual y libre del hombre, pone de manifiesto una coyuntura anacrónica e injusta que no conduce a la complementariedad sino a la condición de desigualdad: «El instinto colectivo del varón bastó, pues, para elaborar el concepto del destino relativo de la mujer, y para dar a este error gigantesco la fortísima consistencia que le sostiene, todavía, haciéndole último pero formidable baluarte de la desigualdad ante la ley en el seno de la sociedad moderna, que ciertamente ha proclamado los derechos del

hombre, pero tiene aún sin reconocer los de la humanidad» (Pardo Bazán, 1999, p. 153).

Al referirse a la educación en valores, Pardo Bazán denuncia la doble moral que prescribe unas virtudes diferentes para mujeres y hombres. Las cualidades morales que rigen para la mujer son la pureza de costumbres, más aparente que real, la obediencia, la devoción, la rutina, la voluntad de agradar y la cultura de salón, superficial y raquílica; todas estas virtudes dependen más de la opinión social que del propio criterio ético. En oposición, los valores para el hombre son el coraje, la dignidad personal, la firmeza, la ambición, la energía, la lealtad y la iniciativa, cualidades impuestas por la conciencia autónoma del sujeto libre de prejuicios.

La autora de *Madre naturaleza* (1887) discrepa abiertamente de la educación para la mujer propuesta por Rousseau y Fénelon, otorgando al modelo de educación que postulan para la mujer los adjetivos de mezquino, raquílico, injusto e inmoral. Esta educación tiene el único propósito de formar buenas madres cuando, en realidad, la maternidad es una función adventicia, temporal y natural. Incluso llega a afirmar que si encontramos el instinto maternal en otras especies animales, no hay que desperdiciar tanta energía en reforzar este instinto en las mujeres: «perfecciónese la mujer para sí, directamente; que la maternidad encuentre un terreno afectivo bien abonado, y brotará derecha y vigorosa» (Pardo Bazán, 1999, p. 157). Al hablar de la educación de la mujer, afirma con ironía que se parece más a la doma, porque propone la obediencia, la sumisión y la pasividad. La define como educación negativa, pues nace de la sospecha, de la desconfianza y supone el mal; además, es preventiva y represiva. La verdadera educación para Pardo Bazán es la educación positiva, la educación práctica propuesta por Kant; ésta debe basarse en la instrucción y la dirección, ya que persigue la educación de un ser libre, autosuficiente, que tiene conciencia de sus derechos y que se otorga valor a sí mismo.

En el desarrollo de su exposición extrae dos conclusiones: la primera es teórica, partiendo del reconocimiento de la capacidad de la mujer para decidir su propio destino como ser individual, debiendo admitir que tiene el mismo derecho a la educación que el hombre. La segunda conclusión es práctica y consecuencia de la anterior: debe concretarse el principio teórico en la ley escrita y los hechos, permitiendo el libre ejercicio profesional de las mujeres de acuerdo con sus títulos académicos. Cabe decir que, pese al firme apoyo de las posiciones igualitarias por parte de los institucionistas, miembros de la ILE,⁹ y del profesio-

9. Fundada en 1876 por un grupo de catedráticos que habían sido separados de la universidad al mostrar su desacuerdo con la circular de febrero de 1875, dictada por el ministro Orovio. Esta

rado de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid, que participaron en el Congreso Pedagógico de 1892, de las doce propuestas sometidas a votación, dos fueron rechazadas: la tercera, que solicitaba para las mujeres la formación necesaria para el ejercicio de todas las profesiones, y la décima, que proponía la coeducación en todos los grados de enseñanza.

NUEVAS LECTURAS PARA EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA

Después del diálogo con estos textos escritos por tres mujeres que recogen la tradición ilustrada y hacen una crítica a la política liberal, constatamos la actualidad de sus planteamientos y, pese a la distancia temporal, comprobamos la validez de buena parte de sus propuestas. El carácter ético y el compromiso solidario son los ejes de la educación señalados por Concepción Arenal; la igualdad de oportunidades educativas, el acceso a todas las profesiones y la conciliación de la vida laboral y familiar, las ideas apuntadas por Bertha Wilhelmi de Dávila y, finalmente, Emilia Pardo Bazán entiende por educación la formación permanente que se extiende a lo largo de toda la vida y defiende la toma de decisiones individual de forma libre y autónoma. Estos objetivos recogen valores universales como la dignidad, la libertad, la igualdad y la solidaridad, principios no exclusivos de un discurso educativo emancipador sino de cualquier carta de ciudadanía. El camino para poder introducirlos en la vida real pasa por democratizar el acceso a la cultura y la educación, por recuperar la memoria histórica, por evitar la naturalización de cualquier tipo de discriminación, por no segregar los espacios laborales, por impulsar políticas sociales que corrijan las desigualdades, por promover la participación política y la conciencia cívica, y así podríamos incorporar muchas otras medidas.

Ensayistas contemporáneas nos advierten sobre los riesgos actuales de la democracia y nos plantean nuevos retos que permitan la participación de las mujeres. Entre ellas, Geneviève Fraisse (2003) nos alerta sobre la necesidad de integrar los dos gobiernos, el gobierno de la polis y el gobierno doméstico, fracturados en dos espacios independientes a partir de la instauración del régimen liberal. Estos dos gobiernos deben articularse de nuevo sin establecer jerarquías de género que recorten la libertad individual. Por otro lado, Encarna Bodelón (2006, p. 208) realiza un planteamiento ético, según el cual el nuevo programa político debe integrar dos modelos hasta ahora contrapuestos: la ética de la justicia y los derechos,

orden ministerial, que atentaba contra la libertad de cátedra, no fue derogada hasta el mes de marzo de 1881, dando fin al conflicto conocido como segunda cuestión universitaria.

adscrita a los varones, y la ética del cuidado y la responsabilidad, asignada a las mujeres. En el mismo sentido, Alicia Miyares nos advierte que para la consecución de la plena ciudadanía deben respetarse tanto los derechos civiles, que se desprenden de la elección y la participación, como los derechos sociales, de los que se deriva la distribución de la riqueza y el reconocimiento (Miyares, 2004, p. 34). Inmersas de lleno en el proceso de globalización, las condiciones de ciudadanía deberían tener el mayor grado de inclusión posible para garantizar unos derechos y responsabilidades comunes, independientes del sexo, la etnia o la clase social (Miyares, 2004, p. 31). En sintonía con las anteriores, Ana Rubio concede valor añadido al reconocimiento de las mujeres puesto que «no sólo permite la integración del otro, sino además del otro diferente» (2006, p. 40), contribuyendo de este modo al establecimiento de un pacto social que permita conjugar igualdad y diferencia como términos compatibles, así como integrar lo público y lo privado. En una línea semejante, María Xosé Agra propone una ciudadanía activa, participativa y realmente democrática que permita «articular los niveles de dependencia/independencia/interdependencia» (2006, p. 313), un nuevo proyecto normativo, más igualitario e incluyente (2006, pp. 70-71). Por último, para Amelia Valcárcel la democracia también debe ir acompañada del mérito de las personas dedicadas a la política, de modo que la ley que establece la paridad no debe limitarse a una cuestión cuantitativa. Pues es fundamental el nivel de formación y preparación de las mujeres que ejercen cargos políticos y ello debe extenderse a otros ámbitos como el académico y el económico. Para poder soslayar el déficit cualitativo esta autora reivindica el derecho a la excelencia (2008, p. 330).

Ante el reto de la globalización, se ha planteado la necesidad de elaborar un proyecto de ciudadanía para el nuevo milenio. Requisitos imprescindibles para alcanzar el consenso social serían revisar los pactos, redactar las enmiendas necesarias para validar su legitimidad, encontrar los lugares comunes para construir un espacio de convivencia y redefinir las reglas del juego democrático. No se trata de aprobar una declaración de buenas intenciones, sino de articular unas relaciones de género más igualitarias que permitan corregir las desigualdades reales. Una vez más, las palabras de Emilia Pardo Bazán, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron pronunciadas, nos describen la situación de manera muy gráfica: «la sociedad no puede marchar a ningún estado armónico mientras no equilibre los dos platillos de la balanza humana» (Pardo Bazán, 1999, p. 172).

Referencias

- AGRA, M. X. (2006), «Ciudadanía, feminismo y globalización», en Rubio Castro, A.; Herrera, J. (coord.), *Lo público y lo privado en el contexto de la globalización*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Junta de Andalucía, pp. 69-94.
- AMAR Y BORBÓN, J. (1994), *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València [1790].
- AMORÓS, C. (1997), *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València.
- (2005), *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... para las luchas de las mujeres*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València.
- ARENAL, C. (1999), *La educación de la mujer*. Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, edición basada en la edición de Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, 1894-1913. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/> [Fecha consulta: 8 de marzo de 2009].
- (1989), *La mujer del porvenir. La mujer de su casa*. Barcelona, Orbis.
- BODELÓN, E. (2006), «Los límites de las políticas de igualdad de oportunidades y la desigualdad sexual: la familia como problema distributivo», en Rubio Castro, A.; Herrera, J. (coord.), *Lo público y lo privado en el contexto de la globalización*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Junta de Andalucía, pp. 195-220.
- COBO BEDIA, R. (1995), «La democracia moderna y la exclusión de las mujeres», *Mientras tanto* (Barcelona), núm. 62. Disponible en: <http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/Filosofias> [Fecha consulta: 26 de febrero de 2009].
- CONDORCET, J. (2000), «Primera memoria: Naturaleza y objeto de la instrucción pública», en *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid, Morata [1791].
- CORTADA ANDREU, E. (2006), «L'activisme de les mestres i l'obtenció de la igualtat salarial», en *Ser mestra a la Catalunya del segle XIX*. Lleida, Pagès, pp. 213-266.
- FEIJÓO, B. J. (1997), *Defensa de la mujer*. Barcelona, Icaria [1726].
- FLECHA GARCÍA, C. (2007), «Lo que piensan las mujeres acerca de su educación», *Historia de la Educación* (Salamanca), núm. 26, pp. 395-435.
- FRAISSE, G. (1991), *Musa de la razón. La democracia excluyente y la diferencia de los sexos*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València.
- (2003), *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València.
- JIMÉNEZ PERONA, A. (1996), «La educación en la constitución del sujeto de la modernidad», en Segura Graiño, C. (ed.), *De leer a escribir I. La educación de las mujeres: ¿libertad o subordinación?* Madrid, Asociación Cultural Al-mudayna, Instituto de Investigaciones Feministas Universidad Complutense de Madrid, Dirección General de la Mujer de la Comunidad Autónoma de Madrid, pp. 171-181.
- (2000), «Igualdad», en Amorós, C. (dir.), *Diez palabras clave sobre mujer*. Estella, Editorial Verbo Divino, pp. 119-149.
- KANT, I. (1983), *Pedagogía*. Madrid, Akal [1802].
- LABRA, R. M. (1893), *El Congreso Pedagógico hispano-portugués-americano de 1892*. Madrid, Librería de la viuda de Hernando y C^a.
- LACALZADA, M. J. (1994), *La otra mitad del género humano: La panorámica vista por Concepción Arenal (1820-1893)*. Málaga, Universidad de Málaga.

- MILL, J. S.; TAYLOR, H. (2001), *Ensayos sobre la igualdad sexual*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València.
- MIYARES, A. (2004), «El ideal de ciudadanía», en Renau, M. D.; Miyares, A.; Barraza, S.; Valcárcel, A., *Ciudadanas*. Barcelona, Diputación de Barcelona, pp. 27-38.
- MORATÍN, L. F. de (1986), *El sí de las niñas*. Madrid, Anaya [1805].
- PARDO BAZÁN, E. (1999), «La educación del hombre y de la mujer. Sus relaciones y diferencias. Conclusiones. Resumen», en Pardo Bazán, E. *La mujer española y otros escritos*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València, pp. 149-177.
- POULAIN DE LA BARRE, F. (1993), *De la educación de las damas para la formación del espíritu en las ciencias y en las costumbres*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València [1674].
- REIXAC, B. *Instruccions per la ensenyansa de minyons. Obra utilissima per la instrucció dels minyons, y descans dels mestres, ab Laminas finas per apendrer be de escriurer*. Girona, Narcís Oliva, s. d. [1783] Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/> [Fecha consulta: 27 de abril de 2009].
- ROUSSEAU, J.-J. (2000), *Emilio*. Madrid, Edaf [1762].
- RUBIO CASTRO, A. (2006), «Ciudadanía y sociedad civil: avanzar en la igualdad desde la política», en Rubio Castro, A.; Herrera, J. (coord.), *Lo público y lo privado en el contexto de la globalización*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, Junta de Andalucía, pp. 25-65.
- VALCÁRCCEL, A. (2008), *Feminismo en el mundo global*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València.
- WILHELMI DE DÁVILA, B. (1998), «Memoria y datos estadísticos sobre la aptitud de la mujer para todas las profesiones», en Ballarín Domingo, P., «Bertha Wilhelmi y su defensa de la aptitud de la mujer para todas las profesiones», *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres* (Universidad de Granada), vol. 5, núm. 1 (enero-junio), pp. 195-217.
- WOLLSTONECRAFT, M. (1994), *Vindicación de los Derechos de la Mujer*. Madrid, Cátedra, Instituto de la Mujer, Universitat de València [1792].

EL IDEAL DEL *GENTLEMAN*: UNA PEDAGOGÍA DE LA MASCULINIDAD (LA HERENCIA DEL PURITANISMO VICTORIANO)

RAQUEL CERCÓS I RAICHS

Ha llegado el momento de abandonar la familia. Empieza el curso escolar y, como la mayoría de hijos de la creciente burguesía en la Inglaterra victoriana, el niño debe ser internado en una *public school*, una institución privada, una herramienta estructurada en un ambiente controlado para que aprenda y asimile toda una serie de principios (fortaleza, devoción a la moral, habilidad para administrar justicia o castigo, independencia) que se identifican con su clase social. Al abandonar la *public school*, el joven será aceptado como un verdadero adulto, con categoría de *gentleman*, capaz de llevar las riendas del imperio británico. Todo esto constituía un ideal, un arquetipo de la masculinidad institucionalizado en estas escuelas, lugar de una pedagogía agonística, una pedagogía iniciática, una pedagogía de la masculinidad.

A mediados del siglo XIX el término *gentleman* era extraordinariamente elástico, pero continuaba representando un estatus social para separarse de la clase trabajadora y un estándar de conducta (Mason, 1982, p. 13). Y es que este arquetipo ideal de la masculinidad se había reinventado y enriquecido por la experiencia de diferentes generaciones, basándose tanto en la Grecia y la Roma clásicas, como en los ideales del cristianismo primitivo —de la mano del apóstol San Pablo— y en la tradición caballeresca medieval.

De la Grecia clásica, siempre idealizada, los victorianos apuestan por el ideal del atleta. Esta figura encarnaba el prototipo de esa cultura helénica fundamentada en una individualidad estéticamente bella (*Kalós*) y éticamente buena (*Agathós*); cultura que exigía disciplina y espíritu de sacrificio para perfilar una personalidad armónica y equilibrada que respondiera a las exigencias del concepto áureo de *metron*, esto es, la medida y la proporción (Vilanou, 2006, p. 140).

Cicerón, Séneca, Quintiliano hicieron de la formación del orador una pedagogía para educar al hombre completo, una *mens cum lingua*, que en la época romana designaba al hombre público, aquel que no dejaba de cultivar las virtudes

cívicas y en quien el concepto de *gravitas*, es decir, la dignidad, la seriedad, la vida simple y el rechazo de la trivialidad, adquirirían gran preponderancia.

Un renacimiento del concepto agonístico griego lo hallamos también en el cristianismo primitivo. Para San Pablo, la vida del hombre será interpretada como una carrera o un combate, una lucha. En aquel entonces el buen cristiano se comparará con el atleta griego. Otro aspecto que destacaban los victorianos de la figura del apóstol era su «majestuosa libertad moral», pues entendían que en la naturaleza de este cristiano se podía observar un extraordinario vigor, así como una excepcional capacidad de autocontrol, características necesarias para cualquier persona que pretendiera ostentar la categoría de *gentleman* (Calvert, 1866, p. 51).

De la época medieval, los victorianos enfatizan como ideal del *gentleman* el trato hacia las mujeres. Es la tradición del amor cortés, plasmada en los relatos de Chaucer (1340-1400), escritor, filósofo, diplomático y poeta inglés, conocido sobre todo por ser autor de los *Cuentos de Canterbury*. Uno de sus relatos, «The Knight's Tale» («El cuento del caballero»), versa sobre el amor de Palamón y Arcite hacia Emily. Se trata de una historia llena de heroica caballerosidad, donde el amor que profesaban los caballeros hacia su amada integraba una serie de virtudes que ennoblecían el carácter y que, en cierto modo, contribuyeron al refinamiento de la vida bajomedieval. Pero de hecho, sólo los caballeros que disponían de tiempo libre podían practicar todas las virtudes requeridas por su amada, una de ellas la *gentillesse*.

Si bien es cierto que convertirse en un auténtico *gentleman* era el cénit de la cultura victoriana, este término —*gentleman*— comienza a utilizarse en las crónicas del Renacimiento.¹ Así, desde el siglo xv hasta el xix, este arquetipo masculino, este universo simbólico —más cercano a veces a los ideales helénicos, otras a los romanos, cristianos o caballerescos—, se ha ido modificando por las circunstancias del entorno, pero, a su vez, este ideal también ha ido transformando las prácticas sociales, culturales, políticas y educativas.

1. De raíz latina, el término *gentleman* proviene del vocablo *gens*, que significa raza, linaje o clan. Esta palabra era utilizada por los romanos tanto para designar a sus dos clases de patricios como a sus dos tipos de dioses: *dii majorum gentium*; *dii minorum gentium*. En las altas esferas de la vida pública romana, el rango social se transmitía a los descendientes. La cultura de un individuo y sus cualidades mentales iban asociadas a su nacimiento; de hecho, se creía que eran adquiridas por vía sanguínea.

UN PROCESO: DEL *GENTLEMAN* DE LA CORTE RENACENTISTA A LAS *PUBLIC SCHOOLS*

Es en el Renacimiento donde aparece la conciencia de la construcción de la identidad humana como algo moldeable y formal, a la manera de un proceso artístico, donde la apariencia, no sólo física, lo era todo. Sin duda fue la época del *self-fashioning*. No debemos olvidar la frase de uno de los más prolíficos dramaturgos de la época, William Shakespeare, al señalar que «all the world is a stage» (el mundo es un escenario). Por ese motivo, la habilidad de dar una magnífica impresión mediante las buenas maneras, esas pequeñas acciones en el arte del vestir, en la voz a la hora de hablar, en los gestos, en la postura corporal, serán las claves de la forma de desenvolverse del *gentleman*.

Con la introducción de nuevas armas y técnicas de batalla, el caballero precisará un nuevo estilo de vida. Se requieren nuevas habilidades para impresionar en la corte (epicentro de la sociedad en el Renacimiento). Justo entonces se hace necesario otro tipo de educación. En el Humanismo renacentista, los nuevos ideales educativos, pregonados por Vives, Erasmo y Moro, provienen de Italia y del pasado clásico. En Inglaterra, los caballeros se convierten en filósofos y oradores —concepción basada en el ideal de Cicerón—. Así, el joven *gentleman* tiene que ser hábil en muchas disciplinas: debe dominar la retórica, saber historia, poesía, teología, derecho civil, también matemáticas, astronomía y lenguas extranjeras. A este nuevo hombre se le exige que sea capaz de hacer política con una base ética para reformar y civilizar la sociedad. Se abren nuevos horizontes y la palabra clave es la eficiencia y la persuasión.

Por todo ello, lo que abunda en el Renacimiento son los libros de conducta, la mayoría influenciados por el tratado de Baltasar de Castiglione sobre *El Cortesano*, escrito en 1528 y traducido al inglés en 1561. En él se ensalzan diferentes virtudes; una de las más importantes, la *sprezzatura*, consiste en la no demostración de afectación alguna. El hombre debe mantener una actitud distante, y lo fundamental será la modestia, el ser reservado y no tener afanes de ostentación. Ejemplos de esa conducta irreprochable recaían en el duque de Nemours, Giuliano da Medici, o en su hermano Lorenzo —llamado «Il Magnifico»—, miembros todos ellos de la corte italiana.

No menos importante en el currículo del *gentleman* era el buen uso de las armas. Duro con el enemigo, tenía que ser amable con el resto. En lo que se refiere a sus cualidades físicas, el caballero renacentista debía ser bien proporcionado y atlético; había de conocer, además, las reglas del duelo, ser un diestro jinete, buen bailarín, experto cazador, hábil nadador y practicante del juego de la pelota o *jeu*

de paume, antecedente del moderno tenis.² En cuanto a las artes, ese distinguido hombre sabía de música, pintura y dibujo. En definitiva, había de ser un soldado que cultivase las letras y no un letrado que ejercitase las armas (Berberich, 2007, p. 17).

Otro libro de gran popularidad, repleto de citas de autores clásicos, fue *The Booke named the Governour*, escrito por sir Thomas Elyot en 1531 y dedicado a Enrique VIII. Considerado un tratado de filosofía moral, versaba sobre la educación de aquellos que ostentaban puestos de responsabilidad política y administrativa en la corte, para inculcarles los principios morales que les habilitarían para la práctica de sus quehaceres palaciegos.

Situados ya en el siglo XVII, durante el reinado de Carlos II (1630-1685), el ideario del *gentleman* adopta las maneras francesas; el prototipo es el de *l'honnête homme*. Justamente entonces aparecen los libros de cortesía conectados con aquellas buenas maneras de que hacía uso el caballero medieval. Hay que destacar, sin embargo, que en esa misma época asistimos a una gradual superposición del término cortesía por el de *civility* (urbanidad); y es que poco a poco el ideario burgués empieza a hacer mella en una sociedad que asiste al progresivo desarrollo de los partidos políticos: *Whig* (liberal) y *Tory* (conservador).

Estos cambios y sus contradicciones se evidencian en la figura de John Locke (1632-1704). En sus reflexiones pedagógicas hallamos el germen de una ruptura con la tradición imperante de la época. Este médico y filósofo inglés entendía que la finalidad de la educación era conseguir hombres, futuros *gentlemen*, que harían aumentar la felicidad de los miembros de la comunidad. Como ya dijo Aristóteles, la educación radica en el perfeccionamiento interno del sujeto mediante la virtud; sólo así será posible llegar a la virtud colectiva, consecuencia necesaria de la virtud individual. El *gentleman* debe, pues, obrar virtuosamente, es decir, controlar —y obviamente, en ocasiones, reprimir— los deseos y apetitos desde la razón; tomándolos en cuenta, pero gobernándolos eficazmente en orden al placer útil.

2. Según Norbert Elias, los orígenes del deporte en Gran Bretaña se remontan al siglo XVI como una variable civilizadora más. En su libro *Deporte y ocio en el proceso de civilización* argumenta lo siguiente: «En esencia el surgimiento del deporte como forma de lucha física relativamente no violenta tuvo que ver con un desarrollo relativamente extraño dentro de la sociedad en general: se apaciguaron los ciclos de violencia y se puso fin a las luchas de interés y de credo religioso de una manera que permitía que los principales contendientes por el poder gubernamental resolvieran completamente sus diferencias por medios no violentos y de acuerdo con las reglas convenidas y observadas por ambas partes» (Elias, 1992, p. 34).

Según el pensamiento de Locke, la virtud y las buenas costumbres deben adquirirse desde la infancia; y, entre ellas, la oratoria vuelve a cobrar el protagonismo que ya le dieran griegos y romanos. Así queda reflejado en su obra *Some Thoughts Concerning Education* (1693), donde puede leerse: «There being nothing more becoming a gentleman, no more useful in all the occurrences of life, than to be able on any occasion to speak well and to the purpose» (Locke, 1693, p. 202).

Otra referencia del mundo clásico, la famosa frase de Juvenal «Mens sana in corpore sano» (*Sátira*, X) es recogida por el autor inglés, que también atribuye gran importancia a los ejercicios corporales, aconsejando además de la esgrima y la equitación, el aprendizaje de oficios manuales como la jardinería o la carpintería.

Situados en el siglo XVIII, surge una nueva manera de entender la educación del *gentleman*,³ según aparece en la obra literaria de Lord Chesterfield (1694-1773). En sus famosas *Cartas a su hijo*, este diplomático inglés pretende hacer de su vástago un experto en el trato mundano sobre la base del famoso aforismo *suaviter in modo, fortiter in re*.⁴ Para conseguir ese propósito, el padre explica a su descendiente —hijo ilegítimo— las normas de cortesía y las disposiciones sociales que se deben tener en cuenta a fin de poder alcanzar éxito en las cancillerías y ambientes aristocráticos. Lord Chesterfield desea que su hijo se asemeje a su progenitor, un hombre de mundo que ha triunfado en la corte: «My great object was, to make every man I met with like me and every woman love me» (Calvert, 1866, p. 117). Por consiguiente, le aconseja que complete su formación con un viaje (*Grand Tour*) por el continente europeo, Italia y Francia, y que respire y aprenda de *l'air du monde* que encontrará en los salones, fiestas y teatros de la capital gala, que, en aquel entonces, era el centro del mundo.

Lord Chesterfield infravalora la función de las universidades y los centros educativos superiores. Un año estudiando en ellos es suficiente para formar a un hombre, puesto que no hay mejor escuela que el mundo. Más que la formación intelectual, lo importante es agradar, sobre todo a las damas de la corte. Por tanto, las formas, el vestir, la higiene personal, el trato con los demás, la seducción, etc., serán los puntos cardinales de esta educación mundana. Sin embargo, no hay que eludir la preparación académica, de modo que es conveniente y útil conocer

3. En el siglo XVII ya se publica un *Gentleman's Journal* y en 1731 aparece otro *Gentleman's Magazine*; en ambas revistas el ideal del *gentleman* constituye una síntesis del orador romano y del cortesano renacentista.

4. Parte de este extenso epistolario ha sido vertido a nuestra lengua: Lord Chesterfield, *Cartas a su hijo*. Barcelona, El Acanalado, 2006.

las lenguas clásicas —latín y griego—, pero sobre todo las modernas, francés, italiano y alemán, y, por supuesto, el inglés. Vuelve, cómo no, la imagen del buen orador, que debe saber hablar y escribir de una manera bella y precisa, atesorando conocimientos de historia, geografía, cronología y política de los tiempos modernos, para poder opinar sobre las constituciones, los ejércitos, los negocios, el comercio y las intrigas políticas. Aparte de todo ello, para triunfar en las altas esferas sociales es fundamental sobresalir en el baile, la esgrima y la equitación. Lord Chesterfield recomienda una moral camaleónica para adaptarse a las diversas vicisitudes a las que debe hacer frente el noble *gentleman* en un mundo lleno de hipocresía social.⁵

En el siglo XIX, lo que abundan son los libros de etiqueta. La aristocracia acepta que la clase media alta adapte para sí el ideal del *gentleman*. Sin necesidad de hacer la revolución, la burguesía va obteniendo cada vez más privilegios, entre ellos los electorales. Y, paulatinamente, la burguesía va absorbiendo los estándares de conducta que ostentaba la aristocracia, hasta entonces la única clase dirigente.

Las futuras generaciones deben poder acceder a la misma educación que la aristocracia. El *Grand Tour* por el continente europeo ya ha dejado de ser un factor determinante en la formación del joven. Ahora lo que realmente importa es preparar a los niños para que más adelante puedan acceder a la universidad. Y es aquí donde las *public schools* permiten a los estudiantes de la burguesía co-dearse con los hijos de la nobleza. Eso da prestigio y equipara —como mínimo aparentemente— la burguesía con la aristocracia. Un padre que ejerce una profesión liberal tiene claro que su hijo nunca llegará a ser un *Lord*, pero sí puede convertirse en un auténtico *gentleman*.

UN HEADMASTER: THOMAS ARNOLD Y LAS REFORMAS DE LAS *PUBLIC SCHOOLS*

Pero a principios del siglo XIX eso todavía no era posible. Las *public schools* habían perdido todo el prestigio de antaño.⁶ Malas condiciones de vida, excesivo tiempo libre, prácticas como el *bullying*, castigos físicos incontrolados, sodomía, etc., hacían que la creciente burguesía no estuviera dispuesta a enviar a sus hijos

5. Según palabras de George H. Calvert en su libro *The Gentleman* (1866), Chesterfield, en su afán de sistematizar el estándar del *gentleman*, consiguió empobrecerlo, hasta el punto de manifestar que «es necesario hacer una purga de los virus y veneno que él contagió al canon del ideal masculino» (p. 120).

6. A principios del siglo XIX siete eran las escuelas que respondían a la definición de *public school*: Eton, Charterhouse, Rugby, Shrewsbury, Harrow, Westminster y Winchester.

a escuelas donde el vicio y la violencia camparan a sus anchas, sin ningún tipo de control. El ideal del *gentleman* liberal era evidente que no se podía forjar en un lugar parecido con un ambiente enrarecido y cargado de perversiones. Era necesaria una reforma si estas instituciones privadas querían sobrevivir, una reforma que fue iniciada por Thomas Arnold en la *public school* situada en Rugby.⁷

Thomas Arnold (1795-1844), hijo de una familia de clase media, cursó estudios de filología clásica, historia y geografía. En 1818 fue ordenado diácono. Como miembro de la Iglesia anglicana, estableció en Laleham una pequeña escuela de preparación para la universidad. Diez años después, cuando él contaba treinta y tres, fue elegido *headmaster* —director— en la escuela de Rugby.

En aquella época, el imperio británico se encontraba en plena expansión, cada vez más alejado de la religión y del pueblo, si bien durante la segunda mitad del siglo XIX proliferaron las campañas a favor de la recristianización de una Inglaterra que caminaba hacia la secularización. Éstas fueron —en definitiva— las circunstancias que instaron al nuevo director de Rugby, Thomas Arnold, a creer en la necesidad de construir una escuela de caballeros cristianos donde la valentía fuera entendida como la puesta en práctica de tres habilidades: la adquisición de una conducta basada en los principios religiosos y morales, la conducción gentil y la habilidad intelectual (Almeida, 2002, p. 315). Arnold, además, hará que la connotación clasista del *gentleman* se modifique; ya no es un asunto de sangre, de herencia aristocrática. A partir de entonces el verdadero *gentleman* se caracterizará por una conducta irreprochable y por el respeto a sus semejantes, una idea que descansaba en el cristianismo y el deporte, y que ya no tenía en cuenta el linaje. Se trataba, pues, de una nueva masculinidad basada en los principios del *godliness and goodlearning* (santidad y buen aprendizaje). Esta nueva concepción de la virilidad, fundada en la moralidad cristiana, fue el ariete de las reformas emprendidas por el director de Rugby.

La visión puritana de Arnold recrea un mundo hostil, un mundo donde siempre se debe estar alerta, en lucha constante con el diablo y con uno mismo, en atención continuada, controlando los vicios de sus estudiantes, intentando crear una atmósfera donde el mal fuera destruido, y donde el dolor físico y la soledad marcaran el fin de la edad infantil y la entrada a un nuevo mundo de

7. El cardenal John Newman (1801-1890), que coincidió con Arnold en el Oriel College de Oxford, era partidario como el director de Rugby de la educación liberal del *christian gentleman*. Si bien él era católico, compartía la idea de fomentar la educación humanista y distanciarse de la especialización meramente utilitarista. Para él, la educación liberal no forma al cristiano ni al católico, sino al *gentleman*. «Es bueno ser un caballero, como es bueno también poseer un intelecto cultivado, un gusto exquisito, una mente sencilla, equilibrada y desapasionada, y un comportamiento noble y cortés en los asuntos de la vida» (Newman, 1996, p. 140).

hombres maduros. Por tanto, el *headmaster* de Rugby exigirá una moral modélica a todos sus discípulos, sin olvidarse de su equipo académico. Y para mejorar la disciplina lo que hizo fue sustituir el personal femenino de las *boarding houses* (internados), con escasa autoridad pastoral sobre los chicos, por hombres: *house-masters* (McCrum, 1989, p. 17).⁸

Un mundo de hombres creado y hecho para ellos, un ideal de escuela que funciona gracias a los chicos, una sociedad con pupilos y profesores mano a mano, una especie de democracia con mucha gente utilizando el poder por turnos y aprendiendo los aspectos de la vida y la obediencia gracias al *fagging* o gobierno mutuo. En efecto, los alumnos de sexto curso tenían sirvientes o *fags*, chicos de cursos inferiores, que de esta manera aprendían qué era la autoridad, qué significaba ser mandado; de manera que, en un futuro, podrían ser dirigentes, tanto en el ejército como en cualquier otro ámbito de la vida profesional y personal.

La estrategia de Arnold consistió no en modificar las prácticas tradicionales de los estudiantes, sino en regularlas e investir las de una autoridad que, desde el púlpito de la capilla y mediante sus sermones, pretendía desarrollar el carácter, la moralidad, la virilidad y la inteligencia de sus discípulos para que llegasen a ser buenos varones cristianos. La virilidad, por aquel entonces, se entendía como lo contrario del comportamiento afeminado, no fundamentada en los músculos, sino en un sentido adulto de la moral, con una madura determinación de desarrollar este comportamiento durante toda la vida. De ese modo, en Rugby se ejercerá una fuerte presión moral que entrará en contradicción con los principios de independencia y autocontrol que intentaba inculcar Arnold a sus discípulos.

El *headmaster* de Rugby contemplaba la infancia y la adolescencia como un estado de imperfección, razón suficiente para que se instara a los niños a convertirse en hombres a una edad muy temprana (Winn, 1960, p. 68). Además, Arnold creía que la inocencia de la infancia era una farsa que negaba la existencia del pecado original; por tanto, los castigos físicos (*flogging*) continuaron como método disciplinario, pues según Arnold «sólo el miedo hace mover a los chicos, es el pecado, no el castigo, el que degrada a la persona» (Bamford, 1970).

8. En las *public schools* existía una tendencia a romper con todo aquello que estuviera relacionado con la familia, y, como sugiere Neddham, estos internados llegarán a sustituir a la madre. Los niños son iniciados hacia la hombría a través de hombres adultos y de los compañeros mayores del mismo sexo (Neddham, 2004). De hecho, en estos establecimientos, a madres y hermanas se las debía mencionar lo menos posible, y, si se las nombraba, se recurría al uso del latín: *mater* o *soror*. Es el mismo Thomas Arnold quien afirma que «parents are the last people who ought to be allowed to have children» (Mason, 1982, p. 170).

Se pretendía formar en Rugby una masculinidad jerarquizada, con unas condiciones de vida férreas y disciplinadas. Para Arnold, la metáfora paulina del soldado de Cristo, y la práctica del deporte, eran compatibles con la moral virtuosa de la época. Así, los deportes aparecieron como parte de su estrategia para controlar y regular el tiempo libre, puesto que los chicos se dedicaban normalmente a actividades cualificadas como violentas, es decir, de escaso valor moral. Arnold no inventó ningún método de preparación física, utilizó el programa que ya existía: la carrera, el críquet, el fútbol, el rugby. Él sólo formuló las reglas. Además, para el *headmaster* de Rugby, los juegos de equipo fomentaban la cooperación y la confianza mutua, y satisfacían el gusto por la competición y el desarrollo del carácter. Estos comportamientos conformaban la idea del *gentleman* victoriano, abriendo espacio a la moral, al *fair play* y a la noción de atleta *amateur* que se preparaba físicamente para fortalecerse moralmente. Los alumnos se agrupaban en asociaciones, en clubs que dirigían ellos mismos. Los maestros se limitaban a aconsejar y a enseñar. Según parece, el número de jugadores de un equipo de fútbol —que se fijó finalmente en once— podría corresponder al hecho de que diez eran los alumnos que compartían una misma habitación, siendo tutorizados por un monitor que actuaba de capitán.

Pero el ejercicio físico no era suficiente. Arnold, como aristotélico que era, denunciaba la intensa gimnasia que brutalizaba a los jóvenes de Esparta. Lo que realmente necesita un *christian gentleman* es estudiar moral cristiana, política, filosofía, historia, sin olvidar las lenguas clásicas, latín y griego, que favorecen la correcta y elegante expresión en la lengua madre. No en balde, Thomas Arnold escribió hacia 1835 las siguientes palabras: «Aristóteles y Platón, y Tucídides y Cicerón y Tácito son llamados muy falsamente escritores antiguos; realmente son nuestros propios compatriotas y coetáneos» (Arnold, 1940, p. 30). Nuestro *headmaster*, además, incorporará las matemáticas así como las lenguas extranjeras, el francés y el alemán, en el currículum de Rugby.

Pese a los esfuerzos de Arnold para que sus discípulos asumieran los códigos de honor y caballeridad, para que interiorizaran el ideal de una homogénea masculinidad basada en el *christian gentleman*, este imaginario nunca se impuso del todo; es más, en Rugby coexistían múltiples y heterogéneas masculinidades.

UNA NOVELA: *TOM BROWN'S SCHOOLDAYS* DE THOMAS HUGHES

Fue Thomas Hughes (1822-1896), antiguo alumno de Rugby, quien se encargó de inmortalizar la figura de Thomas Arnold en su novela *Tom Brown's Schooldays*, escrita en 1857, y que fue vertida al castellano en 1923. La novela

se inició precisamente cuando el hijo de Hughes, de ocho años, iba a ingresar en la escuela. Al haber estudiado en Rugby, coincidiendo con Thomas Arnold cuando éste era *headmaster*, Hughes tuvo claro que éste también sería el destino escolar de su hijo, del que se esperaba que fuese un auténtico *gentleman*. ¿Para qué se le manda a la escuela?, pregunta un personaje de la novela. La contundente respuesta sintetiza el ideal del verdadero caballero: «La verdad es que se le envía principalmente porque él desea ir. Con que llegue a hacerse un inglés valiente, trabajador, veraz, un caballero y un cristiano, no necesitamos nada más» (Arnold, 1923, tomo I, p. 91).

Tom Brown fue la pionera de un conjunto de novelas que, a mediados del siglo XIX y hasta la Primera Guerra Mundial, fueron muy populares entre el público juvenil. La gran importancia de estas historias es que produjeron una nueva definición de la masculinidad y un nuevo comportamiento viril (Hugill, 1999, pp. 318-340). Apareció, así, un nuevo concepto, el de *Muscular Christianity*, que se encuentra en la secuela *Tom Brown at Oxford* (1860) (Ladd y Mathisen, 1999, p. 13), aunque ésta no tuviera tanto éxito como la primera.

Lo que pretendía el escritor inglés mediante la novela *Tom Brown's School-days* era divulgar los ideales de este movimiento cristiano. En ella se enfatizan de forma exagerada los valores formativos que Arnold concedía al deporte. Se trata de una novela iniciática en la cual el protagonista se forma a través de la práctica deportiva.⁹ Esta exitosa novela de Hughes narra las aventuras de un joven llamado Tom. Hijo de una noble familia de terratenientes, es aconsejado por su padre para que realice su formación en la escuela de Rugby puesto que allí, y al margen de otros valores, el chico podrá asimilar las virtudes sociales del noble *gentleman*: la verdad y el mantenimiento de coraje ante la adversidad.

Se vendieron más de once mil ejemplares de esta novela, lo que sin duda contribuyó a la popularidad y a la recuperación del prestigio perdido de las *public schools*. Los jóvenes lectores vieron en los juegos deportivos las mismas virtudes que hicieron de Inglaterra un imperio. Se hacía evidente que, a través de la práctica del deporte, podrían desarrollarse valores como la valentía, la frialdad, el dominio de sí mismo, la capacidad de liderazgo, o el respeto hacia el contrario. Los juegos quedarían así legitimados como un laboratorio de construcción del carácter (Almeida, 2004 p. 135). No es de extrañar que, por aquel entonces, empezara a circular el dicho —atribuido al duque de Wellington— según el cual la batalla de Waterloo se ganó en los campos de críquet de Eton.

9. Y es que para Hughes el cuerpo es un don que Dios ha ofrecido al hombre. Él mismo nos dirá que «el hombre será juzgado por el modo en el que el cuida este regalo. El hombre que ejercita su cuerpo será capaz de realizar un mejor trabajo mental» (Winn, 1960, p. 70).

Una de las primeras lecciones que recibe el protagonista es el afán de ganar, no sólo en el deporte, sino también en la vida. La pugna entre el bien y el mal, la lucha consigo mismo y el peligro exterior, confieren a la educación una dimensión agonística. Tanto es así que, en este contexto, el deporte representa una metáfora de la lucha por la vida, siendo por tanto el oficio más honesto de cualquier *gentleman*. Y no es casualidad que en uno de los últimos párrafos de la novela, en una conversación de Tom con uno de sus maestros, éste le comenta refiriéndose a la práctica deportiva: «A game is more than a game. It's an institution» (Hughes, 1868, p. 339). Esta aseveración nos da a entender que el deporte dejaba de ser gradualmente un modelo de control disciplinario para convertirse en una actividad social organizada, que sustentaba los valores de la masculinidad y del desarrollo del carácter del noble *gentleman* británico.

De esta manera las *public schools*, a partir de 1857, adaptaron el modelo de la versión de Hughes. Para ganar popularidad con los chicos, los directores (*masters*) empezaron a minimizar la responsabilidad intelectual. Este proceso continuará a lo largo de décadas generando críticas y alabanzas a las políticas educativas empleadas en estas escuelas de élite privadas. Uno de sus máximos detractores fue Bertrand Russell.¹⁰ En su libro *Education and the Social Order* (1932) pone de manifiesto la poca o casi nula preparación académica de los máximos responsables de estas instituciones, y lo nocivo que resulta para la instrucción de los alumnos con más posibilidades de tener éxito intelectual: «los directores se seleccionan básicamente por sus cualificaciones atléticas; ellos deben poseer un básico código de conducta, un mínimo de religiosidad, de conocimientos políti-

10. Fue éste un período de grandes discusiones para dilucidar qué debía incluir el currículum del *gentleman* liberal. Los avances científicos, las nuevas necesidades que el capitalismo demandaba a las profesiones liberales emergentes, hicieron replantear la permanencia de la tradición humanista o bien optar por una educación más utilitarista donde las ciencias tuvieran un mayor peso específico. Nada nuevo. Sólo una mirada retrospectiva nos hará entender que siempre, desde la Grecia clásica con la controversia entre Sócrates y Platón, pasando por los Padres de la Iglesia, el Renacimiento y el Romanticismo alemán, la educación del hombre se ha debatido entre el conocimiento liberal-humanista y el científico-tecnológico aplicado. Es evidente que en la Inglaterra victoriana, la tradición pudo con la innovación. Uno de sus máximos exponentes fue precisamente el hijo del *headmaster* de Rugby, Mathew Arnold (1822-1888). Para este poeta, escritor e inspector de educación, el estudio de las letras fomenta la fuerza del hombre, su libertad y dinamismo creativo, mientras que el conocimiento de la naturaleza potencia sus limitaciones y pasividad (Connell, 2002, p. 172). En su opinión, la cultura clásica latina es la que ennoblece el carácter, mientras que el estudio de los griegos lo hacía con la belleza. Pero la disciplina que mejor glorificaba el carácter del *gentleman*, era, sin duda, la poesía. «Good poetry does undoubtedly tend to form the soul and character; it tends to beget a love of beauty and of truth in alliance together, it suggests, however indirectly high and noble principles of action, and it inspires the emotion so helpful in making principles operative» (Arnold, 1969, pp. 223-224).

cos, sociales y morales que son intolerables para la mayoría de chicos inteligentes; ellos (los directores) instan a que sus discípulos siempre estén ocupados, así no tendrán tiempo para los pecados sexuales y, desgraciadamente, tampoco tiempo para pensar» (Russell, 1932, pp. 80-81).

Finalmente, al abordar la figura de Thomas Hughes, destacaremos la gran influencia que Charles Kingsley (1819-1875) ejerció sobre él. Era Kingsley escritor, diácono y miembro del movimiento religioso denominado *Christian Socialism*. Esta asociación religiosa creía que la Iglesia anglicana estaba contaminada por la cultura afeminada, y pregonaba la necesidad de una Iglesia cada vez más activa, socialmente comprometida, que se ocupara de la clase trabajadora, más propicia a los pubs y burdeles que a las parroquias. Se generó entonces ese movimiento al que ya nos hemos referido, el *Muscular Christianity*, que formalizó un nuevo arquetipo de *gentleman*, el cual, a través de la participación en el deporte, intentaba desarrollar la moralidad cristiana, un cuerpo atlético y un comportamiento viril. Por esta vía, el ideal del *gentleman* —vinculado tradicionalmente a la aristocracia y a la burguesía— también llegaba a las clases sociales populares y obreras que veían, en la práctica deportiva, una solución de carácter reformista.

UN MOVIMIENTO: EL *MUSCULAR CHRISTIANITY* Y CHARLES KINGSLEY

Para Kingsley —licenciado en Cambridge, capellán de la reina Victoria, tutor del príncipe de Gales y, más tarde, en 1862, profesor de historia moderna en la misma universidad donde cursó sus estudios— el deporte, convertido en imperativo moral, brindaba a los jóvenes unas virtudes que ningún libro les podía conferir. No sólo proporcionaba audacia y resistencia, sino un mejor temperamento, autocontrol, justicia, honor, generosidad y respeto por el éxito del otro. Kingsley, escritor como Hughes, recreó en sus novelas juveniles (*Perseo, Jasón y los Argonautas* o *Teseo*) los antiguos ideales helénicos y caballerescos incluyendo, además, ideales de las antiguas leyendas escandinavas por influencia de Carlyle.

Fascinado por los vikingos, Kingsley hará que el hombre asuma una vida de acción, una vida enérgica, activa y entusiasta. Sus héroes asumirán una moralidad cristiana compatible con las tesis del evolucionismo darwiniano. La vida es la lucha por la supervivencia, tanto individual como social. Lucha para defender el imperio de la barbarie expandiendo los Evangelios ya sea en la propia patria o en las tierras paganas de las colonias (recordemos que en la segunda mitad del siglo XIX el imperio británico se encontraba en un período lleno de contiendas bélicas: guerra de Crimea, motín en la India en 1857 y el miedo, siempre presente, a una posible invasión francesa). Por tanto, se hará necesario diseñar un nuevo arque-

tipo de hombre, un ideal de masculinidad expresado por el *Thumos*, es decir, un hombre fuerte, corpulento, valeroso, un *gentleman* con gran agresividad física, un caballero enérgico, con espíritu fiero, lleno de vigor y potencia sexual. El *gentleman* debe sobresalir en empresas difíciles y heroicas (Lucas, 1976, p. 42). Así pues, lo que distingue ahora al auténtico *sportive Christian gentleman* es una *mens fervida in corpore lacertoso* (mente ardiente en un cuerpo musculoso), expresión que con el paso del tiempo hizo suya Pierre Fredy, barón de Coubertin.

De este modo el principio educativo arnoldiano del *godliness and good-learning* (santidad y buen aprendizaje) cedió el puesto al culto por los deportes del movimiento *Muscular Christianity*, cuyo lema era el del *godliness and manliness* (santidad y virilidad). El hombre es ahora un ejemplar perfecto de la raza anglosajona, un patriota que defenderá su tierra y sus ideales, sin renegar de su fe anglicana. Nos encontramos, por consiguiente, ante un héroe extremadamente viril, un *muscular gentleman* que debe cuidar su cuerpo, el cual —como si de una máquina se tratara— había de mantenerse fuerte, musculoso y limpio.¹¹

UN DESEO: WALTER PATER Y EL HOMOEROTISMO

El cuerpo masculino, en su sublimación estética, se había convertido en el símbolo de la excelencia del ser humano; el cuerpo y su perfección y belleza siempre comparados con el ideal helénico repleto de figuras de adolescentes esculpidas en mármol. En estas esculturas la arquitectura de los músculos perseguía la proporción, la armonía, la lucha, el espíritu de combate, la noble sencillez y la serena grandeza que desprendía, por ejemplo, la admirada estatua del Laoconte, donde el dolor se reflejaba en el cuerpo y no tanto en el rostro. De hecho, los victorianos valoraban la extraordinaria sensibilidad de la belleza griega, origen, según ellos, de la civilización helénica, cuyo centro era ocupado por el cuerpo de un muchacho esbelto y proporcionado, esto es, bello y pulcro.

Entonces apareció en los círculos intelectuales de la Inglaterra puritana del último tercio del siglo XIX un discurso estético-sexual centrado en la recuperación de un aspecto borrado o desplazado de la tradición cultural grecolatina: la construcción positiva de la subjetividad homoerótica. Fue Walter Horatio Pater (1839-1894) uno de sus máximos exponentes. Discípulo de Ruskin, este

11. En la revista londinense *Temple Bar* (1862, núm. 4) apareció un artículo titulado «Muscular Education» (pp. 47-62), en el que se pone de manifiesto que la educación física constituye una cuestión de vital importancia para la raza desde la más tierna infancia puesto que «the strongman does not grow from the weak child» (p. 50).

escritor, poeta e historiador del arte inglés, consagrado a la estética y profesor de la Universidad de Oxford, fue autor de obras diversas: *Apreciaciones* (1889), *Platón y el platonismo* (1893), y *Estudios en la Historia del Renacimiento* (1873). Pater consideró que los asuntos eróticos son el epicentro del *self-development* —versión inglesa de la *Bildung* germánica—, planteando como normativa cultural una visión individual y positiva del cuerpo —sobre todo el masculino— debido a su gran fuerza antropoplástica.

Este universo simbólico del cuerpo bebía de las fuentes del neoclasicismo alemán. El mismo Pater escribió en 1867 un ensayo sobre Johann Joachim Winckelmann, considerado el creador de la historia del arte. En la segunda mitad del siglo XVIII, el autor germano promovió un nuevo cambio en los paradigmas estéticos de la época. De la antigua Roma con su clasicismo barroco se pasó a la admiración de la calma, la serenidad, el orden y la medida de un universo helénico siempre idealizado. Simultáneamente, el sueño helénico de Winckelmann propiciaba un ejercicio de sublimación erótica. En su descripción del Apolo de Belvedere se aprecian pulsiones sexuales que muestran, de forma explícita, el deseo hombre-hombre. Este homoerotismo apoyado en el culto a la belleza de los antiguos griegos ofrecía una coartada ideológica al hombre moderno para librarse de las ataduras moralizadoras y privilegiar el poder de los sentidos (Sala, 2007, p. 254).

De hecho, Walter Pater fue un gran impulsor de la pedagogía del Eros. Este ideal de *Paideia* elaborado por Platón hacía que, en plena época victoriana, el autor inglés instase a los profesores a promover en sus estudiantes el gusto por la belleza masculina. Porque tal y como sugería Platón y recogía Pater, cada alma humana es capaz de entrever en cada cuerpo individual la forma de la belleza que lo impregna. Esta inclinación y apetito hacia los cuerpos bellos canaliza la fuerza dionisiaca por la que nos elevamos a la serenidad de Apolo (Xirau, 2008, p. 26); o, dicho de otro modo, sin el impulso y el entusiasmo inagotable de las fuerzas irracionales del hombre jamás será posible la transfiguración suprema que el espíritu cobra al contemplar la idea de lo bello. En último término, Pater proponía hallar nuevas vías de sentir y así convertir la libido en un placer consciente bajo control.

Asimismo, Pater, haciéndose eco de la larga tradición existente de la amistad romántica masculina que se remontaba al siglo XVIII —impulsada por los escritores alemanes del *Sturm und Drang*—, intentó cultivar la norma de la ardiente amistad masculina, un amor platónico que se refleja más en el entusiasmo y la pasión que en la sexualidad. De hecho, él fue el encargado de construir una

genealogía redentora de la amistad masculina; puesto que para él «una amistad sin amor es un mero conocido» (Dellamora, 1990, p. 110).

Esta corriente homoerótica, este entusiasmo y fascinación por los griegos, amparó también la existencia de relaciones homosexuales en las más prestigiosas universidades británicas y en las *public schools*, que, aceptadas en silencio, fueron prácticas comunes tanto entre los propios alumnos como entre profesores y discípulos. El escándalo surgió cuando algunas de estas relaciones se hicieron públicas. Algunos ejemplos los encontramos en la persona de William Johnson Cory, profesor de Eton desde 1845 hasta 1872, año en que tuvo que dimitir debido a su estilo pedagógico considerado de índole pederasta. Su *Ionica* (1858), obra poética que refleja su sensibilidad homoerótica, era leída en círculos intelectuales causando un gran revuelo en el Oxford de 1859. Oscar Browning, otro maestro de Eton y discípulo de Cory, siguió los pasos de su tutor, lo que le valió el despido en 1875.

Escritores, pintores e intelectuales pertenecientes al movimiento Uranista plasmaron sin tapujos en sus obras la fascinación erótica por los cuerpos de su mismo sexo, rompiendo con los estrictos paradigmas que les imponía el puritanismo de la sociedad victoriana, que —como reconoció Chesterton— constituía una sociedad corrupta, lejos de la imagen ideal que a menudo circula en los ambientes biempensantes.¹² Walter Pater, el más influyente, espoleó la creatividad en otros autores como Gerard Manley Hopkins, Oscar Wilde o John Addington Symonds, cuyos ensayos *A Problem in Greek Ethics* (1871) y *A Problem in Modern Ethics* (1881) fueron considerados una de las primeras apologías de la homosexualidad en inglés.¹³

12. «Había muchas cosas en la mentalidad victoriana que no me gustan y otras que respeto, pero no había nada en las ideas victorianas que se correspondiera con lo que hoy en día se llama victoriano. Soy lo bastante mayor para recordar la época victoriana y fue casi lo opuesto de lo que hoy se connota con esa palabra. La época tuvo todos los vicios que hoy se llaman virtudes: duda religiosa, desasosiego intelectual, hambrienta credulidad ante todo lo nuevo y una total ausencia de equilibrio. También tenía todas las virtudes que hoy se llaman vicios: un gran sentido de lo romántico, un apasionado deseo de que el amor entre hombre y mujer volviera a ser lo que fue en el Edén y un poderoso sentimiento de la absoluta necesidad de encontrar un significado a la existencia humana. Pero lo que todo el mundo me dice ahora sobre la mentalidad victoriana me parece totalmente falso, como una niebla que simplemente ocultara una vista» (Chesterton, 2003, pp. 161-162).

13. Havelock Ellis es otra figura relevante que pertenece a los círculos científicos de la época victoriana. Médico y psicólogo, protagonista de una tormentosa y tempestuosa vida sexual, fue autor de una obra enciclopédica en seis volúmenes titulada *Studies in the Psychology of Sex*, publicada entre 1897 y 1910. Con motivo del escándalo del procesamiento de Oscar Wilde (1895), afirmó

Eran momentos de profunda transformación, en una época donde existía un gradual proceso de medicalización de las llamadas perversiones sexuales. La creciente secularización de los discursos sobre ética sexual y una proliferación de nuevas teorías, como el degeneracionismo, tuvieron repercusiones en el ámbito de la justicia, la educación y la cuestión social y, evidentemente, el ideal del *gentleman* no quedó indemne. Así fue como este estereotipo de la masculinidad empezó a asumir valores cada vez más estoicos. Por aquel entonces ya no era educado hablar ni de religión ni de amoríos por ser temas que desataban las más profundas pasiones. A diferencia de la época caballerescas, los amores son furtivos, ya no constituyen un asunto público. Los *old boys* alargan el momento de casarse y no forman una familia hasta pasados los treinta. Mientras, su vida transcurre en un universo totalmente masculino. Los hombres van juntos de cacería, crean asociaciones de toda índole y clubs para practicar el deporte amateur y mantener vivos los estrechos vínculos que se forjaron cuando eran estudiantes en las *public schools*. Pasan así gran parte del día alternando trabajo y ocio; no hay tiempo para más. Se prefiere la compañía entre iguales. Se forjan amistades donde, en contra de los valores puritanos y estrictos del momento, se desatan las emociones y las más profundas pasiones de una manera marginal y semioculta. Y ello hasta el extremo de que, a menudo, la aparente rigidez de la sociedad victoriana no dejaba entrever este mundo en que tampoco fueron infrecuentes prácticas sexuales de signo sadomasoquista, dando lugar al llamado «vicio inglés», que también se observaba en los castigos corporales de las *public schools* (Gibson, 1980).

En una sociedad panóptica como era la victoriana, el deporte —considerado aquí como aparato reproductor de discursos— se apoderó del cuerpo del hombre en todas sus manifestaciones, internas y externas, visibles e invisibles. Su poder, su mecanismo de control, su biopoder (Foucault, 1999, p. 209), funcionaba —y aún funciona— con mecanismos positivos. Como potente aparato disciplinario, el deporte como tecnología pedagógica fue imponiendo, a lo largo del siglo XIX, su dominación. Su triunfo radicó en la creación de cuerpos dóciles, cuerpos sumisos, aunque, irónicamente, estos cuerpos fueran cada vez más sanos, fuertes, atléticos y bellos.

Por su lado, este control que desplegaba la práctica deportiva permitió la sublimación de las tensiones sexuales favoreciendo un contacto más cercano entre los hombres, que, de ese modo, podían expresar sin tabúes sus sentimientos, manifestando afecto y ternura con los de su mismo sexo. De ahí que observaran y mostraran sin pudor la belleza de sus cuerpos atléticos en los campos de juego,

que la homosexualidad y la heterosexualidad pueden ser naturalmente complementarias y no contrarias (Moreu, 2004, p. 193).

en los vestuarios, en las fotografías, en las representaciones artísticas e, incluso, en la prensa ilustrada. Los hombres se sentían así protegidos, pues la violencia y la agresividad inherentes a los deportes de equipo imposibilitaban que se llegara a poner en duda su hombría y heterosexualidad, esto es, su masculinidad.

UN VIAJE: EL IDEAL DEL *GENTLEMAN* LLEGA A CATALUÑA

No cabe duda de que el arquetipo de masculinidad, el ideal del *gentleman* formado en las *public schools* victorianas, traspasó fronteras haciéndose mundialmente famoso, admirado e imitado por doquier. El hecho de que a alguien se le considerara un *gentleman*, no sólo presuponía ostentar un estatus social que lo diferenciaba de la clase trabajadora, sino también hacerse a sí mismo, no sin esfuerzo ni renuncias. Su íntegra conducta le permitía desenvolverse en los avatares de la vida siempre con elegancia, prudencia, honestidad, honor y virilidad.

En la Cataluña de principios del siglo xx, la burguesía irrumpe con fuerza en las esferas del poder. El *Noucentisme* busca la regeneración de la sociedad a través de la realización de la «obra bien hecha». Sus valores, retomados del clasicismo, serán el orden, la contención y la mesura. Dos fueron las puntas de lanza de su ideología: el arte y la política para construir una Cataluña ideal donde lo que se pretendía enfatizar era el dominio de la norma establecida por una ideología de ascendencia neoclásica. En fin, una norma arbitraria y no un deseo libre, fruto de la propia voluntad que quiere sobrepasar el genio de la espontaneidad.

Lo que realmente pretendía su máximo ideólogo e impulsor, Eugeni d'Ors, era construir una filosofía de la catalanidad, y para ello construyó definiciones objetivas de la identidad colectiva, pero también, y desde la subjetividad, creó nuevos símbolos y mitos que conformaron un sistema que dio sentido al *Noucentisme*. Su discurso arrancaba de la cultura popular, de las costumbres y de la tradición, consiguiendo codificar todo un sistema de valores que, mezclados con aportaciones nacionales y foráneas, otorgaba al pueblo catalán las pautas por las que se debía asumir este nuevo orden, donde el patriotismo se basaba en el redescubrimiento del deber de la acción ciudadana.

Para tal fin era preciso construir un arquetipo que definiera al hombre catalán, y el ideal del *gentleman* inglés era el modelo cuyos valores se adaptaban mejor a los propósitos orsianos porque, en su opinión, el *gentleman*, como figura social, es «la reliquia más exquisita de la vieja distinción caballeresca» (D'Ors, 1990, p. 85). El culto al honor y su actitud ante la vida hacen de este modelo un producto humano superior. Tanto es así que su sensibilidad da a la vida un sentido estético, de delicadeza; y su disciplina, un sentido ético.

Un temor acecha al pensador catalán, tal como expresa en una glosa publicada justo antes de la *Semana Trágica* (1909). La posible desaparición del *gentleman* en la sociedad británica. La culpa de que este tipo de hombre sublime desaparezca tiene que ver, a su entender, con la democratización de la enseñanza inglesa, y con la tendencia al utilitarismo en los programas y métodos escolares, puesto que «no tiene tanto valor instruir una inteligencia como construir un alma» (D'Ors, 1990, p. 86). Y el resultado del proceso es decadente: «como consecuencia de no saber tanto griego, los *gentlemen* de hoy no son tan *gentlemen*» (D'Ors, 1990, p. 85). Está claro que para D'Ors, nada puede reemplazar la cultura de las humanidades que enseña a los jóvenes las «tres gracias naturales del alma»: el respeto por las lecciones de historia; la piedad por las de la vida; la sinceridad, en las del honor.

Otra de las grandes obsesiones de Eugeni d'Ors fue convertir el gesto en ritmo (Garriga, 2003, p. 39). Una tradición de la antigua Grecia, basada en la armonía y la conciencia del gesto, de viejas resonancias platónicas que había sido asumida también por el cortesano renacentista. El ritmo para D'Ors es el primer generador de todas las pasiones nobles, un ideario que hizo suyo Juan Llongueras —un seguidor de Xènius, que firmaba sus crónicas con el nombre de Chiron— y que desarrolló la euritmia en Cataluña, aclimatando la pedagogía musical de Émile Jacques-Dalcroze. De ahí la importancia de la educación de la voluntad, repitiendo disciplinadamente los gestos convenientes para tener una vida rimada y armónica, no sólo en la esfera individual, sino también en la pública. Esta construcción ideológica de unas pautas de comportamiento constituía, a su vez, un factor limitador de la conducta instintiva. A los novecentistas, siguiendo las virtudes del *gentleman*, se les reconocerá por su elegancia y corrección, desde la manera de vestir y andar hasta la utilización del lenguaje y las orientaciones espirituales. El cuerpo, otra vez disciplinado, volverá a estar en el punto de mira. De nuevo aparece la actividad física como método de perfeccionamiento.

La práctica de los deportes de equipo llega a Cataluña¹⁴ de la mano de la burguesía que envía a sus hijos a estudiar a los colegios británicos, fundando después en tierras mediterráneas clubs amateurs de fútbol, jockey hierba o rugby. Pero son los deportes acuáticos el estandarte de la cultura del *Noucentisme*, la vela, la natación e, incluso, el waterpolo. A fin de cuentas, el descubrimiento de las ruinas de Empúries en 1906 había fortalecido —a nivel intelectual y cultural— los

14. En el ámbito español fue la Institución Libre de Enseñanza —fundada en Madrid en 1876 por Francisco Giner de los Ríos— quien trajo el ideario pedagógico de Thomas Arnold para iniciar las reformas en el contexto educativo español, que se impregnó de la anglofilia que profesaban sus máximos representantes.

lazos entre Cataluña y la Grecia clásica, situación que favoreció la consolidación del ideal clásico en la Cataluña novecentista. Además, la pedagogía de Eugenio d'Ors se opuso sistemáticamente al naturalismo de Rousseau —acusado de romántico— y, por el contrario, exaltó el estilo clásico, que actualizó el humanismo del Renacimiento a través de la obra de Rabelais, que —como médico— había prestado atención a la educación física del ser humano, sin perder de vista su educación integral.

Y, naturalmente, la práctica deportiva también confiere al «*sportman* catalán» valores individuales y patrióticos como ya lo pregonara Charles Kingsley. Un buen ejemplo de ello lo encontramos en un suelto publicado el año 1906 en *El Mundo Deportivo*.¹⁵ Su autor, Josep Elias (1880-1944),¹⁶ destaca en su artículo «Recapitulando» que el ejercicio físico influye en las energías morales que forman el carácter de la persona y de la nación:

«No debemos olvidar ni un momento el ineludible deber de procurar en todas las formas posibles adeptos a nuestra causa, y mirando al mundo entero repetir continuamente en todos los tonos y sin perder una sola ocasión que los pueblos son tanto más enérgicos y viriles, y por consiguiente pueden presentarse ventajosamente en el universal *struggle for life* (lucha por la vida), cuanto más cuidan de sus energías físicas, base de la vida sana y agradable, y camino para gozar con mayor intensidad la vida intelectual y moral que con la primera hacen al individuo perfecto, el ciudadano valiente y los pueblos grandes» (Pujadas, X.; Santacana, C., 1995, p. 55).

De acuerdo con los planteamientos de Josep Elias i Juncosa, los pedagogos novecentistas, Joan Bardina, Artur Martorell o Alexandre Galí, entre otros, destacaron el valor educativo del deporte defendiendo su validez pedagógica.

En 1912, Joan Palau Vera funda en el barrio de la Bonanova —una zona de la clase alta barcelonesa— el Colegio Mont d'Or, un centro educativo elitista y aristocrático. Palau se proponía aplicar los ideales de la formación del *gentleman*,

15. *Los Deportes* fue la primera revista deportiva que apareció en Barcelona en 1896. Más tarde, nació *El Mundo Deportivo* (1906), un semanario que fue aumentando su periodicidad hasta convertirse en diario el año 1929, fecha que coincide con la Exposición Internacional de Barcelona, que dedicó un pabellón al deporte.

16. Una completa biografía de este inquieto personaje, elaborada por su hijo Raimon Elias y titulada *Josep Elias i Juncosa «Corredisses»: un precursor de l'olimpisme català*, fue publicada el año 1992 por la Generalitat de Catalunya. Departament de la Presidència. Secretaria General de l'Esport. En esta obra se hace patente el gran trabajo divulgador de Elias en lo que a las prácticas deportivas se refiere, publicando artículos, dando conferencias e incluso impulsando el movimiento olímpico de Pierre de Coubertin en nuestras tierras.

proporcionando en su colegio una educación viril, que estimulara la voluntad con hábitos morales para formar luchadores honrados y hombres de acción. De hecho, en el momento de su fundación, su hoja informativa dejaba muy claro la naturaleza de su ideario, dirigido «a los padres que deseen conducir a sus hijos por el camino de los hombres de iniciativa, con capacidad de invención, salud y fuerza; en una palabra, de los que triunfan en la vida» (Borja, 1984, p. 28).

Las reformas de Thomas Arnold, y su filosofía, continuada por su hijo Matthew, eran conocidas y alabadas por los intelectuales de la órbita orsiana. Un ejemplo lo hallamos en la figura de Enric Jardí. En una memoria escrita en 1908 para participar en una convocatoria pública de ayudas para el estudio de la organización, procedimiento y métodos de la enseñanza técnica, secundaria y superior, Jardí redacta un estudio sobre la educación inglesa, destacando su sistema tutorial, que fue, poco después, incorporado en el colegio Mont d'Or por Palau Vera (Coll-Vinent, 2009).

Este colegio, más tarde, se trasladó a Terrassa, otro de los centros neurálgicos del proyecto orsiano. Ya como un internado, pudo aplicar mejor los criterios de las *public schools* inglesas al estar en contacto directo con la naturaleza. Además, las prácticas deportivas —la escuela disponía de instalaciones deportivas e incluso de un campo de fútbol— eran parte fundamental en la formación del carácter de los jóvenes varones que allí se instruían. Deporte, cultura e instrucción moral (desvinculada de la religión), es decir educación cívica, eran las piezas clave en el currículum del Mont d'Or.

Para terminar, no podemos dejar de mencionar la figura de Joan Crexells (1896-1926). Dentro de la órbita *noucentista* tardía, este helenista, filósofo y economista nos dejó un sinfín de sugerentes meditaciones sobre el tiempo que le tocó vivir. También la cultura inglesa y el deporte fueron parte de sus reflexiones. Sus estancias en las Islas Británicas, allá por los años veinte, le bastaron para darse cuenta y afirmar la superioridad de la educación inglesa respecto a la española. En un artículo publicado por *La Publicitat*, en el mes de enero de 1924 y titulado «Profesores y discípulos ingleses», hace una crítica mordaz a los profesores españoles, los cuales, y debido «al obscurantismo que es la superstición de la ciencia», creen poseer la verdad absoluta. Las consecuencias son catastróficas, pues el alumno se limitará a recoger esta verdad y archivarla en la biblioteca o en un rincón de su memoria, nos dirá Crexells irónicamente. Estas prácticas, parte viva de las instituciones universitarias, deberían desaparecer ya que convierten al alumno en un ser pasivo, un mero receptor que no se forma, sino que se «deforma». Por el contrario, la universidad inglesa es un lugar de formación general. En el patio de la *University College* hay un campo de tenis. Todas las paredes están llenas de

anuncios de competiciones deportivas o de discusiones políticas. Deporte y política constituyen, en definitiva, las dos grandes ocupaciones de los estudiantes ingleses. En estas universidades es donde se forja el auténtico *gentleman* que, gracias al espíritu deportivo, no se limita a la obediencia de unas normas, sino que se basa «en el recto instinto de escoger la actitud noble en el momento no previsto por las normas» (Crexells, 1924).

Es evidente que el pesimismo de D'Ors respecto a la desaparición del caballero inglés expresado a principios de siglo no es percibido por Crexells. Efectivamente, veinte años después todavía confiaba en la educación inglesa para forjar el carácter del *gentleman*. De hecho, hasta la Segunda Guerra Mundial este ideal, prototipo de la masculinidad, se consideraba una segunda religión con gran influencia en todas las políticas educativas que se fueron desplegando en Gran Bretaña y, por extensión, en los países de la Commonwealth (Mason, 1982, p. 12). Pero después del Holocausto todo cambió. También esta educación, al igual que el prototipo de masculinidad encarnado por el *gentleman*, fue desvaneciéndose. En cualquier caso, el uso del término se mantiene y se identifica —todavía hoy— con la idea de caballero, constituyendo —en el mejor de los casos— una especie de recuerdo romántico de aquello que en un tiempo representó y significó para la educación de las élites sociales de la sociedad pretérita. La palabra, que aflora a menudo en las páginas de la prensa deportiva, se identifica con la idea de *fair play*, es decir, con el juego limpio, sin olvidar las referencias a las buenas maneras e, incluso, al trato con las mujeres. Sin embargo, en pleno siglo XXI, cuando prima el pragmatismo por doquier, ya no queda ni rastro de la formación humanista o religiosa, ni tampoco de los valores de lucha y sacrificio que impulsaron las reformas de Thomas Arnold. Sea como fuere, hoy nos queda el deporte amateur como elemento portador de valores morales que configuran el carácter —ahora también de la mujer—, de modo que continúa siendo un elemento indispensable en cualquier currículum escolar que promueva la educación integral.

Referencias

- ADAMS, J. (1995), *Dandies and Desert Saints: Styles of Victorian Masculinity*. Nueva York, Cornell University Press.
- ALMEIDA, A. (2003), «Les Public Schools i la reforma de Thomas Arnold (1828-1842)», *Temps d'Educació* (Barcelona, Universitat de Barcelona), núm. 27, pp. 305-327.
- (2004), *Historia social, educación y deporte: lecturas sobre el origen del deporte contemporáneo*. Las Palmas de Gran Canaria. Publicaciones Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- ARNOLD, M. (1969), *Matthew Arnold and the Education of the New Order: A Selection of Arnold's Writings On Education 1822-1888*. Londres, Cambridge University Press.
- ARNOLD, T. (1940), *Ensayos sobre educación*. Madrid, Espasa-Calpe.
- BAMFORD, T. W. (1970), *Thomas Arnold on Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- BERBERICH, C. (2007), *The Image of the English Gentleman in Twentieth-Century Literature: Englishness and Nostalgia*. Aldershot, Ashgate.
- BOLÒS, O. de; VILANOU, C. (2004), «Joventut, esport i religió: el moviment Muscular Christianity», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, núm. 7, pp. 63-92.
- BORJA, M. de (1984), *El juego como actividad educativa: instruir deleitando*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona.
- CALVERT, G. (1866), *The Gentleman*. Boston, Dutton and Company. Disponible en: <http://books.google.com/books?id=oJcDAAAQAAJ&printsec=frontcover&dq=The+Gentleman.&lr=&hl=es#v=onepage&q=&f=false> [Fecha consulta: 15 octubre de 2009].
- CHESTERTON, G. K. (2003), *Autobiografía*. Barcelona, El Acanalado.
- COLL-VINENT, S. (2009), «Noucentisme i anglofilia: Matthew Arnold en l'obra pedagògica de Joan Palau Vera (1905-1919)», *Temps d'Educació*, núm. 37.
- CONNELL, W. F. (2002), *The Educational Thought and Influence of Matthew Arnold*. Londres, Routledge.
- CREXELLS, J. (1970), *Els límits de l'esport*. Caracas, Terra Ferma. Patronat de Cultura del Centre Català de Caracas. Tambien en *La història a l'inrevés*. Barcelona, Editorial AC (1968).
- (1996), *Obra completa*. Barcelona, La Magrana.
- DELLAMORA, R. (1990), *Masculine Desire: The Sexual Politics of Victorian Aestheticism*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.
- D'ORS, E. (1990), *Glosari*. Barcelona, Edicions 62.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. (1992), *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1999), *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets Editores.
- GARRIGA, C. (2003), «El ritme, el gest i la consciència nacional», en Cabré, R., *Polis i nació. Política i literatura (1900-1936)*. Barcelona, Quaderns Catalans de Cultura Clàssica, pp. 33-49.
- GIBSON, I. (1980), *El mundo inglés*. Barcelona, Planeta.
- HUGHES, T. (1868), *Tom Brown's School Days*. Londres, McMillan and Co. Disponible en: <http://books.google.com/books?id=FOJaAAAAMAAJ&pg=PA1&dq=tom+brown%27s+schooldays&hl=es#v=onepage&q=&f=false> [Fecha consulta: 2 de noviembre de 2009].
- (1923), *Tomás Brown en la escuela*. Madrid, Espasa-Calpe.
- HUGILL, P. J. (1999), «Imperialism and manliness in Edwardian boys' novels», *Cultural Geographies* (antes *Ecumene*) (Londres, Sage), núm. 6 (3), pp. 318-340.

- LADD, T.; MATHISEN, J. (1999), *Muscular Christianity. Evangelical Protestants and the Development of American Sport*. Michigan, Baker Books.
- LOCKE, J. (1693), *Some Thoughts Concerning Education*. Londres, Black Swan. Disponible en: http://books.google.com/books?id=OCUCAAAAQAAJ&dq=Some+thoughts+concerning+education&printsec=frontcover&source=bn&hl=es&ei=RWmZSuSHKOCfjAfzz8yjBQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4#v=onepage&q=&f=false. [Fecha consulta: 15 de octubre de 2009].
- LUCAS, J. (1976), «Victorian Muscular Christianity. Prologue to the Olympic Games philosophy», *Olympic Review*, vol. 99/100, pp. 39-52.
- MASON, P. (1982), *The English Gentleman: The Rise and Fall of an Ideal*. Londres, André Deutsch.
- MCCRUM, M. (1989), *Thomas Arnold Headmaster*. Oxford, Oxford University Press.
- MOREU, A. C. (2004), «Educació i sexualitat: de la crisi de final de segle a l'època d'entreguerres», *Educació i Història* (Barcelona, Societat d'Història de l'Educació), núm. 7, pp. 177-216.
- NEDDAM, F. (2004), «Constructing masculinities under Thomas Arnold of Rugby (1828-1842): Gender, educational policy and school life in an early-victorian Public Schools», *Gender and Education* (Routledge), núm. 16 (3), pp. 303-326.
- NEWMAN, J. H. (1996), *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona, Eunsa.
- PUJADAS, X.; SANTACANA, C. (1995), «Reflexions per a un estudi sobre els valors de l'«esportman» en els inicis de l'esport a Catalunya (1870-1910)», *Acàcia. Papers del centre per a la investigació dels moviments socials* (Barcelona), núm. 4, pp. 47-59.
- RUSSELL, B. (1932), *Education and the Social Order*. Londres, George Allen & Unwin.
- SALA, R. (2007), *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania através de sus letras*. Barcelona, Alba Editorial.
- VILANOU, C. (2006), «Olimpisme i Pedagogia», en Pujadas, X. (ed.), *Catalunya i l'Olimpisme. Esport, identitat i Jocs Olímpics (1896-2006)*. Barcelona, Comitè Olímpic de Catalunya, pp. 137-154.
- WINN, W. E. (1960), «Tom Brown's School days and the Development of Muscular Christianity», *Church History*, vol. 29, núm. 1, pp. 64-73.
- XIRAU, J. (2008), *Amor y mundo*. Salamanca, Kadmos.

EMPODERAMIENTO, TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y GÉNERO. UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

GEMMA AGUADO, ANNA ESCOFET, M.^a JOSÉ RUBIO

CONCEPTO DE EMPODERAMIENTO

El término «empoderamiento» es un concepto con tradición en el campo del análisis de las relaciones sociales, y su definición varía en función de las diferentes perspectivas, el tipo de organización o el marco teórico utilizado. Todas ellas, sin embargo, coinciden en considerar el empoderamiento como un proceso de adquisición de poder de las personas que se encuentran en situación de desigualdad respecto a otras, en algunos casos de forma colectiva y en otros individual, para tomar decisiones acerca de su vida, ser partícipes y realizar cambios positivos en ésta.

Partiendo del complejo concepto de «poder» no resulta sencillo establecer una definición de empoderamiento que englobe todas sus dimensiones. Oxaal y Baden (1997) interpretan el concepto de poder de cuatro maneras: 1) «poder sobre», que implica una relación de dominación y subordinación basada en la violencia y la intimidación; 2) «poder de», referido a tener autoridad para la toma de decisiones y para resolver problemas; 3) «poder con», que implica la organización de grupos de personas con un mismo objetivo o entendimiento colectivo para alcanzar metas comunes, y 4) «poder desde dentro», en el que la autoconfianza, la conciencia y la asertividad adquieren importancia para permitir que el individuo, a través del análisis, sepa cómo el poder actúa en su vida y sea capaz de actuar y cambiarla.

Esta clasificación nos ayuda a considerar las diferentes dimensiones y las relaciones posibles entre los agentes implicados en los procesos de adquisición de poder. El concepto de empoderamiento a partir del cual trabajaremos es el que concierne, en particular, al «poder de» y al «poder desde dentro», ambos referidos al desarrollo de las personas para ser capaces de actuar en sus vidas con el objetivo de mejorarlas.

El estudio del empoderamiento debe considerar la idea planteada por Foucault (1979, p. 144) en la que el concepto de poder se define «no como un fenómeno de dominación masiva y homogénea de un individuo sobre los otros, de un grupo sobre otros, de una clase sobre otras; el poder contemplado desde cerca no es algo dividido entre quienes lo poseen y los que no lo tienen y lo soportan». Según el autor, «el poder tiene que ser analizado como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allá, no está nunca en manos de algunos. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes circulan los individuos quienes están siempre en situaciones de sufrir o ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consistente del poder ni son siempre los elementos de conexión [sic]. El poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos».

La adquisición del poder o el empoderamiento implica poner en marcha atributos personales que han sido, y siguen siendo, la clave para estrechar las diferencias generadoras de discriminación y desigualdad entre grupos sociales. Se trata, por tanto, de un aspecto clave a considerar en la puesta en marcha de acciones para la igualdad y el desarrollo de ciertos colectivos.

Las mujeres representan uno de los colectivos sociales a los que se les ha aplicado a menudo el concepto de empoderamiento. Para De León (1997), el término surge de la necesidad de generar cambios dentro de las relaciones de poder entre géneros. Schuler (De León, 1997, p. 190) entiende que es un «proceso por medio del cual las mujeres incrementan su capacidad de configurar sus propias vidas y su entorno, una evolución en la concientización de las mujeres sobre sí mismas, en su estatus y en su eficacia en las interacciones sociales». Para llevarlo a cabo es necesario reconocer los obstáculos mentales y económicos que dificultan el cambio, siendo muy importante la reflexión crítica para lograr una acción transformadora que aumente las posibilidades de autonomía y control, erradicando o disminuyendo al mismo tiempo la dependencia.

Cualquier aproximación al empoderamiento debe tener en cuenta la situación sociopolítica del colectivo objeto de estudio. Para Batliwala (2007), empoderamiento es un proceso sociopolítico, en el que el concepto de poder es la clave, e implica cambios en el poder político, social y económico entre y a través de los individuos y los grupos sociales. Esta concepción, a nivel macro, de empoderamiento ha llevado a diferentes organizaciones gubernamentales y no gubernamentales a considerarlo en sus proyectos de acción para la igualdad y el respeto de los derechos humanos. Las Naciones Unidas incluyen en sus conferencias, de forma obligada, el empoderamiento de las mujeres como aspecto clave para el desarrollo y la lucha por la desigualdad. En este trato aparecen llamadas al em-

poderamiento desde distintos puntos de vista según sea el contexto y la realidad social a la que se refiera.

En la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (CIPD), celebrada en El Cairo en el año 1994 y que constituyó un momento clave en la historia de la población y el desarrollo, así como en la historia de los derechos de la mujer, se trabajó en la elaboración y en la aprobación de un Programa de Acción sobre Población y Desarrollo para los próximos veinte años. Este documento prioriza entre sus objetivos la necesidad del empoderamiento de la mujer para que pueda decidir acerca de su salud y sus derechos reproductivos.

La Declaración de Copenhague de la Cumbre Mundial de Desarrollo Social celebrada en el año 1995 hace un llamamiento para el reconocimiento del empoderamiento de las personas, especialmente de las mujeres, para reforzar sus propias capacidades. Un extracto literal de los objetivos establecidos en este documento destaca «que no se puede lograr un desarrollo social y económico sostenible sin la plena participación de la mujer y que la igualdad y la equidad entre la mujer y el hombre constituyen una prioridad para la comunidad internacional y, como tal, deben ser un elemento fundamental del desarrollo económico y social» (Naciones Unidas, 1995).

Las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han llamado la atención de las instituciones y organismos preocupados por el desarrollo de los colectivos desfavorecidos. La declaración del Millenium de 2000 de las Naciones Unidas insistió en la importancia de la accesibilidad a las TIC para todo el mundo. Para conseguir este objetivo se organizó una Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (WISIS) con dos fases. La primera Cumbre tuvo lugar en Génova en 2003, con el objetivo de redactar y propiciar una clara declaración de voluntad política, y tomar medidas concretas para preparar los fundamentos de la Sociedad de la Información para todos, que tuviera en cuenta los distintos intereses en juego, comprometiéndose a garantizar que la Sociedad de la Información fomente la potenciación de las mujeres y su plena participación, en pie de igualdad, en todas las esferas de la sociedad y en todos los procesos de adopción de decisiones. A dicho efecto, se propone la integración de una perspectiva de igualdad de género y utilizar las TIC como un instrumento para conseguir este objetivo (WISIS, 2004).

La segunda Cumbre, que tuvo lugar en Túnez en 2005, reitera el apoyo categórico a la Declaración de Principios de Ginebra y al Plan de Acción adoptados en la primera fase de la Cumbre, incidiendo de nuevo en la promoción de la mujer con una perspectiva de igualdad de género, a fin de superar la brecha digital (WISIS, 2006).

El empoderamiento de la mujer, en relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, implica la mejora de las habilidades, conocimiento, acceso y uso de las TIC. En esta definición se incluye un objetivo estratégico referido al incremento de la participación y el acceso de la mujer a la expresión y a la toma de decisiones en y mediante los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación.

La relación de ambos conceptos —TIC y empoderamiento— se entiende desde una doble perspectiva:

- a) Las TIC como vehículo de empoderamiento social. La idea que subyace bajo esta perspectiva es que las TIC pueden ser un importante catalizador para el empoderamiento político y social de la mujer y para la promoción de la equidad de género. Existe un reconocimiento del potencial de las tecnologías como vehículo para lograr o mejorar la igualdad de género. Así, por ejemplo, el uso y la competencia de herramientas promueve las posibilidades de empleo y autoempleo; del mismo modo que la participación en comunidades y redes virtuales puede aumentar la capacidad de la libre expresión y de la toma de decisiones a diferentes niveles de la vida de las mujeres.
- b) El empoderamiento para con las TIC. Esta perspectiva hace referencia al nivel de acceso, uso, competencia y actitud.

En resumen, el empoderamiento de la mujer se centra en el incremento de su poder en las decisiones clave de su vida, incluidas las relacionadas con el acceso a los recursos, la participación en la toma de decisiones y en la distribución de los beneficios. Se trata de un proceso más que una estrategia, por lo que no puede haber agencias de desarrollo para empoderar a la mujer, sino que ha de ser ella quien se empodere a sí misma. El concepto enfatiza la idea de la mujer como agente activo. Así pues, la autonomía, el dominio, el control, la toma de decisiones y la libertad para elegir son aspectos imprescindibles en el estudio del empoderamiento.

TIC, EMPODERAMIENTO Y BRECHA DIGITAL

La brecha digital es un concepto que se refiere a la división entre aquellas personas que tienen acceso a las TIC y aquellas para quienes el acceso a los medios de comunicación digital es imposible, o que a pesar de tenerlo desconocen lo que tienen que hacer.

El concepto de brecha digital se explica, pues, por la desigualdad en el acceso a las TIC. Diversos estudios (Castells, 2003) muestran que este acceso desigual tiene que ver básicamente con las siguientes características sociales: el grupo social de pertenencia, los ingresos familiares, el nivel educativo, la edad, el trabajo (o la falta de él, es decir, el desempleo) y el grupo étnico. Y, también, finalmente, por las relaciones de todos estos factores entre ellos.

No queda tan claro lo que pasa con las diferencias de género. Los mismos estudios muestran que navegan por Internet porcentajes similares de hombres y mujeres. De manera coincidente, al hacer un estudio longitudinal de las diferencias sociales de acceso, los mismos estudios muestran cómo estas diferencias van disminuyendo progresivamente, de modo que la brecha digital tendería a desaparecer, de manera más o menos rápida, según los países y la mejora generalizada de las redes de telecomunicaciones, con excepción de la brecha étnica. De todos modos, y a pesar de que esta constatación es cierta, es necesario remarcar que el avance imparable de las telecomunicaciones provoca que, cuando una tecnología está al alcance de la mayoría de la población, otra nueva tecnología aparece y crea una nueva brecha, de manera que el acceso seguiría siendo desigualitario por nuevos motivos.

Las primeras investigaciones hechas en Estados Unidos, en 1994, muestran que son los hombres los primeros que utilizan la red (Ono y Zavodny, 2002). Los datos muestran que las proporciones varían de manera significativa según las zonas: desde 94:6 en los países de Oriente Medio, 78:22 en Asia, 75:25 en el oeste de Europa, 62:38 en América Latina y 50:50 en Estados Unidos. Y dentro de cada región también hay diferencias muy importantes: en Asia, por ejemplo, la asimetría es más alta en Japón (82:18) y más baja en Singapur (57:43).

Además, parecería que la frecuencia y la intensidad de uso siguen siendo diferentes, y las mujeres, en general, se conectarían menos veces y menos tiempo que los hombres. Y la conexión en la red se haría también de manera desigual. Según el informe SIGIS (2002), en Europa occidental los hombres se conectan a Internet usando la banda ancha, mientras que las mujeres estarían usando tecnologías menos avanzadas, rápidas y potentes.

Respecto a las preferencias de uso, Roy y Kshetri (2002) reflexionan sobre aquello que es necesario analizar y se centran en los conceptos tecnológicos de ancho y profundidad. El ancho se define como el número de sujetos que usan un producto o el número de diferentes usos de un producto. La profundidad tiene que ver con los usos del producto. Así, el ancho de Internet está asociado con el número de usuarios y los diferentes usos que se pueden hacer. En el caso de un usuario individual, una posible manera de medir el ancho de Internet puede ser

el número de diferentes actividades (por ejemplo, la educación, el ocio, la comunicación, etc.) que lleva a cabo a través de Internet. Por lo que respecta a la profundidad, se puede medir de manera funcional (cuántas compras por Internet ha realizado un usuario determinado, por ejemplo) y de manera total (tiempo total de navegación por Internet en un mes).

En este sentido, los datos muestran diferencias claras: no sólo los hombres se conectan más que las mujeres, sino que también entran en portales diferentes (en Estados Unidos, en un grupo de jóvenes de entre 18 y 24 años, los datos muestran que los hombres prefieren entrar en buscadores y portales deportivos, y las mujeres en portales de noticias y entretenimiento).

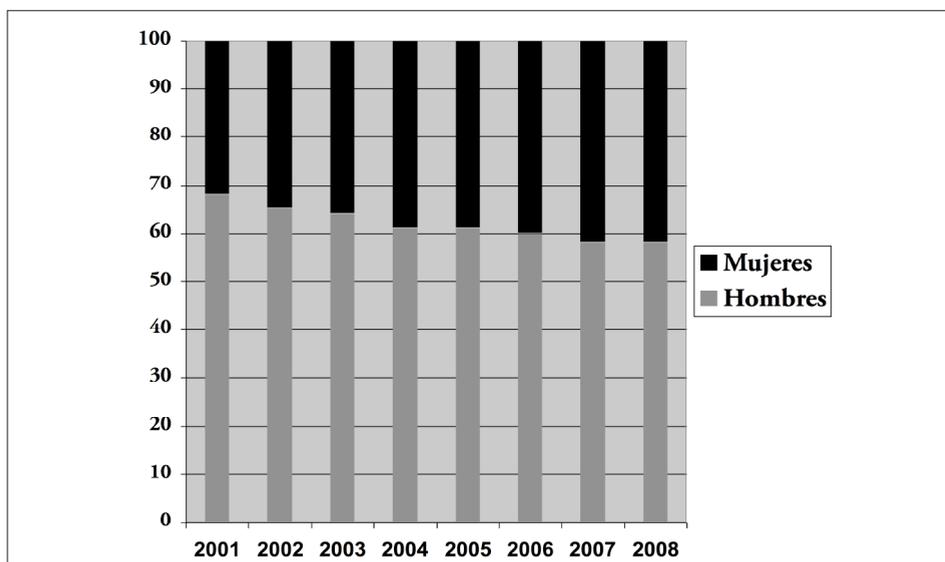
Siguiendo en esta línea, las investigaciones de Winter y Huffs (Kennedy, 2002) demuestran que las mujeres utilizan Internet para comunicarse, tanto de manera sincrónica como asincrónica, con otras mujeres preferentemente. Es decir, que las mujeres prefieren espacios de comunicación reservados para comunidades restringidas, en los que los hombres no entran de manera habitual.

Esta situación se da tanto en los países donde el acceso a Internet es neutro, es decir, en que habría un número igual de hombres y mujeres conectados a la red, como en países donde las diferencias de acceso por género son marcadas. Así, en Estados Unidos, en diciembre de 2001, los hombres se habían conectado 20 veces, durante 10 horas y 24 minutos y habían visitado 760 páginas durante todo el mes. En el mismo período, las mujeres se habían conectado 18 veces, durante 8 horas y 56 minutos y habían visitado 580 páginas. Y según el informe SIGIS, las mujeres europeas se conectan una media de 7 horas, mientras que los hombres europeos se conectan unas 10 horas.

En relación con el perfil sociodemográfico de los internautas españoles y según el informe de la Fundación Telefónica (2008) no hay grandes variaciones con respecto a años anteriores en los hábitos relativos a Internet. Los datos (tabla 1) muestran que se conservan las desigualdades existentes respecto al género (a favor de los hombres), la edad (a favor de los más jóvenes), la clase social (a favor de los que tienen mayor riqueza), la situación laboral (a favor de los estudiantes), el nivel de estudios (a favor de los más letrados) y el tamaño de población (a favor de las zonas más pobladas).

Tabla 1. Desigualdades en el acceso a Internet (adaptada de Fundación Telefónica)

FACTOR	RESULTADOS
Género	Diferencias pequeñas que disminuyen lentamente. Mayor acceso del género masculino.
Edad	Grandes diferencias. Mayor acceso cuanto más joven.
Clase social	Grandes diferencias. Mayor acceso cuanto mayor nivel socioeconómico.
Nivel de estudios	Grandes diferencias. Mayor acceso cuanto mayor nivel de estudios.
Situación laboral	Condicionada por la edad
Tamaño de la población	Diferencias medianas que disminuyen lentamente. Mayor acceso cuanto más poblada es la zona.

Tabla 2. Evolución de las desigualdades por género en el acceso a Internet (adaptada de Fundación Telefónica)

Según el mismo informe (tabla 2), la desigualdad entre hombres y mujeres se ve respaldada por los datos, que muestran que la desigualdad se mantiene con una leve tendencia a descender, aunque esta tendencia no es rápida y, muy posiblemente, aún pasarán varios años hasta que desaparezca.

En conclusión, los datos muestran la existencia de la brecha digital por género en relación con las TIC, lo cual se demuestra en los porcentajes inferiores de acceso de mujeres y utilización de las TIC en relación con los hombres. Dicha brecha digital depende de varios factores sociales tales como la alfabetización y la educación, la localización geográfica, la movilidad y la clase social.

Sin embargo, el potencial de las TIC como instrumento para la promoción de la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres puede ser alto, aunque para ello se hace necesaria una revisión de los indicadores usados en esta área.

INDICADORES DE EMPODERAMIENTO, GÉNERO Y TIC

Indicadores de género y empoderamiento

Los indicadores sensibles al género son, como sugiere el término, indicadores que rastrean cambios relacionados con el género a través del tiempo. Su valor resulta de medir cómo se va logrando la equidad de género a través de varios caminos. Los indicadores de empoderamiento y género pretenden medir o evaluar las diferencias por género en cuanto al control sobre bienes materiales, recursos intelectuales e ideología.

Existen diferentes estrategias para el desarrollo de indicadores de empoderamiento y género. Dada la naturaleza multidimensional del constructo empoderamiento, las aproximaciones a la búsqueda de su evaluación se centran tanto en aspectos cuantificables como en aspectos no cuantificables o cualitativos. Entre los primeros destaca el objetivo de establecer diferencias entre hombres y mujeres con relación a diferentes dimensiones, y entre los segundos el objetivo se centra a menudo en evaluar los efectos de programas específicos orientados a empoderar en algún ámbito.

Los indicadores cuantitativos son mediciones de hechos y datos concretos, «objetivos y verificables», ya que indican por ejemplo el número de ordenadores en un determinado lugar de trabajo, el número de aparatos telefónicos en una determinada comunidad o la cantidad y la frecuencia de talleres de capacitación relacionados con Internet. Los indicadores cuantitativos se ocupan de resultados y son más fáciles de seleccionar y definir.

Por otra parte, los indicadores cualitativos apuntan al «porqué» de las situaciones y a los contextos de las decisiones, acciones y percepciones de las personas. Se concentran en la experiencia de éstas, y desde una perspectiva de género analítico-feminista son importantes para comprender la experiencia y las percepciones de las mujeres en relación con el desarrollo y el empoderamiento. Por ejemplo, la cantidad de mujeres que usan los centros de Internet resulta más significativa si la información a la que acceden y los enlaces que efectúan a través de Internet favorecen su sentido de independencia y empoderamiento.

Los indicadores cualitativos pueden definirse como la opinión y percepción de la gente sobre un determinado tema, como por ejemplo el grado de confianza en sí mismas que experimentan quienes cuentan con conocimientos tecnológicos como herramienta para conseguir un trabajo mejor, o un acceso a Internet que les permita mejores oportunidades de comercialización y venta. Los indicadores cualitativos de género comprenden la recolección de datos de las percepciones de las mujeres sobre el impacto de un proyecto para descubrir cómo una intervención cambió las condiciones de igualdad de género.

Los indicadores cuantitativos han servido de base para el desarrollo de índices, entre los que destacan el IDG, el IPG y el GEM, desarrollados por el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) en 1995. El IDG (Índice de Desarrollo relativo al Género) es una medida que refleja el Índice de Desarrollo Humano (IDH) por género, en relación con tres dimensiones: expectativa de vida, educación e ingresos. El IPG (Índice de Potenciación de Género) pretende medir la representación femenina relativa en el poder económico y político. El GEM (Índice de Empoderamiento de Género) examina la posibilidad de participación activa de hombres y mujeres en la vida económica, política y social mediante el acceso a los procesos de decisión.

La Social Watch ha desarrollado recientemente, en 2008, el IEG (Índice de Equidad de Género), basado en tres dimensiones: educación, participación económica y empoderamiento. El IEG mide la brecha entre mujeres y varones, no su bienestar. Así, por ejemplo, un país en el que los jóvenes de ambos sexos tienen igual acceso a los estudios universitarios recibe la misma puntuación que un país en que tanto las niñas como los niños se vean igualmente imposibilitados para completar la educación primaria. Esto no implica que la calidad de la educación no deba mejorar; sólo establece que niñas y niños padecen la misma falta de calidad. El IEG pone en evidencia que las diferencias de ingresos entre los países no son justificación para las inequidades de género. Muchos países pobres han alcanzado altos niveles de equidad, lo cual es un logro positivo, aun cuando esto implique una equitativa distribución de la pobreza. Por otro lado, muchos

países que tienen cifras promedio aceptables en indicadores sociales suelen ocultar, detrás de esos promedios, enormes disparidades entre varones y mujeres. La eliminación de las disparidades de género puede ser lograda con políticas activas y su éxito no requiere que los países mejoren sus niveles de ingresos.

La CIDA (Canadian International Development Agency) también ha desarrollado un rango de indicadores, tanto cualitativos como cuantitativos. Entre éstos se encuentran los relativos a asuntos legales, políticos, económicos y sociales y entre los primeros, más orientados a procesos, los relativos al ámbito personal y privado.

Muchos de los indicadores se basan en modelos analíticos de género que surgieron de un análisis feminista de la sociedad, de las relaciones que se dan en su seno y del desarrollo. Por otro lado, un creciente número de especialistas de género cree que los indicadores por sí solos son insuficientes para reflejar y expresar la experiencia de la mujer, especialmente en áreas como el empoderamiento o en la participación de las mujeres. Argumentan que los gestores de políticas deben poner más atención en la experiencia de las mujeres, respecto de la cual los indicadores sólo pueden servir como orientación.

Las revisiones del IDG y del IPG diez años después de su creación indujeron a discusiones nutridas en las que se mencionó una amplia gama de asuntos. Una preocupación era la dificultad de reflejar las múltiples dimensiones de la (des)igualdad de género al utilizar índices que contenían tan pocos componentes. Los participantes sugirieron medir dimensiones adicionales —la seguridad y dignidad personales, el tiempo de ocio de las mujeres, la promoción y defensa de la igualdad—, así como «tener opciones». También criticaron los índices porque no reflejaban las realidades de la vida de las mujeres. Por ejemplo, dos dimensiones clave del IPG son la participación política y el poder para la toma de decisiones, que se miden por la proporción de mujeres y hombres que ocupan escaños parlamentarios. Aun así, esta medición no refleja la representación femenina en los gobiernos locales, donde las decisiones pueden tener un impacto mucho mayor en la vida cotidiana de mujeres y hombres.

La antropóloga Saskia Wieringa (1997) critica los índices del PNUD (IDM y IPM) argumentando que ambos miden el nivel de bienestar general en lugar de la desigualdad de género, y ambos están más interesados en determinar los recursos humanos necesarios para obtener un crecimiento económico sostenible que en desafiar los marcos de la economía global y sus desigualdades. Según esta antropóloga faltan herramientas analíticas que tomen en consideración los aspectos de las acciones humanas orientadas al cambio, las prácticas culturales y de autodefinición. Los análisis económicos que no abordan estos niveles no pueden

contribuir al establecimiento de relaciones más equitativas de género. La autora, de acuerdo con el análisis tridimensional del término «poder» realizado por Lukes (1974) propone una matriz de empoderamiento de naturaleza holística y cualitativa, basada en diferentes niveles (global, regional, nacional, familiar, personal) y esferas (física, sociocultural, religiosa, política, legal y económica) en los que se localiza la subordinación de la mujer.

Indicadores de empoderamiento, género y TIC

Al margen de los índices e indicadores generales de empoderamiento y género, expresados anteriormente, en el ámbito concreto de las TIC se han desarrollado diferentes propuestas, entre las que destacamos, dentro de nuestro contexto, la realizada por el Observatorio e-igualdad de la Universidad Complutense de Madrid (2007), la publicada por el Instituto de la Mujer (2008), o la del PARM (Programa de Apoyo de Redes de Mujeres). Los dos primeros presentan un sistema de indicadores de tipo cuantitativo incluyendo básicamente los aspectos de acceso, uso y competencia o manejo. El tercero, de carácter más cualitativo y social, añade los componentes de activismo y comunicación democrática.

El Observatorio e-igualdad de la UCM realizó una encuesta en 2007 en la que propone 8 indicadores de TIC comparando hombres y mujeres:

1. Experiencia en el uso de Internet (*e-experiencia*).
2. Habilidades informáticas (*info-habilidades*).
3. Habilidades relativas a Internet (*e-habilidades*).
4. Intensidad de uso de Internet (*e-intensidad*).
5. Diversidad de servicios de comunicación utilizados (*e-comunicación*).
6. Diversidad de servicios de información u ocio utilizados (*e-información/ocio*).
7. Diversidad de servicios de la administración utilizados (*e-administración*).
8. Intensidad de uso del comercio electrónico (*e-comercio*).

El Instituto de la Mujer, en su informe «Mujeres y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación» de 2008 realizado por Red2Red Consultores, propone 5 grandes bloques de indicadores y subindicadores, de carácter cuantitativo, orientados a la obtención de índices para cada uno de ellos. Estos indicadores son:

1. Actitudes ante las TIC
 - 1.1. Distancia en el interés por la información en Ciencia y Tecnología por sexo.

- 1.2. Distancia en la preferencia de navegar por Internet como actividad de ocio.
2. Equipamiento TIC en el hogar
 - 2.1. Diferencia en el equipamiento de ordenadores en los hogares de la Unión Europea y España.
 - 2.2. Diferencia en el equipamiento de Internet en los hogares de la Unión Europea y España.
3. Utilización de las TIC
 - 3.1. Distancia de uso del ordenador según lugar de uso por sexo.
 - 3.2. Distancia en la frecuencia de uso del ordenador por sexo.
 - 3.3. Distancia de uso de Internet según lugar de uso por sexo.
 - 3.4. Distancia en la frecuencia de uso de Internet por sexo.
 - 3.5. Distancia en la asistencia a cursos de informática por sexo.
 - 3.6. Distancia de desarrollo de actividades de comunicación en Internet por sexo.
 - 3.7. Distancia de desarrollo de actividades de compra-venta en Internet por sexo.
 - 3.8. Distancia de desarrollo de las actividades de búsqueda de información en Internet por sexo.
 - 3.9. Distancia de uso de los servicios de comunicación con las Administraciones Públicas a través de Internet por sexo.
 - 3.10. Distancia de uso de los servicios de educación y formación a través de Internet por sexo.
 - 3.11. Distancia de uso del comercio electrónico con fines privados o para el hogar en los últimos 3 meses por sexo.
 - 3.12. Distancia en la relación de las TIC entre niños y niñas de 10 y 15 años.
4. Educación y formación
 - 4.1. Distancia en la elección del itinerario tecnológico en el Bachillerato entre chicos y chicas.
 - 4.2. Distancia en la matriculación de las titulaciones universitarias relacionadas con las TIC por sexo.
5. Sector TIC
 - 5.1. Diferencia en la distribución porcentual de la ocupación en el sector TIC entre mujeres de Europa-27 y mujeres de España.
 - 5.2. Distancia en la distribución de los trabajadores en las tres principales actividades del sector tecnológico en España por sexo.

El PARM (Programa de Apoyo de Redes de Mujeres) ha creado el GEM (Metodología de Evaluación desde una perspectiva de Género para Internet y TIC), una herramienta orientada al cambio social y al empoderamiento de las mujeres en el ámbito de las tecnologías, que pretende dar pautas para evaluar las acciones de empoderamiento en el ámbito de las TIC. Propone y define 6 grandes indicadores.

1. Indicadores de acceso

Tener acceso significa tener los medios y la oportunidad de acceder a la tecnología, la información y el conocimiento. Este acceso se ve afectado por factores de raza, clase, género o cuestiones sociales. El indicador cuantitativo de acceso básico es el número de mujeres y hombres que tienen acceso a ordenadores, teléfonos e Internet. Los factores que afectan al acceso son generalmente la presencia o ausencia de infraestructuras de telecomunicaciones e Internet. Sin embargo, como lo demuestra nuestra experiencia, los indicadores cuantitativos de acceso son solamente un punto de partida. Los indicadores más significativos suelen ser aquellos de naturaleza cualitativa, que incluyen la calidad del acceso a la información útil y relevante para las mujeres. Esto también incluye la información para mujeres analfabetas, en el formato y lenguaje adecuados. Otros indicadores de importancia son aquellos que revelan hasta qué punto las mujeres tienen control y poder sobre los recursos y el conocimiento, por su situación socioeconómica personal.

2. Indicadores de trabajo en red

Una de las ventajas más importantes de las TIC es su potencial para fortalecer y expandir los enlaces, redes e iniciativas de red. Los movimientos sociales, incluido el movimiento de mujeres, utilizan diversas herramientas basadas en las TIC para ampliar sus vínculos y conexiones más allá de su zona de influencia física y geográfica. Varios de los primeros estudios acerca del uso del correo electrónico y de Internet han mostrado que las mujeres usan la tecnología para trabajar en red entre ellas. Aunque no es fácil considerar aisladamente el impacto del trabajo en red, un indicador de utilidad para medir el éxito de este trabajo podría ser analizar de qué manera las TIC contribuyen a vincular a mujeres y grupos con intereses similares, que de otro modo no se pondrían en contacto, o de qué manera las TIC sirven para relacionar a redes de individuos o grupos a los fines de promover y apoyar sus respectivas acciones.

3. Indicadores de activismo

En un sentido amplio, el activismo se define como el proceso de propiciar cambios. Muchas campañas están dirigidas a generar cambios en las políticas de los gobiernos, las instituciones y otros ámbitos generadores de políticas. La mayoría de estas campañas utilizan las TIC de manera creciente, debido a su eficacia en la comunicación e interacción grupal. Las organizaciones de mujeres se valen de estas herramientas para su trabajo de militancia política orientado a promover la justicia y la igualdad de género. Los resultados de estas campañas —ya se produzcan los cambios de políticas o no— son indicadores de su éxito y, hasta cierto punto, de la eficacia de las TIC en la militancia. Otros indicadores examinan las diferencias entre usar las TIC y los métodos tradicionales (asambleas o foros cara a cara), comparando las discusiones y acciones generadas por las campañas donde se utilizan ambas.

4. Indicadores de capacitación

La capacitación en TIC se ha mostrado como una de las claves en las mujeres, mejorando con ello no sólo los conocimientos propios de una tecnología, sino aspectos relacionados también con la toma de decisiones. Indicadores de capacitación en TIC son el uso y manejo habituales y sin problemas de diferentes herramientas consideradas importantes para contextos determinados.

5. Indicadores de organización

El uso de las TIC hace posible que todas las personas de una organización reciban la misma información, que de otra forma estaría sólo al alcance de la dirección o de ciertas secciones de la organización. El acceso a la información estratégica puede modificar el modo en que el grupo o sus miembros se relacionan entre sí para fomentar la democracia interna en las organizaciones. Se sabe de varias instancias en las que el acceso produjo cambios en las estructuras de poder de una organización porque permitió a las mujeres participar activamente en el proceso de toma de decisiones.

6. Indicadores de comunicación democrática

Las TIC se utilizan cada vez más como ingredientes necesarios y eficaces de las estrategias de comunicación. El potencial de estas nuevas tecnologías para la

comunicación democrática y participativa y para la apertura de nuevos espacios de comunicación es visto como una de sus principales contribuciones al cambio y al desarrollo social.

Un cuerpo creciente de prácticas y conocimientos sobre comunicaciones estratégicas y comunicaciones para el desarrollo ha propiciado métodos de medición del impacto de iniciativas e intervenciones de comunicación que apoyan la promoción de los derechos y los procesos de desarrollo más amplios. Estos indicadores son también útiles para medir el impacto de las TIC. Algunos de los indicadores desarrollados en este campo son la existencia de debate y diálogo en los ámbitos público y privado, la exactitud de la información que las mujeres aportan al diálogo/debate y el liderazgo y rol directivo de las mujeres en temas que les conciernen.

MESURANDO EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES EN LA SOCIEDAD DIGITAL

La revisión teórica del campo del empoderamiento ha revelado un constructo complejo, dimensional y dinámico.

Complejo por la diversidad de enfoques desde los que se aborda (social, político, económico y psicológico), dimensional por las dimensiones o factores que confluyen a la hora de su medición (autonomía, activismo, capacitación...), y dinámico porque está sometido al flujo mismo que sufre la equidad de género, con la que está estrechamente relacionado.

Se aprecia, sin embargo, una falta de empirismo a la hora de justificar el propio concepto, así como las dimensiones o indicadores por los cuales es medido, especialmente con relación a las TIC. Las investigaciones realizadas en el campo se orientan básicamente a contrastar la hipótesis que vincula la equidad de género y el avance social. Pero destaca la falta de contribuciones para corroborar el constructo mismo de empoderamiento para con las TIC. De esta forma, las propuestas realizadas para su medición son simplemente propuestas, que no permiten identificar con rigor aquellos factores que mejor definen el concepto. Las investigaciones futuras deberán hacer hincapié en este aspecto.

Referencias

- BATLIWALA, S. (2007), *Putting Power Back Into Empowerment. Open Democracy*. Disponible en: http://www.opendemocracy.net/article/putting_power_back_into_empowerment_0 [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].
- CASTELLS, M. (2003), *La Galaxia Internet*. Barcelona, Random House Mondadori.
- DE LEÓN, M. (ed.) (1997), *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá, Tercer Mundo/Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia.
- FONDO DE POBLACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (1994), *La Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo. Avances y desafíos en Costa Rica*. Disponible en: http://www.unfpa.or.cr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=10&Itemid=152 [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].
- FOUCAULT, M. (1979), *Microfísica del poder*. Barcelona, Ediciones de La Piqueta.
- FUNDACIÓN TELEFÓNICA (2008), *La sociedad de la información en España 2008 de la Fundación Telefónica*. Disponible en: http://e-libros.fundacion.telefonica.com/sie08/aplicacion_sie/ParteA/datos.html [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].
- GEM (Metodología de Evaluación desde la perspectiva de Género para Internet y TIC), *Programa de Apoyo a Redes de Mujeres*, de la Asociación para el Progreso de las Comunicaciones. Disponible en: <http://www.apcwomen.org/gemkit/esp/home.htm> [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].
- KENNEDY, T. (2002), *Women and The Internet: An Exploratory Study of Feminist Experiences in Cyberspace*. Disponible en: <http://www.netwomen.ca/research> [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].
- LUKES, S. (1974), *Power: a Radical View*. Londres, Macmillan.
- NACIONES UNIDAS (1995), *World Summit for Social Development. United Nations. Copenhagen*. Disponible en: <http://www.un.org/documents/ga/conf166/aconf166-9sp.htm> [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].
- (2000), *Gender Equality and Empowerment of Women Through ICT. United Nations. Division for the Advancement of Women*. Disponible en: <http://www.un.org/womenwatch/daw/public/w2000-09.05-ict-e.pdf> [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].
- OBSERVATORIO E-IGUALDAD (2007), *Informe final sobre mujeres y TIC*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en http://www.ciudaddemujeres.com/articulos/IMG/pdf/Informe_Observatorio_Documento_protegido_1_.pdf [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].
- ONO, H.; ZAVODNY, M. (2002), *Gender and the Internet*. Working Paper 2002-2010. Atlanta, Federal Reserve Bank of Atlanta.
- OXAAL, Z.; BADEN, S. (1997), *Gender and Empowerment: Definitions, Approaches and Implications for Policy*. Informe núm. 40. Brighton, Institute of Development Studies.
- RED2RED CONSULTORES (S.L.) (2008), *Mujeres y nuevas tecnologías de la información y la comunicación*. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.
- ROY, R.; KSHETRI, N. (2002), *Gender Asymmetry in the Adoption of Internet and E-commerce*. Disponible en <http://www.crito.uci.edu/noah> [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].
- WIERINGA, S. (1997), «Una reflexión sobre el poder y la medición del empoderamiento de género del PNUD», en De León, M. (ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá, Tercer Mundo/Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, pp. 147-172.

WISIS. Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (2004), *Documento WSIS-03/GENEVA/4-S*. Disponible en: <http://www.itu.int/wsis/docs/geneva/official/dop-es.html> [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].

— (2006), *Documento WSIS-05/TUNIS/DOC/9(Rev.1)-S*. Disponible en: http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi.asp?lang=en&cid=2331|2304 [Fecha consulta: 6 de julio de 2009].

SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

ROCÍO GARCÍA CARRIÓN, PATRICIA MELGAR ALCANTUD, LAURA RUIZ
EUGENIO, ITXASO TELLADO RUIZ DE GAUNA, ROSA VALLS CAROL

Queremos dedicar este capítulo a todas las personas que rompen el silencio de la violencia de género en nuevos ámbitos donde hasta ese momento el silencio se ha perpetuado, como en la universidad, y a todas las personas que se han solidarizado con las víctimas y con quienes rompen el silencio. Entre ellas, especialmente, a Jesús Gómez (Pato) [1952-2006]

INTRODUCCIÓN

En las Jornadas Feministas de 1976 en Barcelona, en las que participó una de nosotras, se creía que la violencia de género iría desapareciendo porque afectaba a mujeres de la posguerra con bajo nivel educativo y sin independencia económica. Con mucha tristeza vemos que, lejos de desaparecer, afecta cada vez más a mujeres con títulos académicos, con trabajo remunerado y de ambientes progresistas.

En 1999, con la creación del Grupo de Mujeres de CREA: SAFO, se dio un gran impulso a las diferentes líneas de investigación sobre el género que ya existían dentro del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, CREA, de la Universidad de Barcelona, así como a la colaboración con entidades y organizaciones que se ocupan de la superación del sexismo en la sociedad y en nuestras organizaciones. Las aportaciones teóricas de Jesús Gómez (2004) fueron un impulso a la investigación sobre socialización preventiva de la violencia de género que SAFO recogió en investigaciones posteriores. Él fue uno de los investigadores, conjuntamente con otros y otras, que se solidarizó con las mujeres víctimas de la violencia de género y con las que se atrevieron a romper el silencio en la universidad. Por ello, también fue difamado en lo personal y en lo profesional, sufriendo persecución hasta su muerte.

Los esfuerzos y el desgaste físico y moral que suponen para las personas que rompen el silencio de la violencia machista en nuevos ámbitos en los que hasta el momento se ha mantenido el silencio, como en la universidad, son enormes. Así lo han corroborado las investigaciones sobre violencia de género en la universidad, que en otros países como Estados Unidos y Canadá llevan haciéndose desde hace décadas. La campaña de difamación y persecución contra las personas que rompieron el silencio de la violencia de género en la universidad se contrarrestó con una red de solidaridad mundial para frenarla en la medida de lo posible. A esa red de solidaridad se unieron reconocidos autores y autoras de la comunidad cien-

tífica internacional, incluidos miembros del Grupo de Derechos Civiles de Harvard.

Como investigadoras del área de Teoría e Historia de la Educación, pensamos que la coherencia ética entre nuestras vidas personales y nuestras aportaciones teóricas es fundamental. No podemos teorizar sobre educación en valores y a la vez mantener las cosas tal y como están, en este caso en el ámbito de la violencia de género. Significaría obviar realidades que la comunidad científica internacional ya ha descrito, que las leyes persiguen, y que perpetúan la violencia que sufren muchas mujeres, niñas y niños. De la misma manera que en un grupo sobre educación multicultural no podría participar una persona investigadora racista o que encubriera hechos racistas que suceden en su entorno más próximo, para nosotras, trabajar desde la comunidad científica y los movimientos sociales contra la violencia de género significa que, por supuesto, no debemos ejercerla, pero tampoco presenciarla sin intervenir, encubriéndola y perpetuando el silencio.

La coherencia ética también ha de trascender en la propia institución universitaria. No podemos formar a personas profesionales de la educación, en educación moral o prevención de la violencia de género, mientras en nuestras universidades no reconozcamos la violencia de género que existe dentro de la propia institución.

En este capítulo presentamos la línea de investigación de socialización preventiva de la violencia de género, fruto de un recorrido de muchos años investigando tanto los factores que reproducen las desigualdades originadas por motivo de género, como los que contribuyen a superarlas. En un primer apartado, hacemos un breve recorrido por las principales aportaciones teóricas de investigadoras e investigadores del centro CREA, que definen la socialización preventiva de la violencia de género, con referencias a otros autores y autoras de la comunidad científica internacional que han trabajado la importancia de los procesos de socialización en la violencia de género. Se recoge una síntesis de algunos de los resultados más relevantes de las investigaciones que hemos desarrollado sobre socialización preventiva de la violencia de género en el ámbito educativo (educación primaria, secundaria y superior). Y, por último, se aporta unas contribuciones de estos resultados a la sociedad, concluyendo con una reflexión como profesoras universitarias.

LA SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Una línea de investigación consolidada en la comunidad científica internacional se ha centrado en el análisis de la presencia de la violencia de género entre los y las adolescentes y los procesos de socialización que llevan a estas situaciones.

Entre estas investigaciones, las aportaciones de los y las miembros de CREA son de gran relevancia en la definición de la socialización preventiva de la violencia de género. Las investigaciones en esta línea (Gómez, 2004; Oliver y Valls, 2004; Duque, 2006, Valls, Puigvert y Duque, 2008) remarcan la necesidad de incidir en los procesos de socialización, ya que la relación entre violencia y atractivo es una de las posibles causas de los altos índices de violencia de género entre los y las adolescentes. Proponen que desde la socialización preventiva y desde un trabajo coordinado entre todos los agentes de la comunidad (profesorado, educadores y educadoras, orientadores y orientadoras, familias, niños, niñas y adolescentes) se analice el tipo de interacciones sociales que generan una socialización y aprendizaje de modelos amorosos y de atractivo vinculadas con la violencia de género, para poder promover modelos que fomenten un atractivo hacia la igualdad y el respeto.

Algunos centros educativos están impulsando un modelo de trabajo más comunitario y dialógico para la prevención de la violencia de género. Oliver, Soler y Flecha (2009) plantean que la perspectiva dialógica de la educación, que parte de entender el proceso educativo como la acción común entre un amplio conjunto de personas involucradas (desde el profesorado y el estudiantado hasta los y las trabajadoras sociales), ha tenido un impacto positivo en programas de prevención de violencia en las escuelas. La perspectiva dialógica, y más concretamente, la del feminismo dialógico, ofrece una nueva vía para trabajar la prevención de la violencia en las escuelas, porque permite unir los esfuerzos de todas las mujeres, independientemente de su nivel educativo, etnia o clase social, con el objetivo de superar todas las desigualdades de género. Esto no implica quitar importancia a las aportaciones de personas expertas, sino que consiste en crear las condiciones en las cuales pueda existir diálogo entre éstas y el resto de mujeres. Estas condiciones hacen posible integrar el conocimiento que las diferentes mujeres han acumulado en relación con este tema, y así poder mejorar los modelos de prevención de la violencia de género en las escuelas. De este modo, en algunas escuelas se han creado comisiones de convivencia en las cuales todas las mujeres, al igual que las familias, pueden participar del proceso de establecimiento e implementación de las normas escolares, y donde son animadas a proporcionar ideas para mejorar la resolución de conflictos en la escuela y recoger sus propuestas acerca de los procedimientos para prevenir la violencia de género en estas escuelas.

Las investigaciones señalan también algunos elementos que se dan en los centros educativos que dificultan la detección y la prevención de la violencia de género. Por ejemplo, algún sector del profesorado no considera ciertas actitudes realmente hostiles como violencia de género, o se sienten inseguros sobre cómo

actuar en caso de acoso sexual. Estas actitudes pueden dificultar el desarrollo de programas de prevención. La no existencia de espacios para hablar de situaciones de acoso hace que el alumnado aprenda a silenciar estos hechos, dificultando posteriormente la posibilidad de denunciarlos. Las personas profesionales de la educación deben estar formadas en las principales aportaciones de la comunidad científica internacional sobre detección y prevención de la violencia de género para que no se reproduzcan los modelos hegemónicos en los cuales nos hemos socializado, y así poder realizar una tarea efectiva en prevención y detección. Ya que «la transmisión y socialización en los valores morales de una sociedad justa y democrática, especialmente en los valores de la dignidad de toda persona y de la igualdad entre varón y mujer, es consecuencia de los principios y valores que deben regular todo el sistema educativo; por lo tanto, es una función que tiene que cumplir el sistema educativo en todos sus niveles y al servicio de la cual tienen que estar todos los elementos que lo conforman» (Escámez, 2008, p. 132).

INVESTIGACIONES SOBRE SOCIALIZACIÓN PREVENTIVA DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

En el marco de la educación obligatoria hemos promovido dos investigaciones: *Prevenió de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar* (2005), subvencionada por el Institut Català de les Dones, que se centra en educación primaria, y *Educació en valors per a la prevenió de la violència de gènere als instituts d'educació secundària* (2004-2005), financiada por el programa ARIE de ayudas para dar apoyo al desarrollo de proyectos de investigación e innovación en materia educativa no universitaria, de la AGAUR, Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Catalunya, que trata el tema en la educación secundaria.

En el marco de la educación superior se han desarrollado tres investigaciones: *Violència de gènere en l'àmbit universitari? Realitats, formes i superació* (2005-2006), financiada por el programa RDG de ayudas al estudio de las desigualdades originadas por motivo de género en el ámbito científico y universitario de la AGAUR; *Violència de gènere en las universidades españolas* (2005-2008), financiada por el Plan Nacional I+D, Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y *La formació per a la prevenió de la violència de gènere a la formació inicial de les persones professionals de l'educació* (2008-2009), financiada también por el programa RDG de la AGAUR.

En todas estas investigaciones han participado las personas autoras de este artículo, aunque existen más realizadas por otros miembros del grupo SAFO.

Prevención de la violencia de género en el contexto educativo a partir de nuevas formas de organización escolar

El proyecto *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar*¹ tenía como objetivo analizar si determinados factores organizativos escolares, que favorecían la prevención de la violencia escolar, contribuían también a la prevención de la violencia de género. La finalidad fue dar orientaciones para un modelo de organización escolar más adecuado partiendo de la socialización preventiva de la violencia de género. En el marco de esta investigación se analizó la literatura científica, así como experiencias educativas que están contribuyendo a la prevención de la violencia de género. Se estudiaron tres niveles de desarrollo organizativo unidos a los respectivos paradigmas educativos: la organización como marco, la organización como contexto que educa y la organización aprende. La aportación más relevante la encontramos en el tercer nivel, la organización aprende, que se basa en un enfoque organizativo sociocrítico que contribuye a la transformación de la realidad del centro educativo.

Respecto a las experiencias educativas de éxito, nos centramos principalmente en el modelo que siguen los centros educativos que son Comunidades de Aprendizaje, por ser experiencias educativas que están dando resultados muy positivos en éste y otros ámbitos, como la mejora de los resultados académicos y de la convivencia. Su organización escolar se caracteriza por tener en cuenta a todas las personas y agentes sociales de la comunidad educativa, fomentando su participación y el trabajo conjunto en la escuela. Este tipo de organización aporta una serie de condiciones que permiten que sea dinámica, abierta a la comunidad y capaz de transformarse con los cambios constantes de nuestra sociedad. Esta capacidad de transformación está muy unida a la capacidad de dar respuesta a los diferentes conflictos y problemas que surgen en el centro educativo, siendo la prevención de la violencia de género una parte muy importante.

En una segunda fase del proyecto se llevó a cabo el trabajo de campo, recogiendo las aportaciones de personas miembros de la comunidad educativa de diferentes escuelas. En ella seleccionamos profesorado, alumnado y familiares de cuatro centros de educación primaria y un centro de educación infantil de cinco localidades de Cataluña. Las personas participantes, independientemente de si provenían de escuelas con una estructura más o menos jerárquica o demo-

1. El equipo investigador estuvo formado por Rosa Valls (investigadora principal. Universidad de Barcelona), Elena Duque (Universidad de Girona), Carme García (Universidad Rovira i Virgili), Patricia Melgar (Universidad de Girona), Lúdia Puigvert (Universidad de Barcelona) y Montserrat Sánchez (Universidad de Barcelona).

crática, expresaron sus opiniones y reflexiones sobre los tipos de organización escolar y sus consecuencias. En el análisis de la información se identificaron los diferentes elementos que hacen posible la prevención de la violencia de género en las escuelas, a partir del tipo de organización de los órganos de gobierno, de los planes institucionales, de la organización del profesorado, de la organización del alumnado, del espacio, el tiempo y los recursos materiales, de la participación de las familias y de los sistemas relacionales.

Los resultados finales concluyen que las experiencias educativas que favorecen la prevención y resolución de conflictos y, en particular, la violencia de género, reconocidas por la comunidad educativa y científica, siguen un modelo de organización democrática, concretamente un modelo dialógico. Para su construcción y posterior efectividad deben darse tres aspectos claves: a) el diálogo igualitario, para que todas las propuestas que se hagan, provenientes de cualquier persona de la comunidad educativa, sean igualmente valoradas en función de la validez de sus argumentos y no de la posición de poder que ocupe esta persona; b) que la comunicación y las relaciones en el centro escolar sean horizontales y no jerárquicas; y, por último, en estrecha relación con el diálogo igualitario, c) es preciso partir de la inteligencia cultural que poseen todas las personas, confiando en la capacidad que todas tienen para reflexionar y hacer aportaciones.

Educación en valores para la prevención de la violencia de género en institutos de educación secundaria

La investigación *Educació en valors per a la prevenció de la violència de gènere als instituts d'educació secundària*² tuvo como objetivos identificar y analizar los valores que están presentes en los modelos de atractivo, así como la relación de estos valores con la violencia de género. Este proyecto contó con un equipo interdisciplinar formado por profesorado de diferentes institutos de educación secundaria y universidades catalanas.

Se realizó un estado de la cuestión en el cual se recogen los planteamientos y las actuaciones que se están llevando a cabo para prevenir la violencia de género, partiendo tanto de las aportaciones de la comunidad científica internacional como de las experiencias de la red social en el ámbito nacional e internacional. Por otro lado, se llevó a cabo un trabajo de campo en seis institutos de educación

2. El equipo investigador estuvo formado por Rosa Valls (investigadora principal. Universidad de Barcelona), Elena Duque, Ramón Flecha, Rosa Larena, Sílvia Martín, Sílvia Molina, Carles Montagut, Lúcia Puigvert, M.^a Luisa Ruiz, Montserrat Sánchez, Melània de Sola, Susana Soler y Yolanda Tortajada.

secundaria de Cataluña, realizando grupos de discusión comunicativos y relatos comunicativos de vida cotidiana con el alumnado, así como entrevistas en profundidad con familiares y profesorado. A través de la realización del trabajo de campo identificamos valores existentes en las relaciones que tienen los chicos y las chicas adolescentes, características de las personas que se consideran atractivas, el tipo de interacciones afectivas y sexuales que establecen y la vinculación que tienen todos estos aspectos con la violencia de género. Del análisis de este trabajo de campo se desprenden orientaciones para llevar a cabo actuaciones de prevención de la violencia de género en los institutos de educación secundaria.

La principal contribución de esta investigación fue constatar la existencia de la relación entre atracción y violencia, que tiene una fuerte influencia en las relaciones en las cuales las y los jóvenes entrevistados se están socializando. Esta atracción es percibida como instintiva, cosa que les lleva a afirmar, especialmente en el caso de las chicas, que cuando se sienten atraídas por un chico violento no pueden hacer nada para evitarlo. Esta atracción también es percibida como temporal, cosa que les lleva a reproducir la doble moral clasificando a las personas en dos modelos opuestos. No identifican a los que califican de «buenos chicos» como atractivos, y los consideran sólo «buenos amigos» con los que no se ven manteniendo una relación afectivo-sexual. Por último, se destaca que gran parte de las y los adolescentes asocian la atracción con una relación de dominación y abuso.

A fin de contribuir a la transformación de esta realidad, los resultados de esta investigación aportan algunas orientaciones para la elaboración de actuaciones efectivas. Éstas deben partir de la concepción del amor como fruto de la interacción social y no como algo irracional, y, por tanto, siempre opuesto a la violencia. Para potenciar la reflexión y socialización de los chicos y las chicas adolescentes en estos aspectos se plantean diferentes actividades en los centros educativos, como debatir sobre películas y series de televisión, reflexionar sobre los modelos amorosos y de atractivo que se presentan, analizar la relación entre los modelos de personas que aparecen como atractivas y los valores que defendemos, realizar estudios de casos, acceder a análisis documental de teorías, lectura atenta de las letras de las canciones de moda, etc.

La calidad de los resultados obtenidos en esta investigación y su utilidad social tuvieron como resultado la publicación en *Violence Against Women*, revista de gran prestigio internacional, de las primeras en el ranking sobre violencia de género, a través del artículo «Gender Violence Among Teenagers» (Valls, Puigvert y Duque, 2008).

Violencia de género en las universidades

Las dos primeras investigaciones sobre violencia de género en las universidades de Cataluña y del Estado español que se han realizado son *Violència de gènere en l'àmbit universitari? Realitats, formes i superació*³ y *Violencia de género en las universidades españolas*.⁴

Las investigaciones internacionales desde hace décadas muestran la violencia de género como un fenómeno que traspasa fronteras, sus causas, quién la sufre y dónde se produce (Oliver y Valls, 2004). Estas investigaciones nos indican que también es un fenómeno que afecta a las universidades. Desde hace décadas la violencia de género que se da en la educación superior es estudiada por las universidades consideradas las primeras a nivel internacional. Fruto de estas investigaciones se han desarrollado políticas institucionales de prevención y atención de la violencia de género y de posicionamiento en contra de cualquier actitud que, desde dentro de la institución, la potencie.

Los objetivos principales de los dos estudios, desarrollados en Cataluña y en el Estado español respectivamente, han sido analizar la presencia de situaciones de violencia de género en el contexto universitario catalán y español, así como identificar medidas de prevención y atención, y políticas universitarias que se están implementando en las universidades de nuestro país y en las universidades de mayor prestigio (Valls, 2005-2006; 2005-2008).

Nuestra socialización sigue alimentando valores desiguales que, desde la infancia, crean caminos diferentes y excluyentes para las niñas y para los niños, como desde hace muchos años denuncia el movimiento feminista. Es cierto que se han realizado progresos, especialmente desde los sistemas educativos, pero aún

3. Rosa Valls (investigadora principal. Universidad de Barcelona), Antonio Madrid (Universidad de Barcelona), Rosa Queral (Universidad Rovira i Virgili), Neus Roca (Universidad de Barcelona), Mercè Rocamora (Universidad de Barcelona), Marta Soler (Universidad de Barcelona), Jesús Gómez (Universidad de Barcelona), María Padrós (Universidad de Barcelona), Montse Fisas (Universidad de Barcelona), Silvia Molina (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Ainhoa Flecha (Universidad Autónoma de Barcelona), Laura López (Universidad de Barcelona), Patricia Melgar (Universidad de Girona) y Laura Ruiz (Universidad de Barcelona).

4. El equipo investigador está formado por Rosa Valls (investigadora principal. Universidad de Barcelona), María José Alonso (Universidad de País Vasco), Consol Aguilar (Universidad Jaime I), Luis Torrego (Universidad de Valladolid), Pilar Colas (Universidad de Sevilla), Lola Frutos (Universidad de Murcia), Jesús Gómez (Universidad de Barcelona), Montse Fisas (Universidad de Barcelona), María Padrós (Universidad de Barcelona), Ainhoa Flecha (Universidad Autónoma de Barcelona), Miquel Àngel Pulido (Universidad Ramón Llull), Patricia Melgar (Universidad de Girona), Laura Ruiz (Universidad de Barcelona), Laura López (Universidad de Barcelona) y Silvia Molina (Universidad de Barcelona).

quedan muchas cosas que cambiar porque la socialización no se produce sólo a través de los currículos educativos, sino que inciden muchos otros aspectos, como las formas de relación que vivimos en el entorno familiar, las relaciones con los amigos y las amigas, los medios de comunicación, las películas, los libros, las constantes interacciones en las que tomamos parte (Oliver y Valls, 2004).

Valls, Flecha y Melgar (2008), en relación con la investigación sobre violencia de género en las universidades catalanas, exponen que el 14% de las estudiantes encuestadas responde afirmativamente cuando se les pregunta si conocen alguna situación de violencia de género que haya sucedido en la universidad o entre personas del ámbito universitario. Pero, en cambio, cuando se les pregunta sobre situaciones concretas que las investigaciones internacionales definen como violencia de género (aunque en la pregunta no se identifican como tal) —agresiones físicas, violencia psicológica, agresión sexual, presiones para mantener una relación afectiva-sexual, besos y/o caricias sin consentimiento, sentirse incómoda o tener miedo por comentarios, miradas, correos electrónicos, notas, llamadas telefónicas, persecución o vigilancia; difundir rumores sobre su vida sexual; comentarios sexistas con connotaciones sexuales que las degradan o las humillan—, un 44% de estudiantes responden que conocen o han sufrido como mínimo una de esas situaciones en la universidad o entre personas del contexto universitario.

Por lo tanto, ya no es un 14% de estudiantes que conocen o han sufrido alguna situación que las investigaciones internacionales consideran violencia de género, sino un 58%. Es evidente que existe una falta de reconocimiento por parte de las estudiantes de estas situaciones como violencia de género. El 98% de las universitarias catalanas no saben si en su universidad existe algún servicio al que poder recurrir específicamente en el caso de ser víctimas de violencia de género. Mientras que el 95% de las estudiantes encuestadas creen que sería necesario este tipo de servicio, del mismo modo que ya existe en las universidades de más prestigio internacional. Aguilar, Alonso, Melgar, Molina (2009) recogen medidas que se están desarrollando en esas universidades.

Una de las causas que señalan las investigaciones internacionales por las que no se denuncian este tipo de sucesos es el sentimiento de que la institución universitaria no las tomará en serio o no les dará apoyo (Hensley, 2003). El estudiantado cree que los sistemas de gobierno en las universidades no abordan adecuadamente la violencia de género que se da en el campus y los comportamientos que la potencian (Bryant y Spencer, 2003). Es lo que Osborne (1995) ha denominado un «continuum of violence against women», que incluye desde el acoso sexual por parte de hombres del contexto universitario, profesorado, otros profesionales de la institución o estudiantes, la agresión sexual o física en el

campus hasta el clima sexista en los debates y discusiones en las aulas y la reacción violenta de la propia institución o de miembros con poder de la misma, que se puede manifestar de muy diversas formas, hacia las personas que con sus investigaciones y su posicionamiento coherente con el feminismo, rompen el silencio y hacen pública la violencia de género escondida en el contexto universitario, en las universidades y entre los universitarios y universitarias (Osborne, 1995; Puigvert, 2008).

La comunidad científica internacional también ha analizado las consecuencias que la violencia de género tiene en las mujeres universitarias que la sufren. Oliver (2005) ha clasificado tres tipos de consecuencias: a) efectos perjudiciales del acoso sexual sobre la autoestima de las mujeres (en general y a nivel intelectual); b) la percepción negativa que las mujeres tienen de la universidad y del personal universitario, y c) repercusiones en las decisiones académicas y profesionales que ellas toman.

Formación de las personas profesionales de la educación en prevención de la violencia de género

*La formació per a la prevenció de la violència de gènere a la formació inicial de les persones professionals de l'educació*⁵ ha sido una investigación desarrollada entre abril de 2008 y mayo de 2009, financiada por el AGAUR de la Generalitat de Catalunya. Responde a la necesidad de elaborar análisis científicos que permitan conocer en qué medida y de qué manera se están implementando experiencias en los currículos de las asignaturas de las facultades que forman a las y los profesionales de la educación, para que estén formados y formadas en prevenir y detectar precozmente la violencia de género en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y los hijos e hijas, así como analizar e interpretar las construcciones culturales que naturalizan el uso de la violencia machista.

Este proyecto se ha desarrollado en paralelo a la investigación *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado* (Puigvert, L. 2008-2011), financiada por el Plan Nacional I+D en el marco del Instituto de la Mujer-Ministerio de Igualdad, actualmente en curso, dirigida por Lúcia Puigvert, de la Universidad de Barcelona.

5. El equipo de investigación ha estado formado por Rosa Valls (investigadora principal. Universidad de Barcelona), Lúcia Puigvert (Universidad de Barcelona), Marta Capllonch (Universidad de Barcelona), Ignasi Puigdemívol (Universidad de Barcelona), Patricia Melgar (Universidad de Barcelona), Laura Ruiz (Universidad de Barcelona), Cristina Pulido (Universidad de Barcelona), Carme García Yeste (Universidad Rovira i Virgili) y Concepció Vendrell (Universidad de Lleida).

Las actividades de investigación desarrolladas en el proyecto catalán han sido: el diseño y la implementación de un cuestionario a los decanos y las decanas de las facultades donde se imparte formación inicial de las personas profesionales de la educación de las universidades catalanas, con la finalidad de identificar las iniciativas que se llevan a cabo en cada facultad en relación con el objeto de estudio; el análisis de las asignaturas que se ofertan en estas universidades así como en las universidades internacionales que ocupan los primeros rankings; revisión de la literatura científica en la materia, accediendo a las bases de datos en ciencias sociales y de la educación como ERIC y SOCIOFILE, así como a ISI web of Knowledge, garantizando la calidad científica de todos los artículos consultados.

Las principales conclusiones a que se ha llegado son:

1. No se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia familiar, especialmente contra las mujeres y los hijos e hijas, por parte de las universidades catalanas, a las futuras personas profesionales de la educación; aunque es una demanda social, de la comunidad educativa, de la comunidad científica internacional y está legislado en Cataluña y en el Estado Español.

La inclusión de esta formación es una demanda social y de la propia comunidad educativa y universitaria. Así lo corrobora la campaña *Erradiquemos la violencia de género formando a las personas profesionales de la educación* que se está impulsando desde la Plataforma Unitaria contra las Violencias de Género, a través de la cual en unos pocos meses se han recogido más de 3.300 firmas tanto de profesorado y estudiantado universitario y profesionales de la educación, como de la ciudadanía en general, exigiendo esta formación.

Por otro lado, a través de la investigación, anteriormente citada, *Violències de gènere a l'àmbit universitari? Realitats, formes i superació*, se demostró la fuerte demanda que existe desde el estudiantado universitario. Ya comentábamos como el 96% de las estudiantes universitarias catalanas creen que sería necesario trabajar el tema de la violencia de género en alguna asignatura o en otros espacios de debate dentro de la universidad (Valls, 2005-2006). Además, el trabajo de campo realizado en las universidades españolas constata que también es una demanda de toda la comunidad universitaria, profesorado, estudiantado y personal de administración y servicios (Valls, Torrego, Colas, Ruiz, 2009).

A pesar de ello, en las enseñanzas que ofrecen formación inicial para los y las futuras profesionales de la educación no existe ninguna asignatura obligatoria ni optativa que esté exclusivamente dirigida a la formación en prevención y detección precoz de la violencia de género.

Sólo se han encontrado algunas asignaturas obligatorias que incluyen en sus planes docentes algún subapartado donde se señalan contenidos relacionados. Otras asignaturas trabajan aspectos relacionados con el análisis del sexismo y la coeducación. Desde estas perspectivas coeducadoras se ha avanzado a lo largo del siglo xx en cuanto a la superación del sexismo en algunos ámbitos, pero no están incluyendo la superación de uno de los problemas más graves de la sociedad actual, la violencia de género.

Desgraciadamente, a raíz del asesinato de una menor de 14 años el 31 de octubre de 2008 por parte de dos compañeros de su instituto en el municipio de Ripollet, saltó la alarma sobre las formas de violencia de género en chicos y chicas muy jóvenes y el papel de los centros educativos en su prevención. Los medios de comunicación y la ciudadanía exigieron más formación para las personas profesionales de la educación que tienen que trabajar con estos temas en los centros educativos.

Si desde las universidades no tomamos conciencia de la importancia de formar a los futuros y las futuras profesionales de la educación en prevención y detección precoz de la violencia de género, estamos contribuyendo a crear una sociedad incapaz de erradicar este problema tan grave. No obstante, una de las incidencias que la investigación está generando es precisamente la sensibilización sobre la necesidad —y la obligación legal— de que las universidades ofrezcan esta formación. En este sentido, y como consecuencia de la información sobre el proyecto enviada a las facultades, algunas han incorporado temáticas sobre violencia machista en los nuevos grados que forman a las personas profesionales de la educación.

2. La comunidad científica internacional señala: a) la necesidad de incluir en la formación inicial de las personas profesionales de la educación formación sobre prevención y detección de la violencia en el ámbito familiar, especialmente hacia la mujer y los hijos e hijas, y b) orientaciones sobre cómo tiene que ser esta formación.

Se demuestra que la falta de formación y preparación específicas del profesorado para la detección de la violencia familiar y el maltrato infantil hace que muchos casos pasen inadvertidos (O'Toole *et al.*, 1999; Baginsky, 2000); que haya confusión sobre los procedimientos a seguir o inseguridad sobre cuál es su responsabilidad (Akande, 2001); que algunos profesionales, ante las dudas, se inhiban de intervenir (Baginsky, 2000), y que las estrategias que se aplican tengan cierto grado de improvisación, y se deja a la disparidad de criterios según el grado de reconocimiento de las situaciones y de la asunción de la responsabilidad de actuar y denunciar del profesorado (O'Toole *et al.*, 1999; Baginsky, 2000).

Las personas profesionales de la educación tienen la obligación y la responsabilidad de informar ante cualquier situación de abuso que detecten o sospechen (O'Toole *et al.*, 1999), conocer la legislación relacionada (Akande, 2001), así como tener presente que en situaciones detectadas de violencia doméstica donde hay maltrato infantil hay una alta probabilidad de que también exista maltrato hacia las mujeres (madre, etc.) (Pulido y Gupta, 2002).

Deben tener una perspectiva de equipo y colaboración, implicando a toda la comunidad en la detección y en la formación, a través, por ejemplo, de la creación en los centros educativos de una comisión compuesta por familiares, personas educadoras y orientadoras, etc. (Akande, 2001; Culross, 1999; Oliver, Soler y Flecha, 2009; Valls, Puigvert y Duque, 2008). Además, deben partir de un análisis de los procesos de socialización y aprendizaje de modelos amorosos y de atractivo que se vinculan a la violencia de género, para poder promover modelos que generan atractivo hacia la igualdad y el respeto (Oliver, Soler y Flecha, 2009; Valls, Puigvert y Duque, 2008; Gómez, 2004).

3. Las universidades de prestigio internacional sí ofrecen asignaturas dirigidas exclusivamente a formar a las futuras personas profesionales de la educación en prevención y detección de la violencia de género, siguiendo las orientaciones de la comunidad científica.

Tesis en la línea de socialización preventiva de la violencia de género

En este campo de conocimiento, también se han realizado diferentes investigaciones que han aportado como resultados diversas tesis doctorales. Así, Elena Duque fue doctoranda en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, donde también impartió docencia. Su tesis doctoral *Aprendiendo para el amor o aprendiendo para la violencia. Las relaciones afectivo-sexuales en las discotecas* fue leída en el año 2004. Aporta un análisis y elabora propuestas de superación de algunas actitudes y comportamientos que generan aceptación de malos tratos físicos y psíquicos en un espacio de socialización tan común entre los y las adolescentes como las discotecas. Su convencida defensa de estos espacios lúdicos y su conocimiento de la influencia que tienen en la formación afectiva y sexual la han llevado a investigar y clarificar qué se puede hacer para evitar lo que fomenta el aprendizaje de la violencia y potenciar el aprendizaje del amor (Duque, 2006).

Patricia Melgar, fue becaria FI de la Generalitat en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Su tesis *Tren-*

quem el silenci. Superación de las relaciones afectivas y sexuales abusivas por parte de las mujeres víctimas de violencia de género, leída en mayo de 2009 en este mismo departamento, recoge los resultados de las principales investigaciones sobre superación de la violencia de género y la voz de las propias mujeres que han sido víctimas de violencia de género para su análisis. Sus resultados aportan nuevos elementos científicos que clarifican algunos de los motivos por los cuales la mayoría de las mujeres que son víctimas no abandonan a sus agresores, retoman la relación de violencia con el mismo, o bien después de dicha experiencia inician una nueva relación de violencia de género con otro agresor.

La tesis *La formación universitaria de las y los profesionales de la educación en la socialización preventiva de la violencia de género* está en proceso de elaboración por la doctoranda Laura Ruiz, becaria FPI del Ministerio de Ciencia e Innovación del plan nacional I+D. Su investigación parte de que para que las universidades sean capaces de formar profesionales en educación en valores tienen que practicar aquello en lo que van a formar. Eso significa que tienen que ser conscientes de la violencia de género que se da en las mismas y desarrollar planes y acciones para prevenirla, e incluir en sus planes de estudios la formación para que las y los profesionales de la educación lo hagan en otros ámbitos. El objetivo de investigación de esta tesis es aportar la teoría de la educación necesaria en el ámbito de la socialización preventiva para formar profesionales de la educación capaces de detectar y prevenir la violencia de género.

DIÁLOGO CIENCIA-SOCIEDAD PARA LA PREVENCIÓN Y LA ERRADICACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Las contribuciones teóricas y científicas de socialización preventiva de la violencia de género, presentadas en los apartados anteriores, no pueden quedarse únicamente en la investigación científica, sino que tienen que ponerse a disposición de toda la sociedad. Por eso, la actividad en esta línea de investigación ha ido acompañada siempre de una implicación directa en la práctica educativa y social. El conocimiento construido desde la socialización preventiva de la violencia de género se ha transferido a profesionales de la educación, a niños y niñas, a adolescentes, a las familias, a movimientos sociales y feministas y a mujeres víctimas de violencia de género. Para ello, se han realizado numerosas actuaciones que han contado con la implicación de las personas investigadoras.

Un punto fundamental es la formación del profesorado. La formación científica del profesorado y de las familias favorece la aplicación de actuacio-

nes educativas de éxito. Actualmente, existen más de ochenta Comunidades de Aprendizaje de educación infantil, primaria y secundaria en España cuyo profesorado ha recibido una formación científica en la que se ha trabajado la socialización preventiva de la violencia de género. En las Comunidades de Aprendizaje, en una *Fase de Sensibilización* (Elboj *et al.*, 2002), se reflexiona en profundidad sobre los elementos teóricos y prácticos para implementar actuaciones educativas de éxito que aumenten los resultados académicos de los estudiantes y mejoren la convivencia de los centros. Muchos de estos centros, ubicados en distintas comunidades autónomas (Euskadi, Cataluña, Andalucía y Castilla la Mancha), han iniciado las actuaciones para poner en marcha un plan de socialización preventiva de la violencia de género. Algunos están desarrollando el *Modelo dialógico de prevención del conflictos* con resultados muy satisfactorios (Valls, 2005; Flecha y García, 2007), logrando ser espacios más seguros que a la vez van transformando las relaciones de género para que las chicas y chicos puedan construir relaciones afectivo-sexuales libres de violencia.

Otros centros educativos, conjuntamente con sus AMPAS y centros de formación del profesorado, demandan anualmente formación en socialización preventiva de la violencia de género. Como ejemplo, tenemos centros de educación secundaria en Euskadi que han llevado a cabo tertulias dialógicas con las familias y, por otro lado, con los y las adolescentes, sobre libros relacionados con el tema (Duque, 2006) y los han debatido con la autora, entre otras actividades. También en Euskadi, dentro de los planes de formación del profesorado (cursos *Garatu*), al finalizar cada curso escolar se lleva a cabo una formación específica sobre coeducación basada en las contribuciones de la socialización preventiva de la violencia de género. En esta formación de 25 horas participan anualmente 30 profesores y profesoras de infantil, primaria y secundaria.

La formación con adolescentes para la prevención de la violencia de género ha incorporado la socialización preventiva, dado el impacto que tiene en sus vidas y la conexión real con lo que están viviendo. Entidades y asociaciones que realizan actividades de formación presentan este tema en sus propuestas educativas. Por ejemplo, la Asociación joven de mujeres feministas *Nàïades* realiza talleres y conferencias en centros de educación secundaria de Cataluña recogiendo las aportaciones de la socialización preventiva de la violencia de género. Esta formación ha incorporado en sus actividades elementos para la reflexión acerca de los modelos de atractivo, la relación entre atracción y violencia, así como el análisis de situaciones de violencia de género entre adolescentes.

El «Fórum contra las violencias de género» es otro de los espacios donde se han planteado actividades que parten de esta línea. Este foro se organiza

anualmente desde la Plataforma unitaria contra las violencias de género.⁶ Es un espacio de participación y reflexión de la comunidad educativa y los movimientos sociales que trabajan por la erradicación de la violencia de género.

Finalmente, también se han realizado conferencias, charlas y debates en entidades, asociaciones y con técnicos con responsabilidades en la materia de ayuntamientos y gobiernos de diferentes comunidades autónomas. Diversas organizaciones y administraciones públicas se han movilizado para acercar la socialización preventiva de la violencia de género a la ciudadanía. En estas sesiones han participado personas de diversas edades, desde adolescentes hasta personas adultas. Las mujeres han sido normalmente el colectivo mayoritario aunque no el único. A través de estas redes sociales la sensibilización sobre la ciencia ha llegado a la sociedad en general.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Si desde las universidades que forman a los futuros y las futuras profesionales de la educación no tomamos conciencia de la importancia en que se forme en prevención y detección precoz de la violencia de género, estamos contribuyendo a perpetuar una sociedad donde se reproduce este problema. Para que las universidades sean capaces de formar a profesionales de la educación en valores es de vital importancia que practiquen aquello en lo que van a formar. Siendo conscientes de la violencia de género que se da en ellas, se podrán desarrollar planes y acciones para prevenirla y, desde allí, incluir en sus programas de estudios la formación para que las y los profesionales de la educación lo hagan en otros ámbitos.

Igual que en las universidades de más fama internacional, es necesario que se creen políticas de tolerancia cero hacia la violencia de género que se produce dentro de la institución o entre personas del ámbito universitario. Asimismo, es preciso que desde la propia institución se facilite un clima de solidaridad hacia aquellas personas que han sufrido una situación de violencia de género y hacia quienes las han apoyado. En definitiva, una política institucional universitaria que desarrolle medidas que eviten que estas personas tengan miedo a denunciar, no se les escuche o incluso sean perseguidas y difamadas, y, lo que es más importante, que los maltratadores no queden impunes. Cuando las instituciones pongan las medidas para que las mujeres perdamos el miedo a denunciar la violencia de género que sufrimos y cuando no dé miedo hacer investigación sobre estos temas, tendremos unas universidades no sólo menos sexistas, sino también más científicas y humanas.

6. www.violenciadegenere.org [acceso: 27 de julio de 2009].

Por suerte, romper el silencio de la violencia de género en la universidad y mantener la coherencia ética entre nuestras vidas personales y profesionales está dando sus frutos. Muchas responsables de las oficinas de igualdad de universidades de diferentes lugares del Estado español, así como equipos rectorales y defensores y defensoras del estudiante han solicitado los resultados de nuestras investigaciones, muy interesados e interesadas en saber qué se está desarrollando sobre prevención y atención a la violencia de género en las universidades de más prestigio internacional, con la finalidad de poder implementarlo también en sus respectivos centros. Cada vez más personas están perdiendo el miedo a romper el silencio de la violencia de género en la universidad, denunciando casos de acoso sexual dentro de la propia institución. Así, el trabajo científico elaborado sobre socialización preventiva de la violencia de género está incidiendo directamente en la sociedad a través de las prácticas educativas que se están llevando a cabo cada vez en más centros educativos de primaria y secundaria, y también desde asociaciones y movimientos sociales que trabajan por la prevención y la erradicación de la violencia de género.

Referencias

- AGUILAR, C.; ALONSO, M.J.; MELGAR, P.; MOLINA, S. (2009), «Violencia de género en el ámbito universitario. Medidas para su superación», *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 16, pp. 85-94.
- AKANDE, A. (2001), «Child Abuse: Focus On A Team Approach For School Teachers And Counsellors», *Early Child Development and Care*, núm. 169, pp. 69-84.
- BAGINSKY, M. (2000), «Training Teachers in Child Protection», *Child Abuse Review*, núm. 9, pp. 74-81.
- BRYANT, S.; SPENCER, G.A. (2003), «University Students. Attitudes about Attributing Blame in Domestic Violence», *Journal of Family Violence*, núm. 18 (6), pp. 369-376.
- CULROSS, P. (1999), «Health Care system responses to children exposed to domestic violence», *The Future of Children*, núm. 9 (3), pp. 111-121.
- DUQUE, E. (2006), *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona, El Roure.
- ELBOJ, C., et al. (2002), *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- ESCÁMEZ, J. (2008), «La ley contra la violencia de género (LO 1/2004). Una mirada pedagógica», en Aznar, P.; Cánovas, P., *Educación, género y políticas de igualdad*. València, Universitat de València, pp. 123-142.
- FLECHA, R.; GARCÍA, C. (2007), «Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje», *Revista Idea la Mancha*, núm. 4, pp. 1-6.
- GÓMEZ, J. (2004), *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona, El Roure.
- HENSLEY, L. (2003), «Sexual assault prevention programmes for college men: An exploratory evaluation of the men against violence model», *Journal of College Counselling*, núm. 6, pp. 166-176.
- MELGAR, P. (2009), *Trenquem el silenci: Superación de las relaciones afectivas y sexuales abusivas por parte de las mujeres víctimas de violencia de género*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació (tesis doctoral; directoras: Rosa Valls y Ainhoa Flecha).
- OLIVER, E. (2005), *Gender Based Violence at Universities*. Programa Beatrú de Pinós. AGAUR, Generalitat de Catalunya.
- OLIVER, E.; VALLS, R. (2004), *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*. Barcelona, El Roure.
- OLIVER, E.; SOLER, M.; FLECHA, R. (2009), «Opening schools to all (women): efforts to overcome gender violence in Spain», *British Journal of Sociology of Education*, 30 (2), pp. 207-218.
- OSBORNE, R. (1995), «The continuum of violence against women in Canadian universities. Toward a new understandings of the chilly campus climate», *Women's Studies International Forum*, núm. 18, (5-6), pp. 637-646.
- O'TOOLE, R.; WEBSTER, S. W.; O'TOOLE, A. W.; LUCAL, B. (1999), «Teacher's recognition and reporting of child abuse: a factorial survey», *Child Abuse & Neglect*, núm. 23 (11), pp. 1083-1101.
- PUIGVERT, L. (2008), «Breaking the silence: The struggle against gender violence in universities», *International Journal of Critical Pedagogy*, núm. 1(1), pp. 1-6.
- (2008-2011), *Incidencia de la Ley Integral contra la Violencia de Género en la Formación Inicial del Profesorado*. Plan Nacional I+D. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.
- PULIDO, M.; GUPTA, D. (2002), «Protecting the Child and the Family: Integrating Domestic Violence Screening Into a Child Advocacy Centre», *Violence Against Women*, núm. 8, pp. 917-933.

VALLS, R. (2004-2005), *Educació en valors per a la prevenció de la violència de gènere als instituts d'educació secundària*. Programa ARIE, ayudas para dar apoyo al desarrollo de proyectos de investigación e innovación en materia educativa no universitaria. AGAUR. Generalitat de Catalunya.

— (2005), *Prevenció de la violència de gènere en el context educatiu a partir de noves formes d'organització escolar*. Subvencionada por el Institut Català de les Dones.

— (2005-2006), *Violències de gènere a l'àmbit universitari? Realitats, formes i superació*. Programa RDG. Ajuts per a l'estudi de les desigualtats per motiu de gènere en l'àmbit científic i universitari. AGAUR. Generalitat de Catalunya.

— (2005-2008), *Violencia de género en las universidades españolas*. Plan Nacional I+D. Instituto de la Mujer. Ministerio de Igualdad.

— (2008-2009), *La formació per a la prevenció de la violència de gènere a la formació inicial de les persones professionals de l'educació*. Programa RDG. Ajuts per a l'estudi de les desigualtats per motiu de gènere en l'àmbit científic i universitari. AGAUR. Generalitat de Catalunya.

VALLS, R., *et al.* (2007), «Violencia de género también en las universidades? Investigaciones al respecto», *Revista de Investigación Educativa*, núm. 25 (1), pp. 219-231.

VALLS, R.; FLECHA, A.; MELGAR, P. (2008), «Violència de gènere a les universitats catalanes: mesures per a la prevenció i superació», *Temps d'Educació*, núm. 35, pp. 197-212.

VALLS, R.; PUIGVERT, L.; DUQUE, E. (2008), «Gender violence among teenagers: Socialization and prevention», *Violence Against Women*, núm. 14 (7), pp. 759-785.

VALLS, R.; TORREGO, L.; COLAS, P.; RUIZ, L. (2009), «Prevención de la Violencia de género en las Universidades: valoración de la comunidad universitaria sobre las medidas de atención y prevención», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 64, pp. 41-57.

LITERATURA Y PEDAGOGÍA

APOLOGÉTICA DEL DESPERDICIO: FRAGMENTOS PARA LA PEDAGOGOÉTICA¹

DANIEL IZQUIERDO CLAVERO

«Arde mi pecho en tan plácido fuego
que sólo en su martirio está contento.»

Soneto X, Donato Bramante

Todo el mundo recuerda las míticas cabinas en las que Clark Kent (Christopher Reeve) y Peter Parker se transformaban en Superman y Spiderman. Cómo olvidarlas. Sus cuatro paredes corporeizaban la intersección entre lo humano (la fragilidad) y lo divino (la omnipotencia) y abrían, en la retina del espectador, un reservorio invertebrado de esperanza, de cierta confianza en la ficción: un cincel contra el mundo, contra la vida. Todo el mundo recuerda las cabinas, porque ancladas en cualquier poro capilar de la intemperie, su deriva giróvaga se yergue en símbolo de todas las transustanciaciones cotidianas; en el *aleph* donde todo punto cardinal, todo híbrido entre el sueño y lo tangencial, tiene asiento. Como el tren del tiempo (desapacible en su prisa) del que hablaba Musil (Musil, 2002, p. 455) en *El hombre sin atributos*, esas cabinas de la nada ofrecen su yugular a la simbiosis, y el viajero (nosotros) determina sin quererlo las mudanzas de los héroes con la nimia vibración de su bagaje. Nadie presencia la misma transformación. Hay tantos supermanes (valga la licencia), tantos *hombres-araña*, como retinas. Tantos trenes como viajeros. Estas palabras, pequeñas, desgastadas, frágiles, a lo peor oníricas, no pretenden sino apresar la sombra chinesca de esas cabinas por lo demás irretratables.

Izándolas como metáfora del transvase (ése sí singular) que convierte en poeta al pedagogo y al pedagogo en poeta, mis palabras (tuyas, lector, en definitiva) sólo aspiran a posar sus alas en la mejilla exacta de ese transustanciador cruce de caminos. Por esa sola razón (no tratemos de encontrar otra), cuán inconscientes destellos de maderamen naufragado cabalgan la espuma de la prosa: por hallar

1. La pedagopoética es una mirada. Una manera de mirar hacia la pedagogía desde la retina unamuniana. Esto es, intelectualizando el sentimiento (por ende, las emociones), sentimentalizando la razón. ¿Para qué? Para abrir las palabras, el *aleph* que alimenta y crea lo pensable, a la camaleónica potencia de lo poético. En resumen, la pedagopoética es una retina. La línea recta más curva entre la literatura y la pedagogía, entre la jeringuilla en su envase precintado y el pavor del paciente que, en la sala de espera, anticipa el pinchazo y quizá el resultado del análisis.

una playa, un banco de arena *pupilar*² que narratice su pulsión y al hacerlo, la signifique.

PEDAGOGOPOÉTICA: HACIA UNA INESTABLE CARTOGRAFÍA TEÓRICA DE LA PEDAGOGÍA POÉTICA

Fotografía primera

El barcelonés J. Jorge Sánchez (2008, p. 35) (no por casualidad poeta y profesor, profesor y poeta) apuntala la cuestión y, a mi juicio, la parametra poemática y pedagógicamente: «Como el anciano Atlas/yo también sostengo con mi cuerpo/ un mundo». Al diapasón alquímico de sus versos desangrados, con precisión milimétrica (cuasi espartana) desnuda la subjetividad del hoy viejo titán y en ese acercamiento psíquico a la intimidad del héroe, al tiempo que rasga la intimidad avernal del ser frente al estar, suplanta a Caronte (Caronte desempleado) en su eterno navegar. Lo suplanta y va más allá. Carnaliza la intuición sin comprenderla: como todos los pedagogos en la tarima etérea de lo cotidiano. Como todos los poetas en el encerado gaseoso de la realidad.

Haciendo buena la esencia del arte y, por qué no decirlo, de la pedagogía (intuir sin necesidad de comprender) (Wagensberg, 2002, p. 86), J. Jorge Sánchez camaleoniza a su protagonista poemático y en el trastero mnemotécnico que toda obra literaria yergue en la pupila del lector establece, al compás de su cincel literario, un umbral dialógico con el joven Atlante del ayer: el Atlante que somos, el Atlante que fuimos. Es ahí, en ese diálogo subespacial que umbilica las dos orillas del tétrico río Aqueronte de la existencia diaria, donde realmente desnuda al Atlante y nos desnuda. Ahí.

Atlas, el esplendoroso hijo de Jápeto y Clímene, la ninfa; el que fuera padre de las Pléyades por destino (¡qué diantres, por poetización!) aparece mermado por la vida, malherido por la inexorable carga, nunca mejor dicho, mundanal que sus hombros soportan con resignación infinita: «Con una rodilla en tierra/ y la otra flexionada», se lamenta, «busco la mejor posición para que mi esfuerzo/ no lleve al colapso un mundo... Un mundo», reconoce, «más pequeño pero, tan denso, como el que soporta el dios... O más».

Nuestro mundo es más denso que el mundo de los dioses. Para esquivar esa densidad nació la literatura. Para orientar ese requiebro, nació la pedagogía. Antonio Machado, alma máter por derecho propio de cuanto aquí hablamos,

2. Guiño, en la distancia, al afán neologista lorquiano.

sintetizó el conflicto en un poema de textura indeleble y latido inevitable: *Elegía de un madrigal* (Machado, 1984, p. 705). Llamemos a su puerta con guante de seda nocturnal:

Recuerdo que una tarde de soledad y hastío,
¡oh tarde como tantas!, el alma mía era,
bajo el azul monótono, un ancho y terso río
que ni tenía un pobre juncal en su ribera.

¡Oh mundo sin encanto, sentimental inopia
que borra el misterioso azogue del cristal!
¡Oh alma sin amores que el Universo copia
con un irremediable bostezo universal!

Quiso el poeta recordar a solas
las ondas bien amadas, la luz de los cabellos
que él llamaba en sus rimas rubias olas.
 Leyó... La letra mata: no se acordaba de ellos...

Y un día —como tantos—, al aspirar un día
 aromas de una rosa que en el rosal se abría,
 brotó como una llama la luz de los cabellos
 que él en sus madrigales llamaba rubias olas;
 brotó, porque una aroma igual tuvieron ellos...
 Y se alejó en silencio para llorar a solas.

Fotografía segunda

Escribir: alejarse en silencio para llorar a solas, es la primera nave que queman los poetas cuando devienen pedagogos; la primera balsa que fabrican los pedagogos cuando los alquimiza la poesía (la literatura) y, pertrechados para la huida, tratan de dejar atrás la isla desierta de la asepsia academicista que anestesia al mundo. Y es que la *pedagopoeítica* no anhela otra cosa que estudiar las lágrimas. Las lágrimas de quienes lloran (luego de haber aspirado el aroma de la rosa en el rosal, el crepúsculo cortaciano) (Cortázar, 2009, p. 164) en la remota lejanía del silencio. Escribir. Saltar al vacío desde la plenitud. Desde el vacío, verterse sobre el abismo de lo pleno. Metamorfosarse. Metamorfosarse. Allanar a deshora los diarios de David Thoreau (Thoreau, 2007, p. 54) e incendiar la infancia fosilizando los espejos en el tapete algebraico de la intimidad: «No podemos escribir

bien o sinceramente sino lo que escribimos con gusto. El cuerpo, los sentidos, deben conspirar con el espíritu. La expresión es el acto del hombre completo. Que nuestro discurso sea vascular. La inteligencia es impotente para expresar el pensamiento sin ayuda del corazón y el hígado y de cada miembro [...] El escritor —el hombre que escribe— es el escriba de la naturaleza, es el grano y la hierba y la atmósfera que escriben».

Fotografía tercera

Y arranca la tragedia que la *pedagopoética* quisiera ocultar. El olvido, que nadie se llame a engaño, es uno de los nombres que damos a esa voluntad. Porque no siempre controlamos la vorágine del olvido y puede, la memoria, presentarse sin invitación. Recuperen si no *El porvenir es largo* de Louis Althusser (1994). Y el pedagogo poeta (el poeta pedagogo) abre los diques psíquicos de la contención. Las palabras anegan la rutina y por doquier nace a la intemperie lo que el tiempo sepultó. Y la mirada evoca un fragmento leído en plena adolescencia: «El suicidio se puede considerar como un experimento, una pregunta que se le plantea a la naturaleza y de la que se quiere obtener por la fuerza una respuesta: a saber, qué transformación experimenta la existencia y el conocimiento humano por la muerte» (Schopenhauer, 2009, p. 815). Porque todos somos jóvenes Werther a los quince años. Todos inmolamos a lo bonzo el futuro para liberar el alma (el alma inmortal platónica) de la prisión corpórea de la carne. Y en la repisa de esa fuga, caemos en la cuenta (según Ortega, filosofamos) vehiculando lo que somos, lo que quisimos ser, lo que seremos, a la gran pregunta desatinada: «pues la muerte», siguiendo a Schopenhauer, «anula la identidad de la conciencia que tendría que escuchar la respuesta».

Y en los anversos opacos del ser, una voz eleva preguntas desatinadas. La conciencia evaporada, desaparece. Deja tras de sí una niebla epidérmica que, al cuajar en los silencios, enhebra lo poético en el vaho milenario de la pedagogía. Y el zurcidor (el pedagogo poeta: el verdadero zapatero remendón de la Historia) cose el espíritu a la materia con el hilo áureo del *logos* creador: «la poesía», sonrío la risa circunspecta, «consiste sobre todo en la espiritualidad de las ideas» (Joubert, 2008, p. 382). Unamuno. Fue Miguel de Unamuno (Unamuno, 2002, p. 13) el que aconsejaba sentir el pensamiento y pensar la sentimentalidad. Siempre le gustó ese axioma al poeta pedagogo. Siempre *desanduvo lo andado* dispuesto a enarbolar la libertad por estandarte. «Ciudadano corazón», de acuerdo con Riechmann (2001, p. 89): «en el helado confín donde te mueves, escarcha retráctil, descoyuntada leyenda, ¿estás de veras listo para recibir el viático de tu amarga

inmensidad?» Y la inmensidad adelgaza sus contornos frente a él. Joseph Joubert (1754-1824) aparece en su horizonte como un soniquete inesquivable. Deudor de sus pensamientos, el moralista francés rehabilita la frontera entre el lenguaje poético y el lenguaje ordinario como un Mefistófeles inocente. En ese instante, el pedagogo poeta levanta los ojos y tras ellos, las alas. Reencarnación efímera del insaciable albatros baudelairiano, aletea y aletea, mas no puede caminar (Baudelaire, 2003, p. 47). Y ante la imposibilidad, escribe. Como buen cribador machadiano, se para a distinguir las voces de los ecos, las sombras de la luz. Sabe, a fuerza de intuición lo ha comprendido, qué armas ha de velar en la posada de la cognición. «Ojos, oídos, tacto son la hacienda del espíritu; el poeta», él se siente poeta aunque no lo sabe, «muy especialmente tiene que comenzar por una amplia cultura de los sentidos. Platón, de quien gentes distraídas aseguran que fue un fugitivo del mundo sensible, no cesa de repetir que la educación hacia lo humano ha de iniciarse forzosamente en esta lenta disciplina de los sentidos, o como él dice, *ta eroticá.*» Abramado, sonrío: «El poeta tendrá siempre sobre el filósofo esta dimensión de la sensualidad» (Ortega y Gasset, 2004, p. 146).

Ojos, oídos, tacto... la herencia del espíritu. «Ya he caído en la trampa», escribe.
O es escrito...

Fotografía cuarta

Uno nunca sabe, cuando escribe, qué derroteros tomarán las palabras, qué silencios devastará su presencia cuando el lector las fotografíe, al vuelo, en algún momento de su enigmática y siempre azarosa peregrinación por la vorágine so-crática, indómita, ciega del papel. Uno nunca sabe, cuando escribe, qué silencios fundarán sus palabras; qué arquetipos, al decir de Borges (Borges, 1989, p. 193), abocaremos al cosmos en la impredecible plasmación de la escritura. Como pupila adolescente que paseara su acné por las venas de los mundos de Escher, las palabras rebelan lo posible desnudando lo irreal y en ese acto, que algo tiene de catarsis, que algo tiene de exhibicionismo pueril, licuan su significado (el significado del mundo) para ocupar su exacto lugar en la falda del tiempo. Porque las palabras, aun las todavía nonatas, aun aquellas que jamás verán la luz, transgreden las costuras de su propia libertad, las costuras de la mano que las nombra y en esa transgresión, inexplicita, volátil e inhumana, construyen cuanto somos, cuanto quisimos ser; derraman, sobre la sien desalentada del potencialismo, de lo increado, la vocación quirúrgica de una mirada. «La escena se repite y es antigua: un hombre está vacío y mira el mundo» (Rodríguez Marcos, 2002, p. 10).

Sólo cuando estamos vacíos podemos mirar el mundo. Sólo cuando estamos vacíos, el mundo sabe mirarnos. La literatura (por ende la escritura) es la encargada de verter ese encuentro bicéfalo (el que se produce entre el sujeto y el mundo, entre el mundo y el sujeto) en el palpito insondable del ser frente al estar. Ella tiene por misión corporeizar esa abstracción bivectorial e inexpressable, en la modesta cabeza de alfiler magmática, inmarcesible, que fluye por derecho propio entre el dolor y el insomnio, entre el insomnio y el deseo. Quizá por ello el silencio sea tan fructífero, tan arcanamente literario. Quizá por ello el silencio, como esa sábana que expande la noche sobre la cavidad instintiva de los cuerpos, sea cuadrilátero idóneo, exclusivo e íntimo, en el que las palabras y con ellas su erótica se pueden palpar.

Las palabras, «esos pájaros del alfabeto que amenazan mis uñas y mis ojos» (Neruda, 2005, p. 1.177), esos pájaros que sobrevuelan el mar de Isla Negra (los mares de todas las islas negras del mundo) encarnan, en su tibia desnudez, el fragmento con el que reconstruyo el día, los días. El día que habito y que me habita, el día que quisiera (no sé cómo ni de qué manera) habitar, deshabitar tal vez, reinventar. Y es que vivir es, en cierto sentido, reinventar el mundo, reescribirlo con la tinta volátil de la cotidianidad. Cuando el sujeto no puede, no quiere o no sabe embarcarse en ese juego (por cierto inevitable) ofrece su cerviz a la mano negra de la rutina y pasa a convertirse, sin apenas darse cuenta, en un inquilino más de la sabiniana posada del fracaso.

En ella, entre las cuatro paredes de una habitación cualquiera, buscará seguramente el modo de amagar, bajo la indiferencia, el moho insoportable que asuela su memoria cada vez que el espejo (su realidad) le devuelve las imágenes que pretendió olvidar. Buscará las ventanas, la luz en el cántaro lácteo de la criada de Vermeer, los últimos pasos que dieron los zapatos que pintó Van Gogh. Y no entenderá nada o lo entenderá todo. Como Thomas Chatterton, Alejandra Pizarnik, Marina Tsvietáieva y Serguéi Esenin. Como Leopoldo Lugones, Horacio Quiroga, John Berryman y Walter Benjamin. Como tantos y tantos anónimos que ayer saltaron al vacío, desde lo alto de su propia dignidad, para estamparse hoy contra el asfalto (todavía caliente) de las nubes que amó el sublime extranjero (Baudelaire, 1998, p. 9).

«¿Qué amas, pues, intrigante extranjero? Amo las nubes... las nubes que pasan... allá en lo alto... allá... ¡las maravillosas nubes!» (Baudelaire, 1998, p. 9). Las nubes, así a su modo el verdadero amor, son eternas porque son etéreas, frágilmente efímeras. Porque a veces, lo sabía muy bien el oracular Antonio Porchia (Porchia, 2006, p. 78) en su reinterpretación de la cita de Tagore, «necesitamos un fósforo para alumbrar el más allá». Los suicidas, pedagogos (poetas de lo co-

tidiano) y demás escribidores, lo saben bien. Cada día, al amparo de su onirismo giróvago depositan el puñal de su conciencia en el alféizar de su corazón y se abandonan al Rin (al organismo que les paga), a la sorda salmodia del acontecer. La vida (*zoé*) por una narración que los excuse.

Y caen las corazas. Rainer Maria Rilke (1875-1926), en un brevísimo poema fechado en París en septiembre de 1907, anticipa el fenómeno y lo anatomiza (Rilke, 2008, p. 127). Caprichoso, el azar, tres versos reflejan el gran desiderátum de la *pedagopoeítica*. Rayos de luz en las paredes bizantinas de un prisma sagrado, el legado del poeta expande su latido y disuelve, en la palma de su mano semántica, el fulgor ardiente de la paracelsiana (Borges, 2005, p. 387) rosa del misterio: «contemplamos con ojos que atraviesan los libros / que están habituados a beber diluida cada cosa / en vez de masticar el hueso de la esencia». El suicidio, entonces, es un hueso de cereza. Una duda en el paladar de la *pedagopoeítica*. Y un violín rasga las últimas notas de la mozartiana sinfonía concertante. De repente, todos (escribidores, poetas, pedagogos, filósofos, paseantes) parasitan el cadáver ejemplar de una poetisa cuasi desconocida: Karoline Gűnderode. Las aguas del Rin permanecen impasibles, en su perpetuo divagar heraclitiano, rinden pleitesía a la etereidad: su perenne presencia fugaz. La vida siempre imita al arte.

Fotografía quinta

Imaginemos un encuentro ucrónico entre Heinrich von Kleist (1777-1811): «el pedagogo manda a otros a fomentar la construcción del tiempo pero nunca trae, él mismo, la arena necesaria» (Gallero, 2005, p. 28), y la nivea Emily Dickinson (1830-1886): «Con ambas manos me palpé la vida / para ver si allí estaba, / y ante el espejo me miré el espíritu [...] / Di vueltas y más vueltas a mi ser / y en todos los corrales me detuve / para saber el nombre de su dueño...» (Dickinson, 2005, p. 175). Entre las dos actitudes, oscila el péndulo imparables de la pedagogía en su orbitar poético: en un extremo, el fustiguo; en el otro, la introspección. Entre ambos, trazando una parábola diamantina: el verbo. El verbo genital del Evangelio según San Juan: «en arché en ho logos». En el principio era el logos, es decir, el verbo, es decir, la palabra. Y la palabra estaba cerca de Dios, y Dios era la palabra. Por medio de ella todo fue creado, y nada fue creado sin ella (Evangelio según San Juan, 1992, p. 1365). Porque la palabra (en su oscilar poético) crea todo aquello que nombra. A la manera del demiurgo, desciende a las simas de la imposibilidad expresiva y aloja en ellas, en su célula primera, una nueva manera de decir. La palabra, palabra genital, sitúa al ser en el vértice extremo de la subjetividad, el lugar interior donde toda esencia individual

se sociabiliza. En ese punto, al decir de Machado, los seres se hacen estares. En ese *estanzarse*, brota la interioridad: el territorio natural de los poetas.

Porque nadie, nadie en resumen, trae la arena del tiempo que intenta construir. Ni siquiera Heinrich von Kleist, suicida romántico entre otros oficios, trajo la suya. Ni siquiera Emily Dickinson, exploradora blanquísima del alma sensorial. Porque el tiempo es ficcional. A la postre, un sublime e inaprensible personaje literario. Una especie de Alonso Quijano en el lecho mortuorio, de Emma Bovary con el arsénico del boticario Homais entre las manos, de Raskólnikov a las puertas del presidio siberiano, ochos años después de haber matado a la usurera, de Jean Valjean a punto de expirar en una noche sin estrellas. Todos somos Cervantes, Flaubert, Dostoievski y Hugo cuando el tiempo nos anega. Secuelas avolitivas de la cognición.

Arthur Schopenhauer, sin duda, habría visto en él (en el tiempo) una experiencia (anómala) de conocimiento avolitivo (Schopenhauer, 2004, p. 357). Anómala, porque encarna en su discurrir evanescente la milenaria paradoja epimenidiana, y ante el embrollo sofisticado, en lugar de aventurar una respuesta, opta por callarse. Pero no somos Arthur Schopenhauer. Y nos arrastra la lluvia y el agua barrerá cuanto escribimos...

Fotografía sexta

«¿Qué importa que nadie lea lo que escribo?», se pregunta un tanto resignado Bernardo Soares (Pessoa, 2002, p. 135), «lo escribo para distraerme de vivir...» «Si mañana», afirma, «si mañana se perdiesen todos mis escritos, sentiría pena, pero creo, sinceramente, que no sería una pena violenta y loca como cabría suponer... ¡Bendita sea la poesía del crepúsculo de la desilusión!» (Pessoa, 2008, p. 354). Si mañana se perdiesen todos los escritos del mundo, ¡qué inmensa red de silencios vulnerados se precipitaría al pie de la vida colectiva! ¡Qué de laberintos, qué de sienas desalentadas! Lo curioso es que ese mañana ya ha llegado.

Pensémoslo una vez más. Escribir (ya sea un acta notarial, un exquisito poema o una fecha en la corteza de la amnésica arena marítima) es detener la prisa, unos instantes, para batallar con el tiempo y obtener el favor de las palabras. Acaso su parcela inequívoca, insustituible. Por eso nos duelen tanto, cuando escribimos, las palabras huérfanas, las palabras que mendigan en las polvorientas avenidas de los idiomas, tratando de conquistar una idea que las cobije. El poeta lituano Nyka Niliuna (Ciplijauskaitė, 1997, p. 44) lo dice a su manera con exactitud insuperable: «cada palabra pronunciada en el vacío / nos duele como la soledad antes de la creación del mundo».

Esa soledad impensable, útero abstracto donde brotó el contenido antes que el continente, es el refugio en el que aletea el Big Bang de la literatura. La realidad pensable, del silencio a la palabra, de la palabra al silencio, se yergue una vez más en paseo sin ciudad. Transitado por el aliento aséptico de un poeta, un escritor o un suicida, ese paseo intemporal y desnortado convoca a la existencia en el domicilio carnal del tiempo, junto a aquellas palabras que lo significan. Consciente (junto a Kafka) de que el hombre no puede abarcarse a sí mismo con la vista, la soledad forja la luz que todo ser humano necesita para seguir siendo ser humano. Alumbrar con su haz los anversos y reversos de la sentimentalidad, derruir los tabiques de la impotencia y el miedo, demanda entre todas las hazañas saber gestionar la luz, la intimidad. Nadie como un poeta, un escritor y un suicida (pedagogo en su sentido general) sabe hacer eso. De ahí que los poetas, los escritores y los suicidas (los pedagogos) sean únicos a mis ojos. A mis ojos, que no supieron indagar más allá de sus pupilas, la razón suprema del azar.

Uno nunca sabe, en fin, qué derroteros tomarán sus palabras cuando escribe, qué silencios fundarán, devastarán, desnudarán. «Mas no importa no saber, pequeño corazón atormentado, inservible turbina ajena al mundo / caravana que va a ninguna parte / que jamás se demora haciendo amigos» (Guirao de Gregorio, 2003, p. 64).

No importa no saber, mientras la música (en una orilla la sinfonía concertante de Mozart; en la otra, los corridos de José Alfredo Jiménez) y Baudelaire (con sus *Flores del mal*, su *Spleen de París*) pongan en mi hombro el placer de mirar al horizonte. Horizonte que tanto dice, sin mover los labios, acerca de quien lo mira. Horizonte. Palabras. Nadería. Un porqué desporquerizado preguntándose por qué, no tiene un por qué que quepa en su medida.

Fotografía séptima: el oído en la niebla

En el primer autorretrato conocido de la historia, el egipcio Ni-Ankh-Ptah aparece arrodillado en una canoa tratando de saciar su sed mientras un sirviente le sostiene el cántaro y unos barqueros, un tanto ficcionalmente, combaten las aguas bajo un jeroglífico. No sabemos lo que cada uno de los cinco personajes hizo, pensó o soñó cinco minutos antes de aparecer en la imagen inmortal ni acaso lo que hizo, calló o pensó cinco minutos después, pero esa ignorancia sustantiva no nos impide empatizar con ellos en momentos de angustia, ni imaginarlos eufóricos ante una bienaventuranza; no nos impide captar su desazón frente a lo ignoto ni percibir su vulnerabilidad frente al deseo, frente al azar...

No nos impide saberlos humanos ni traducir su mensaje al idioma cristalino de nuestra subjetividad interpretativa. No nos impide profanar la piedra tumbal de su mutismo o actualizar su narración incorporándola a la nuestra; (des)entender entre líneas, insertar en su texto interrogaciones... No nos impide perseguir en su contemplación pictórica aquella historia universal y mítica que Heine escondía (en pleno Romanticismo) bajo las piedras lapidarias: nuestra historia universal. Nuestra propia historia.

Cada ser humano, dejémoslo claro de entrada desde este montículo de palabras cosido al olvido una tarde sin mar, tiende a ser (y es) un sedimento sociobiográfico de experiencia, interpretación, dramaturgia y emoción. Más allá del topicismo de las metáforas, somos las personas una isla de carne y hueso en mitad del tiempo fluyente. Cual fragmentos narrativos en plena ebullición, orbitamos y desorbitamos en el centro mismo de la Historia Vectorial, bailando un vals inaudible con la vida. Anclaje del logos desanclado. La cultura imperante, como el oleaje cuasi selvático del cuadro de Friedrich,³ golpea una y otra vez las paredes de esa isla hasta cumplir la erosión y reiniciar el proceso. En cada aproximación, deja un matojo de espuma. La espuma del soneto vallejiano (Vallejo, 2002, p. 400). La espuma de la incertidumbre.

Y es que... con ser primordial lo que la mirada aprecia, lo que ésta sólo intuye lo es tanto o más. En ese territorio que el ojo no ve sin sumergirse, confluyen los conjuntos que las personas de ayer y de hoy formamos, sin saberlo, en la pizarra inapreciable del frenesí categórico. No por amagar cavernas platónicas o subconscientes freudianos; no por custodiar bajo el musgo marítimo las raíces de aquellos otros mundos que Éluard incardinó en éste, la zona de sombra de la subjetividad tiene tanto interés como la visible. La maravilla de esa parte oculta de nuestra mal llamada identidad radica (sólo en el contexto de esta reflexión casual sobre el logos poético subjetual de la imagen) en lo que tiene de papel genital. Así como las fosas oceánicas esconden, al parecer, ciertos secretos sobre el origen del mundo, remotos guarismos que quiso pintar (y tal vez lo logró) Gustav Courbert, los intersticios de la personalidad humana conservan también misterios notabilísimos. Por de pronto el secreto de la temporalidad esencial que la vertebra. Porque los seres humanos estamos hechos, anatomías aparte, esencialmente de tiempo.

Todo cuanto redactamos con la tinta volátil de nuestras vidas (efímero y aún fragmentado) no es más que una hebra de arena de ese tiempo que nos constituye. Una hebra llamada a perdurar en el recuerdo ausente de la otredad diluida.

3. Nos referimos, claro está, al sublime cuadro de Friedrich, *El caminante ante un mar de niebla*.

Joseph Joubert lo sabía: «No basta que las cosas entren en la memoria, es preciso que se queden ahí. No se quedarán si no se las ata. Sólo pueden atarse por medio de nudos. Un nudo sólo puede estar formado por cordones unidos al pasar unos dentro de otros» (Joubert, 2009, p. 278). En el que nos miramos a coro.

Todos somos ausentes para alguien; ausentes en algún lugar, en alguna amnesia. Entidades corpóreas sin forma definida, nadie se libra en un momento u otro de asistir en directo a la tribuna de la ausencia para escuchar su sermón *ad hominem*. Porque la ausencia personaliza sus palabras con la precisión lírica y el desgarramiento emocional de la desnudez... Los egipcios del autorretrato con el que iniciábamos estas páginas lo saben bien. Lo saben bien las personas que dejaron en tierra durante su navegación; las secuencias de vida que dejaron en la orilla porque no cabían en los equipajes de su presente y quizá tampoco en la canoa que los transportaba de su época a la nuestra... Y con todo... Todo es mentira y todo es matizable... «Ay de mí, ¡ay de mí! Algo me dice que la vida no es más que una quimera / una ilusión, un sueño sin orillas. / Una pequeña nube pasajera. / Vamos por partes, no sé bien qué digo, / La emoción se me sube a la cabeza...» (Parra, 2005, p. 60).

Fotografía octava: La niebla en medio del oído

Nuestro verdadero nombre es todavía nuestra persona y darnos otro es pretender que no seamos nosotros. El pedagopoeta lo sabe. Sabe que la mayor subjetividad corpórea nos la dan los ojos o la voz. Por eso taxidermiza las voces y las retinas ajenas, para encontrar el adán primigenio de los ojos y la voz que ahora usa: «Porque los ojos sólo nos existen como acto de ver y ver los ojos en un espejo es ser acto de ver, ahora proyectado sobre una imagen del órgano de la visión, como cuando observamos una fotografía nuestra, es decir, un objeto exterior a nosotros. Porque... nadie reconoce su propia voz, de la misma manera que nadie puede observar su propio YO. El acto de ser es la irrupción de nosotros, como nuestra voz es la proyección de nosotros mismos a través de la palabra» (Ferreira, 2002, p. 295). Y evoca a Vergilio Ferreira. Y reconstruye, sobre el tapete de su prosa por forjar (logos poético en carne viva), la eterna cuestión del espejo, la relación cuasi marital entre sensorialidad y subjetividad... «El espejo, que es todos sin ser nadie / a uno lo copia y lo transforma en otro» (Schiavetta, 1990, p. 21). Otro que supo (y sabe) salvar, de la corriente milenaria de los años, la eteridad perpetua de su condición humana, la fragilidad omnipensante de su cuerpo, la huella deletérea de su presencia.

Y en los bordes de lo humano la razón articula el peso de la bicefalia realista y ficcional que la caracteriza. En los bordes de la razón, la narratológica sed existencial humana despliega las alas de su poética y muere. Muere en la permanencia. «De vacío a vacío en la belleza / de la nada a la nada entre la luz» (Simón, 2002, p. 79). Y el hermano Ruffillus entretanto, fraile él allá por el siglo XII, trata de abrirse paso por el rabo derecho de la erre capitular de su nombre en clara plasmación metafórica de su pugna interna por salir al mundo. La imagen no tiene desperdicio. Como no lo tiene el autorretrato de Ghiberti en la puerta sobredorada del Baptisterio (Baptisterio de San Juan Bautista de Florencia), el severo autorretrato de Ingres —que corresponde a 1858, cuando el artista tiene setenta y ocho años y faltan nueve para su muerte— franqueando las puertas de la ancianidad, la bohemia visión subjetual de Tommaso Minardi sentado en un viejo colchón, en su buhardilla fría y desangelada... No tienen desperdicio, porque alzando en sus manos el testigo del arte, sacan lustre a ese mínimo común múltiplo que todos compartimos más allá de los calendarios, los espacios y las culturas. Cuando los conceptos giran sobre sí mismos, cuando la inteligencia centrifuga seguridades hasta lograr su abstracción, encienden su faro entoplasmático y, no salvando a nadie, iluminan los naufragios y derraman su luz sobre el mar.

Poco a poco la luz derramada se adentra en el agua: «una linterna rueda, hasta caer al mar y sumergirse...» (García, 2005, p. 30) y en ese punto regresan los cinco navegantes del antiguo Egipto a bordo de una retina intemporal. Lo decía Georges Bernanos: «los demás, ¡ay!, somos nosotros... y hoy me resulta fácil pensar en unos y otros con la misma piedad» (Bernanos, 2009, p. 258); «Nosotros... los imbéciles cuya ira está llenando el mundo» (Bernanos, 2009, p. 27). Una retina distante y próxima. Opaca y a la par transparente. Y entonces quien recuerda, aprende. Aprende a reencontrar, en el pequeño corral de comedias de la cotidianidad, su parte de barquero, su parte de sediento potentado, su parte de Nilo, su parte de canoa. Aprende que es imposible disimular la otredad, porque ésta siempre nos desborda, siempre nos suplanta. Y relee unos versos de Ángel González en el iris de la memoria: «el rostro es el rostro del espejo, cierro los ojos: desaparece el mundo... Abro los ojos: el mundo reaparece luminoso, diverso» (González, 2008, p. 23). Pero mi yo persiste, no abandona. Él es el que lo mira, él es el que proyecta... Unas palabras nuevas de Vergilio Ferreira: «todo el cuerpo humano se apoya en la tierra para evadirse de ella y negarla... Al moldearse mutuamente el cuerpo y el mundo, de esa masa única irrumpe la luz que ilumina el mundo» (Ferreira, 2003, p. 293). Y entre el poeta asturiano y el portugués, se abre un intersticio similar al que se abre en la pared maestra del presente. El mundo rueda. Rueda. Y en la sinapsis neuronal que vehicula la realidad a su representación, el

tiempo esculpe su dictamen y los artistas (poetas sin matiz, (re)creadores) tratan de deshilar en su interior la rosa de los vientos y así orientar (o desorientar) su trabajar. Tratan de activar, como diría Hazlitt, las diversas significaciones de los objetos, de encender la ceguera que impone la costumbre en detrimento de la originalidad: «que el mundo no es capaz de ver el significado de un objeto al que ha estado mirando siempre... Sólo aquellos a los que la naturaleza ha invadido con su espíritu, tienen el arrojo, el poder de revelar sus misterios a los demás. Con todo, la naturaleza tiene un millar de aspectos y cada hombre puede extraer solamente uno de ellos... Uno entre un millar» (Hazlitt, 2004, p. 144).

Ya lo dijo Hume en una de sus sentencias memorables: «la belleza de las cosas existe en el espíritu que las contempla» (Hume, 1989, p. 27). Es el sujeto humano el que otorga o arrebató ese don (amargo don, en la novela de Terenci Moix) a cuanto existe. Es el sujeto el que baraja en la mente los conceptos y sensaciones, los placeres y los prejuicios. El sujeto el que exhibe las cartas, en forma de opinión tácita o explícita, tan pronto los objetos le interpelen.

La belleza es sólo un andén; el arte, un billete con el destino borrado en mitad de la belleza. Cuando la situación histórica lo permite (pensemos en el Renacimiento o tiempo después en el Romanticismo) ese andén endeble y subjetivo del que hablábamos se llena de billetes, de viajeros a la espera de partir hacia puntos indeterminados del mapa, de acompañantes, de despedidas. Y el artista (poeta, pintor, arquitecto, escultor o tal vez, paseante) entra de nuevo en juego. Entran de nuevo en la partida el ancestral Ni-Ankh-Ptah y su visir Path Hotep: el saqqarazí. El azar lanza el enésimo envite de la noche. La intersección entre el que ve y el que es visto (singular ontología del autorretrato) agrega otro farol. Una voz tenue evoca mentalmente a Unamuno: «leer, leer, leer, vivir la vida que otros soñaron / leer, leer, leer, el alma olvida las cosas que pasaron... La voz de la estación. Cada vez cuesta más trabajo ser quien se ha sido / a lo largo y ancho de los días...» (Unamuno, 1999, p. 583).

*Fotografía novena: El sueño de la sombra, altibajos y otras astillas del autorretrato poético*⁴

Y sin embargo... nada ha cambiado y ha cambiado todo. Considerando las estaciones en conjunto (la historia del Arte mundial), la mayor parte de las personas que han creado algo, de las que sin crear lo han intentado, lo han hecho tratando de representar preocupaciones colectivas. Tratando de salvar la dignidad entre las cuatro esquinas de la poética humana: a) el amor, b) la muerte, c) la

4. PÍNDARO; véase Pítica. VII. Versos 95-96, 1995, p. 194.

infancia y d) la memoria. Pero nada es unívoco y hay creadores que anulan esa lógica desde la inversión. Creadores que piensan que al introducir un testimonio único, todavía no compartido con nadie, una estetización distante y superlativa en sus trazos, inyectan convicción a dichas historias interseccionales o por lo menos una suerte de primicidad, desviando su trabajo del huracán social que inquieta a sus congéneres. En las antípodas de un Hugo Van de Goes, de un Caravaggio, de un Delacroix, de un Singleton Copley, de un Velázquez, de un Diego Rivera (me circunscribo a la pintura porque esta creencia en el terreno de lo pictórico es, si cabe, algo más reconocible), estos artistas de la inversión yoísta consiguen varar la teratología de la conciencia social en alguna oquedad mutilada de sus ojos. Pensemos sin ir más lejos en el gran Johannes Vermeer, en su impagable cuadro, *El arte de la pintura*.

El pintor holandés, al retratarse en su estudio dándole la espalda al espectador (jamás al mundo) pintando a una mujer, nos hace partícipes de su experiencia artística, gestacional, incluso humana, suspendiendo la ley temporal que rige los relatos y, con ella, la ley espacial que rige las imágenes. Lo hace dándonos a entender que todo aquello que ahora vemos, él, eterno desapercibido, lo ha visto mucho, muchísimo antes. Lo ha visto con tanta anticipación que acaso existe porque él y sólo él nos lo ha contado. Y tal vez tenga razón. Sólo tal vez. Quizás haya cosas en el mundo que sólo existen porque un artista nos las ha contado; porque un poeta ha sabido mediar entre nosotros, el arte y sus fantasmas. Sus fantasmas...

Nadie puede crear al margen de sus fantasmas, de sus obsesiones. Ningún creador puede desarrollar su obra en la periferia de sus fracasos, en los márgenes hediondos de la íntima decepción. Cuando uno crea lo hace con la materia prima de sus obsesiones tenga o no tenga el beneplácito de la satisfacción. No hay forma humana de huir. Toda manifestación artístico-poética (según mi adorada visión platónico-machadiana del acontecer poético) es por antonomasia un agujero negro del psiquismo. Sólo tiene una misión cartografiable: devorar a sus practicantes y dejar al descubierto la mortaja de su interioridad. Devorar a sus practicantes y reírse de cada nuevo artista, de cada nuevo espectador... ¿Recuerdan cómo se lamentaba Sacher-Masoch en su diario? Pues eso... «Si esa mujer estuviera en mi vida no estaría en mis libros... Y es que... esa mujer bella y seductora fue el enigma de mi infancia» (Sacher Masoch, 2005, p. 32).

¿Cuántas personas habrá que se dejan devorar por el arte para no vivir la vida, para no aguantar a palo seco la convivencia con sus fantasmas? En otras páginas seguiré esta veta. Éstas sólo querían tantear el tema y con el tema, las palabras. Como siempre me habré quedado a años luz de lo que quise expresar.

Las palabras no siempre son el mejor vehículo para transportar ideas... En fin...
«Todas las aguas tienen color de los ahogados...» (Cioran, 2000, p. 201).

... todos los navegantes, todos los artistas, todos los poemas, todos los Nilos,
todas las canoas...

Y en la orilla del silencio, cimbreo *La Medusa* de Caravaggio. Y a sus pies, un poeta... Un poeta tiembla en la noche y la noche es un beso de luz en el útero de los Uffizi. Cronos, el dios que devora a sus hijos, sonrío en la comisura de un cuaderno a la espera de un verso incipiente que el poeta no puede escribir. Florencia... El Nilo... La palabra... El tiempo al otro lado. La pedagopoeía, en el mástil del idioma, ondea al sol de la razón. Y tiembla. A veces, sólo a veces, el mundo cabe en un temblor. Cuando eso sucede, la vida arde, el historiador fotografía las llamas, el sumo sacerdote trata de apagarlas, el filósofo las analiza y el pedagopoeta sueña... Sueña, como el mendigo hölderliniano, en el futuro de esa vida sin vida, tras el incendio.

Referencias

- ALTHUSSER, L. (1994), *El porvenir es largo*. Barcelona, Destino.
- BAUDELAIRE, C. (1998), *Spleen de París*. Madrid, Visor.
- (2003), *Obra poética completa*. Madrid, Akal.
- BERNANOS, G. (2009), *Los grandes cementerios bajo la luna*. Barcelona, Lumen.
- BORGES, J. L. (1989), *El Golem*, en *Poesía Completa*. Barcelona, Destino-Emecé.
- (2005), *Obras completas II*. Barcelona, Editorial RBA-Instituto Cervantes.
- (2005), «La rosa de Paracelso», en *La memoria de Shakespeare*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 49-60.
- CIORAN, E. M. (2000), *El ocaso del pensamiento*. Barcelona, Tusquets Editores.
- CORTÁZAR, J. (2009), «Esencia y misión del maestro», en *Papeles inesperados*. Madrid, Alfaguara.
- DICKINSON, E. (2005), *Algunos poemas más*. Granada, Editorial La Velta.
- Evangelio según San Juan, en Nuevo Testamento, *La Santa Biblia* (1992). Madrid, Editorial San Pablo.
- FERREIRA, V. (2003), *Invocación a mi cuerpo*. Barcelona, El Acanalado.
- GALLERO, J. L. (2005), *Antología de los poetas suicidas (1770-1985)*. Madrid, Ediciones Ardora.
- GARCÍA, G. A. (2005), *Apátrida*. Madrid, Hiperión.
- GONZÁLEZ, A. (2008) *Nada grave*. Madrid, Visor.
- GUIRAO DE GREGORIO, F. (2003), *El pez en el bosque*. Madrid, Hiperión.
- HAZLITT, W. (2004), *Ensayos sobre el arte y la literatura*. Madrid, Espasa-Calpe.
- HUME, D. (1989), *Sobre la norma del gusto y otros ensayos*. Barcelona, Península.
- JOUBERT, J. (2009), *Pensamientos*, Barcelona, Península.
- KLEIST, H. (1997), «El pedagogo», en Gallero, J. L., *Antología de los poetas suicidas [1770-1985]*. Madrid, Editorial Ardora [Procedencia original: Heinrich Von Kleist, *Sämtliche Werke und Briefe*. Múnich, Carl Hanser Verlag, 1961].
- MACHADO, A. (1984), *Obras completas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- MUSIL, R. (2002), *El hombre sin atributos*. Barcelona, Seix Barral.
- NERUDA, P. (1962-1964), «Las cartas perdidas», en *Memorial Isla Negra, Obras completas, II*. Barcelona, Editorial RBA, 2005, pp. 11-76.
- (2005), *Obras Completas, II*. Barcelona, Editorial RBA.
- NYKA-NILIUNAS, A.: *Ars poética*, en Ciplijauskaitė, B. (1991), *Voces en el silencio: poesía lituana contemporánea*. Barcelona, El Bardo.
- ORTEGA, J. (2005), *Estado de tiempo*. Madrid, Hiperión.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2004), *Obras completas. Tomo II. 1916*. Madrid, Taurus.
- PARRA, N. (2005), *Poemas y antipoemas*. Madrid, Cátedra.
- PESSOA, F. (2002), *Libro del desasosiego*, traducción y edición de Perfecto Cuadrado. Barcelona, El Acanalado.
- (2008), *Libro del desasosiego*, traducción y edición de Ángel Crespo. Barcelona, Seix Barral.
- PÍNDARO (1995), *Odas y fragmentos: olímpicas, píticas, nemeas, ístmicas y fragmentos*. Madrid, Gredos.
- PLATÓN (2008), *Filebo. Timeo. Critias*. Madrid, Gredos.
- PORCHIA, A. (2006), *Voces reunidas*. Valencia, Editorial Pre-Textos.
- RIECHMANN, J. (2001), *Desandar lo andado*. Madrid, Hiperión.
- RILKE, R. M. (2008), *Poemas a la noche y otra poesía póstuma y dispersa*. Barcelona, Editorial DVD.
- RODRÍGUEZ MARCOS, J. (2002), *Fragil*. Madrid, Hiperión.

- SACHER-MASOCH, L. (2005), *Escritos autobiográficos*. Madrid, Editorial Maldoror.
- SÁNCHEZ, J. (2008), *Filosofía de la minucia*. Madrid, Bartleby Editores.
- (2008), «Crítica de la razón práctica», en *Filosofía de la minucia*. Madrid, Bartleby Editores.
- (2008), «Ser y tiempo: Martin Heidegger», en *Filosofía de la minucia*. Madrid, Bartleby Editores.
- SCHIAVETTA, B. (1990), *Fórmulas para Cratilo*. Madrid, Visor.
- SCHOPENHAUER, A. (2004), *El mundo como voluntad y representación II*. Barcelona, Siruela.
- (2009), *Parerga y Palipómena*. Madrid, Valdemar.
- SIMÓN, C. (2002), *Palabras en la cumbre*. Valencia, Alfons el Magnànim.
- THOREAU, D. H. (2007), *Escribir*. Valencia, Editorial Pre-Textos.
- UNAMUNO, M. (1999), *Obras completas. Tomo IV*. Madrid, Biblioteca Castro.
- (2004), *Obras completas. Tomo V*. Madrid, Biblioteca Castro.
- VALLEJO, C. (2002), *Poesías completas*. Madrid, Visor.
- WAGENSBERG, J. (2002), *Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?* Barcelona, Tusquets Editores.

LA BIOGRAFÍA EN LA EVOLUCIÓN DE LA NARRATIVA VANGUARDISTA ESPAÑOLA: EDUCACIÓN LITERARIA Y SENSIBILIDAD HISTÓRICA

ARMANDO PEGO PUIGBÓ

En las siguientes páginas se quiere presentar la conexión entre literatura y vida como un proceso de formación y aprendizaje, a partir de la tensión literaria que suscitan dos géneros que caen del lado de la ficción y la historia: novela y biografía. Se elige como objeto de estudio el debate que se produjo en España en torno a la formulación de una *nueva novela* entre la Dictadura de Primo de Rivera y el final de la Segunda República. No se busca aquí establecer un paralelismo entre teorías educativas y práctica literaria durante este período, que es, por otra parte, un tema de sumo interés, como han revelado los estudios sobre *Platero y yo* (1914) de Juan Ramón Jiménez como breviario estético del pensamiento institucionista (García de la Concha, p. 188). Se trata tan sólo de abordar cómo la reflexión literaria sobre sus propios límites y alcances adquiere un valor *educativo* en cuanto itinerario que comparte y debe recrear el lector para hacerse con una imagen de sí mismo y del mundo al que se asoma.

Enuncio brevemente algunos de los puntos principales señalados por la crítica, antes de pasar a desarrollarlos con cierto detenimiento: 1) la propuesta estética de una renovación de la prosa narrativa (Benjamín Jarnés, Antonio Espina, Rosa Chacel, Mauricio Bacarisse, Juan Chabás, etc.) representa actualmente un capítulo olvidado de la historia literaria española; 2) la sensación de asistir al fin de la novela plantea una reflexión crítica sobre la evolución del género novelesco; 3) en relación con el «fracaso» de la novela vanguardista, la producción de biografías significa tanto un cambio de objetivos como la «metáfora» de un proyecto literario moderno, autorreflexivo y consciente de las fracturas que lo instauran; y, en consecuencia, 4) la biografía, a caballo entre la historia y la novela, se sitúa en un terreno genérico inestable, híbrido, que acaba por disolverse como un concentrado en su propia sustancia literaria. Ejemplificaremos este último punto con la creación biográfica de Benjamín Jarnés, el máximo representante de la novela vanguardista.

I. VIDA Y LITERATURA COMO PROCESO DE FORMACIÓN

Se suele poner en relación la crisis de la novela vanguardista y la subsiguiente aparición de biografías con el concepto de «deshumanización» sostenido por Ortega, no tanto para afirmar que la renovación narrativa de los años veinte fuese realmente deshumanizada, sino más bien para indicar que su proyecto de superar el modelo realista había quedado a medio hacer. Como señala Fernández Cifuentes en unas líneas pioneras sobre la biografía vanguardista, «en 1927 Ortega lamentaba la incapacidad de los jóvenes para escribir buenas novelas» (Fernández Cifuentes, p. 348). Consciente de ese fracaso, el filósofo madrileño, en una fase de su pensamiento en que la «razón vital» se estaba abriendo a su dimensión «histórica», promovió la colección «Vidas españolas e hispanoamericanas del siglo XIX», a semejanza de otras empresas editoriales europeas y con la vista puesta en autores como Lytton Strachey o André Maurois, aunque tratando de ajustar a la circunstancia española las novedades que aportaban al mundo cultural europeo. Enrique Serrano Asenjo recapitula y completa extensamente el relato de la historia externa del auge de las biografías en España (Serrano Asenjo, pp. 69-90 y 107-115). Ateniéndose a una cita de los recuerdos escritos por Rosa Chacel, en los que ponía de relieve el papel de Ortega en la elaboración de biografías, Serrano Asenjo concluye que «hay que reconocer que traer a primer plano la denostada deshumanización en menesteres biográficos significa una perspectiva verdaderamente valiosa», en la medida en que puede considerarse que la biografía interviene «con un papel nada menor en el cambio profundo que se produce en las letras españolas del final de los veinte y en los treinta» (Serrano Asenjo, pp. 110-111).¹

Francisco Soguero, que fecha en 1929 el comienzo de la boga biográfica, es más explícito al respecto. Tras resaltar que la colección de «Vidas españolas...» «no es más que la consecuencia natural, la puesta en práctica de un proyecto devengado del fracaso de otro, [...] su propuesta [de Ortega] de innovación en el género novela», la cual habría estado vinculada a la deshumanización, remata que «en consecuencia, la novela vanguardista va retrocediendo a medida que avanza la novela rehumanizada o de “avanzada”» (Soguero, 2000a, pp. 211-212).

La perspectiva crítica de Soguero se sitúa dentro de una interpretación lineal de la evolución de la narrativa vanguardista. Es cierto que tanto para él como para Serrano Asenjo la biografía no viene a romper con los presupuestos estéticos de la narrativa vanguardista sino a sacarla del *impasse* en que parecía

1. La cita de Chacel que Serrano Asenjo reproduce dice: «[Ortega] Creó la serie de biografías, que no tenía más fin que paliar la deshumanización, con la esperanza de que entre los jóvenes prosistas surgiera un rehumanizador que la rehumanizase».

encontrarse. Mientras Soguero sostiene que el género biográfico supondría un cambio de rumbo «en una especie de reconciliación de las dos tendencias enfrentadas al filo de los treinta», es decir, entre la literatura vanguardista y la literatura rehumanizada (Soguero, 2000b, p. 23), Serrano Asenjo defiende que la práctica de la biografía intentaba transformar y positivar los límites del género novelístico en su formulación vanguardista. Por ello, este autor prefiere realizar un análisis cultural del pensamiento de Ortega en lo referente a la «estructura biográfica del existir humano» (Serrano Asenjo, pp. 118-126). Esta diferencia de enfoques se nota también en el rótulo con que cada uno prefiere designar el tipo de biografía analizado. Soguero parece optar por una reconciliación más inclinada del lado rehumanizador al apuntar que «tampoco andaríamos errados al bautizarla [la “biografía vanguardista”] con el de “biografía de avanzada”» (2000a, p. 217). Serrano Asenjo prefiere el marbete de *nueva biografía* por paralelismo con el de «nueva novela». De igual modo que la novela vanguardista rompía con el molde tradicional realista, su práctica biográfica intentaba renovar este género, una vez agotadas las vías de experimentación narrativa.

Ahora bien, hay una serie de hechos que conviene tener en cuenta para advertir la complejidad del significado de la biografía de los años veinte y treinta. La narrativa vanguardista requiere practicar una «historiografía del devenir» (Pego, 2003a, p. 12) que conciba el tiempo como «un entramado de secuencias formales superpuestas entre sí, ocasionalmente convergentes, con sus propios ritmos y duraciones» (Santiáñez, p. 65). Entre 1929 y 1931 aparecen las novelas vanguardistas más maduras, no sólo en cuanto a perfección estilística sino sobre todo en cuanto a diseño, composición y ejecución. Jarnés publicó *Locura y muerte de Nadie* (1929), *Teoría del zumbel* (1930) y *Escenas junto a la muerte* (1931). Sus juegos metafictivos y distanciadores presentan una reflexión sobre la identidad personal, el papel de los personajes y el lugar político y social de la literatura en un mundo en cambio continuo. Las tres contienen el núcleo de un mensaje estético que no desmerece en absoluto frente al compromiso de la *literatura de avanzada*. Por ejemplo, en 1929 *Locura y muerte de Nadie* compartía en las librerías protagonismo con la biografía *Sor Patrocinio, la monja de las llagas*, también de Jarnés. Ese mismo año, en que se saludaba como una obra maestra la biografía de *Luis Candelas, el bandido de Madrid*, Antonio Espina sacaba de la imprenta *Luna de copas*, su novela más reconocida. Puede decirse, por tanto, que el surgimiento de las biografías coincide con un período de esplendor de novelística vanguardista.

Por tanto, habría que matizar la existencia de dos etapas bien delimitadas en la renovación vanguardista de la narrativa (1923-1928, 1928-1936). Al menos en principio es preciso considerar un período en que *nueva novela* y *nueva*

biografía se superponen en la obra de algunos autores que comparten un mismo credo estético. En efecto, los novelistas rehumanizados, los cuales procedían del ámbito de la renovación narrativa, escribieron también *neobiografías* en otras colecciones y editoriales (Ulises, Zeus...). La brillante *Vida de Greta Garbo* (1929) de César Arconada emplea técnicas y procedimientos vanguardistas que le son tan propios como a José Díaz Fernández para construir una novela como *La Venus mecánica* (1929). Esta fluctuación de autores y el diferente enfoque ante los géneros parece demostrar que la biografía vanguardista no es sólo un intento de mediar la zanja entre novelistas vanguardistas y escritores *de avanzada*.

Al mismo tiempo, no todos los autores que se dedican al género biográfico tenían las mismas inquietudes estéticas de los nuevos novelistas. Así, entre los primeros volúmenes de la colección de «Vidas españolas e hispanoamericanas del siglo XIX» aparecen *Carlos VII, duque de Madrid* (1930), del conde de Rodezno, o *Eugenia de Guzmán, emperatriz de los franceses* (1931), del marqués de Villa-Urrutia. Entre éstas, sin embargo, existe una excepción que resultó una contribución de gran altura estética. Se trata de la biografía *Riesgo y ventura del Duque de Osuna* (1930), de Antonio Marichalar, marqués de Montesa, corresponsal español de *The Criterion* y uno de los mejores y más atentos ensayistas de su época. En la presentación de la reciente reedición se destaca su modernidad, pese a enfrentarse con el modelo vanguardista de Jarnés o Espina, precisamente por el hecho de compartir con ellos un rasgo fundamental de la renovación de la prosa desde Pérez de Ayala, Miró u Ortega. Para Domingo Ródenas, Marichalar, desde una postura clasicista, «escribía su primer estudio de índole histórica y, contra las normas del género, elevaba el estilo al rango de protagonista de la obra» (Marichalar, p. 10).

Por ello, hay que insistir en que entre 1928 y 1932 el cambio que se produce en la literatura española, concretamente en el terreno de la narrativa, no es lineal, ni tan siquiera meramente progresivo, sino que avanza con diversos grados de penetración y de profundidad crítica. Un desarrollo en espiral, en varias dimensiones, con progresos pero también con regresiones. Como hemos visto desde un punto de vista cronológico, esa evolución no consiste sólo en el abandono de la forma novela por la forma biografía. Ambas conviven y se fecundan: los procedimientos de la novela vanguardista caracterizan muchas de las *nuevas biografías*, mientras que las biografías intentan insuflar personalidad y vida a los héroes en que habrían de encarnarse las psicologías imaginarias reclamadas por Ortega —el cual, a mi juicio, en este punto tenía la vista puesta más en la estética de Dostoievski que en la de Proust, del que admiraba sobre todo su hermetismo fenomenológico—. Pero es dudoso que la relación sea bidireccional. Aparte de

la dificultad de probar la influencia de este tipo de biografía en la práctica novelística vanguardista, el género biográfico es cultivado desde diversas ópticas. Aunque sea la más importante por sus resultados, no es la única la vanguardista de los «Nova Novorum» dentro de la colección de «Vidas españolas e hispanoamericanas del siglo XIX». Ni siquiera la atención dedicada a los personajes decimonónicos, con ser el grueso y la nota distintiva de la producción biográfica de aquellos años, detenta la exclusiva de esta moda. Ramón Gómez de la Serna escribe sendas biografías sobre *Goya* (1928), que vivió entre los siglos XVIII y XIX, y sobre *Azorín* (1930), de plena actualidad en la vida literaria de la época; Ramón Sender publica una biografía heterodoxa sobre Santa Teresa de Jesús (*El Verbo se hizo sexo*) (1931); y César Arconada, la ya citada *Vida de Greta Garbo*, la *starlette* del cine americano, admirado sobre todo por la figura de *Charlot*.

Como puede deducirse de todas estas consideraciones, la aparición del género de la biografía tiene lugar en una época donde todas las energías renovadoras de las vanguardias se condensan y cristalizan en formas híbridas que integran, en diversos grados, modelos diferentes y a veces contradictorios, preocupaciones estéticas afines pero enfrentados planteamientos políticos, etc. Teniendo en cuenta la reflexión que mereció la biografía a sus cultivadores, se intentará señalar a continuación algunos jalones del recorrido teórico en el que este género intervino como una piedra de toque de la capacidad proteica de la narrativa, abriendo así un capítulo de la historia literaria hispánica.

2. NOVELA Y BIOGRAFÍA: DOS GÉNEROS EN UNO

Fue Emilia de Zuleta una de las primeras en señalar que «la paralela crisis de la novela fortaleció el desarrollo y cultivo de la biografía» (1966, p. 299). Con ello constataba que biografía y novela son dos géneros, aunque próximos, diversos en cuanto a forma y función. Más aún, teniendo en cuenta la ambigua postura de Jarnés ante el género biográfico, sostiene Zuleta que la biografía «se nutre por igual de historia y de fantasía: no es historia rigurosa, pero tampoco es novela [...] Además, la técnica del biógrafo y la del novelista difieren fundamentalmente: el biógrafo debe ser obediente a su modelo, al revés que el novelista, cuyo modelo debe ser el obediente» (1977, p. 79). La biografía —la *nueva biografía*— se muestra así como un género de perfiles borrosos, en el que confluyen características de otros dos géneros mayores: la historia y la novela. Por ello, a la vista de la propia práctica del género por los escritores vanguardistas, se ha extendido la opinión de que «de hecho asistimos a una hibridación de ambas especies

del género narrativo: la novela se hace biográfica; y las biografías, noveladas» (Soldevila, p. 199). Sendas argumentaciones se apoyan en una interpretación dialéctica de las realidades genéricas de la biografía y la novela. En el primer caso, al modo hegeliano, la biografía es una síntesis, aunque de contornos imprecisos y no siempre de resultados exitosos, entre el género histórico y el narrativo. En el segundo, pasa a formar parte del género narrativo, manteniendo una tensión recíproca con la forma de la novela.

Creo conveniente enfocar la relación entre ambos géneros desde una postura integradora. Lo que deseo mostrar no es tanto unos resultados literarios concretos cuanto los planteamientos que querían hacerlos posibles, por más que éstos, como antes había sucedido con la novela, tampoco acabaran de cuajar en el canon español del siglo xx. Desde esta perspectiva, la biografía, como género, procede sin duda del tronco historiográfico pero sólo encuentra su formulación *nueva* dentro del género narrativo. Por esta razón, el cultivo de la biografía entre los escritores vanguardistas no constituye sólo una respuesta disciplinada a la sugerencia de Ortega y Gasset, sino que intenta también encontrar en ella una vía de salida global y alternativa a las aporías teóricas de la *novela nueva*.

En cierto modo, si la biografía se hace novelesca se debe al hecho de que pasa a formar parte de un proceso de renovación narrativa en el que la novela vanguardista es vista como un primer momento que debe ser profundizado bajo la nueva forma biográfica. La crisis del género que había anunciado Ortega en *Ideas sobre la novela* en 1925 es abordada no tanto como un anticipo apocalíptico de su consumación sino más bien como el período larvado previo a su metamorfosis. A las posibilidades técnicas y compositivas de la biografía correspondería hacer posible la transmutación de los principios narrativos de la novela. En 1935, reseñando un libro de Jarnés, Antonio Espina resumía este sentimiento con las siguientes palabras:

«la idea de que el género literario novela está en crisis no puede tomarse, en ningún modo, al pie de la letra. A poco que examinemos el panorama actual de la literatura veremos que lo que se ha tomado por un trance disolutorio no es otra cosa que decadencia, pero decadencia previa a una forma de próxima evolución. Un aspecto —sencillamente— del avance técnico y en ocasiones también psicológico de la novela moderna» (Espina, 1935, p. 111).

Esto significaba ser fieles a los fundamentos de un arte que desde un principio había rechazado los principios miméticos de la novela realista. Frente a la falacia referencial que buscaba representar esta última, a la que Espina califica de «narración biográfica-analítica», la nueva forma biográfica tiene que poner en

juego los recursos que habían caracterizado a la *nueva novela*, destacando tanto el aspecto estilístico como el empleo de procedimientos metaficcionales que pongan de relieve el carácter textual y creador de la biografía, verdadera tramoya estética de una trayectoria vital. Así opera Espina en su biografía *Luis Candelas, el bandido de Madrid* y, con resultados más discretos, en *Romea, o el comediante*. Como dice Pilar Palomo, «la objetivación novelesca de unas vidas, relatadas desde el distanciamiento que supone la observación de una realidad ajena, presupone la creación —realmente novelada— de una realidad para ser vista *desde fuera*» (p. 279). Es, por tanto, el tratamiento del personaje el problema que resurge en este momento con más fuerza, pues de ello depende evitar el peligro de recaer en mecanismos realistas de construcción de mundos imaginarios. A este respecto, Martin Stannard ha recordado hace poco que los lectores de biografías acuden a ella en busca de caracteres bien dibujados de héroe o heroína y un cierre satisfactorio. Y añade: «Just as the eighteenth- and nineteenth-century novel often masqueraded a biography, so biographies today can masquerade as novels» (p. 33). ¿Cómo lograr entonces que una narración «biográfica-sintética», no ya analítica, haga transparente su auténtica condición de máscara, sin falsillas representacionales?

Es éste el punto más delicado a la hora de valorar el acierto del proyecto de creación biográfica. Tras reconocer el éxito editorial de Jarnés o Espina en esta nueva faceta, Luis Fernández Cifuentes emite un juicio negativo global, precisamente por lo que sus biografías tenían de continuidad con respecto a sus novelas:

«en los nuevos biógrafos podía reconocerse fácilmente a los antiguos novelistas deshumanizados: el relato es a menudo interrumpido por inesperadas lecciones sobre el procedimiento, por explicaciones de propósitos y conceptos, por greguerías, por exclamaciones. El interés novelesco apenas si logra mantenerse en pasajes aislados y la “psicología interesante” es menos una conclusión del lector que un acto de fe en las aseveraciones del narrador» (p. 349).

Es difícil no reconocer lo ajustado de esta enumeración de rasgos atribuidos a la *nueva biografía*. En cambio, partiendo de estas mismas características (el virtuosismo estilístico, gusto por metáforas y greguerías, vitalismo, procedimientos metaficcionales y cinematográficos), Francisco Soguero llega a conclusiones opuestas en función del éxito editorial pero también de la persistencia de unos mismos presupuestos estéticos: «La pléyade orteguiana, que no había sabido llegar al público con sus novelas desbordantes de maestría estilística, sí lo consiguió con sus biografías, portadoras de similar virtuosismo formal, pero también de humanidad» (2000a, p. 216). El estilo y el personaje se convierten así en las marcas fundamentales de estas obras cuyos autores, precisamente por su deuda

con Ortega y aun conscientes de la dificultad, intentan consolidar un trayecto estético personal y coherente que se sitúa en el espacio literario narrativo (Soguero, 2001a, p. 213).

En *Sor Patrocinio, la monja de las llagas*, Jarnés defiende que la tarea del biógrafo se apoya en la resurrección de la vida de un hombre (Jarnés, 1930, p. 11). Como hemos dicho, esta tarea equidista de la historia y de la novela, pues lo que pretende es «escribir la *historia de un alma*, adivinar el *destino de un alma*» (Jarnés, 1935, p. 155). Sin embargo, esta tarea de reconstrucción de una personalidad, de recreación de una trayectoria humana, fue vista también como la invitación a profundizar en el tejido vital, lo cual, como la metaficción historiográfica, exige poner en cuestión la condición textual de cualquier forma de relato, sea ficticio o histórico.

Haciéndose eco de las indicaciones de Ortega en su ensayo «Goethe desde dentro», Antonio Espina alabó la biografía de Ciges Aparicio porque «para describir tal “bios” era necesario iluminar la figura por el interior, meter la luz bajo aquel cráneo —como la tuvo en la vida— para que el relámpago le saliese por los ojos y una llamarada bermeja por las fauces» (Espina, 1930, p. 138). Ese «bios» constituye, desde luego, una representación del diálogo dramático entre el yo y su circunstancia, pero interpretada no desde fuera del personaje sino desde una objetivación de la subjetividad. La imagen cinematográfica, de sabor «deshumanizado», de un cráneo no iluminado sino que ilumina se presenta en franca ruptura con toda tentación especular que pudiera albergar un escondido afán mimético. Y es una imagen que persiste de diversas maneras en la concepción de la escritura biográfica que tiene Espina. En *Romea* invita a ver España mediante una inversión metafórica del punto de vista: «para ver España hay que tener los ojos no en los ojos, sino detrás de los ojos; y delante de éstos, como gafas un cerebro. Pero un cerebro de precisión, no de esos que generalmente se usan» (p. 185).

El problema de la perspectiva introduce así una doble inclinación en el plano de la biografía, que acaba por separar a ésta de la historia para concederle la condición de género literario. El punto de vista que asume el héroe con respecto a su circunstancia es a su vez integrado en la perspectiva que mantiene el biógrafo. Esta actitud le permite una actitud creativa, no asfixiada por la sumisión al dato sino, al contrario, reveladora de la identidad íntima y por ello real de su personaje gracias al poder simbólico de la imaginación. A esta luz, puede advertirse el alcance de una reflexión de Jarnés en su reseña «Vidas oblicuas»:

«No son vidas al través de un dato, son vidas al través de un espíritu, de un transformador. Son otras vidas. Porque ningún creador renuncia a sus derechos de primogenitura, y él se ingeniará para, en el trance de no concederle inventar una vida, transfigurarla al menos» (p. 252).

Por consiguiente, la recreación de una vida se ha de apoyar en la potencialidad metafórica, de producción imaginaria, que el biógrafo posee para trasladar a un personaje desde los documentos históricos, en los que se consignan los acontecimientos y los sucesos dispersos de su vida, al espacio ideal de la escritura, capaz de organizarlos en una verdad de orden superior: la verdad artística (Jarnés, 1935, p. 185).

La realidad que brota de ella actualiza así la distinción aristotélica entre historia y poesía, en la medida en que el arte enfoca lo sucedido desde un replanteamiento estético de la verdad histórica como verosimilitud estética. La vida no está hecha de antemano, sino que primero la va construyendo su protagonista al vivirla y, después, el biógrafo al organizar las teselas de la trama que el protagonista convertido en personaje ha levantado. En el hiato entre la vida del biógrafo y el biografado se extiende, pues, el mundo de lo verosímil que conforma un *ars inveniendi* «en el sentido no de que se inventa sino de que se encuentra las posibilidades de la existencia» (Molinuevo, p. 78).

A pesar de esta inclusión de la biografía en el ámbito de la literatura, no se puede obviar en último término que es un género inevitablemente fronterizo. La telegráfica definición de Jarnés («Biografía: aventura. Biógrafo: poeta de la historia») sintetiza su carácter híbrido (Jarnés, 1929, p. 122). Por un lado, favorece la evolución de la novela abriendo vías hacia nuevos territorios que la imaginación puede explorar sin dejar de lado el pulso vital de la realidad. Por otra parte, su indefinición genérica ejerce coacción sobre el vuelo «ideal» al que quiere alzarse el personaje biografado desde el suelo que ha habitado la persona real que le da cuerpo. En palabras de Jarnés, la biografía es también un «Género mestizo. Inventado para inteligencias sin verdadero amor al arte libre; sin apetito por la exactitud histórica y mirada filosófica de conjunto. Género turbio» (Jarnés, 1933, p. 19). Esta ambivalente actitud crítica de Jarnés al valorar el género tiene consecuencias en su escritura biográfica. Como veremos enseguida, la modernidad de Jarnés consistió en romper en sus mejores creaciones con el punto de vista unificador que se atribuía al nuevo biógrafo, a la vez que en advertir las limitaciones teóricas inherentes a tal proyecto.

La poesía de la historia que buscaban estos escritores acaba mostrándoles, en clave especular, una historia de la poesía en que se inserta su *nueva biografía*. Intentan alcanzar así una poética que siempre había perseguido la narrativa vanguardista y que se reveló, a la postre, fracturada desde su mismo interior. Una poética, por tanto, *modernista*, a la altura europea, pero con un regusto amargo porque no pudo evitar la sensación de ser una poética fallida. Con ser importante, el éxito editorial no era capaz de sancionar *desde fuera* el acierto estético de la

dirección emprendida. La transmutación del género narrativo, desde la novela y a través de la biografía, tenía su piedra de toque en la renovación de la prosa, liberándola, en primer lugar, de la ganga realista. Participando de este modo conscientemente de un nuevo paradigma epistemológico, esta renovación se convertía en el centro estético de todo un proceso histórico. La visión lírica e irónica, tan patente por ejemplo en la obra de Antonio Espina, ceñía las posibilidades constructivas de la biografía en el campo del *estilo* entendido en un sentido amplio y no sólo como virtuosismo formal.

Aun así, la figura histórica concreta de la que la *nueva biografía* quería proyectar una imagen literaria corría el riesgo de convertirse en uno de esos fantasmas imaginísticos que habían sido tan criticados en la novela vanguardista. El estilo requería una renovación de la perspectiva sobre los temas, los cuales eran aportados por una historia que a su vez exigía una *mise en abyme* estética. En lugar de resolver el problema, lo retomaba en su punto de partida. En este sentido, el subtítulo de «novela biográfica» que llevaban *Luis Candelas* y *Romea* permitía a Espina una prosa irónica desmitificadora del héroe a costa de la creación de un espacio literario que no fuera mero escenario por donde los personajes protagonistas deambulan. Antonio Marichalar lo intentó por vía contraria: la preeminencia del estilo estaba confinada en los límites de lo histórico.

Desde una perspectiva vanguardista o clasicista, unos y otros procuraron un objetivo que era casi una petición de principio: hacer de la variación temática impulsada por la biografía un modo de llamar la atención sobre el proceso de representación que ella misma debía implicar en el nivel de lo representado. Jaime Torres Bodet contestaba negativamente a este anhelo de transvase de los principios del arte nuevo a la biografía «puesto que los mismos novelistas de *Nova Novorum* han variado sus puntos de observación al acercarse a la biografía», afectando así a la concepción misma del estilo (p. 292). Se trataba de un objetivo, en suma, que intentaba cuadrar el círculo de la fusión entre el arte y la vida, al que nunca renunciaron, y que, en boca de Espina, adquiere un tono casi prometeico:

«¿Que los escritores que se llamaron vanguardistas no supieron hacer verdaderas novelas, sino vagos poemas ligeramente articulados en febles argumentos? En términos generales puede admitirse el reproche. Mas hay escritores en los que ha solido tomarse la depuración del estilo y la sutileza dialéctica como gárrula espectroscopia, fluido imaginista, propia de la naturaleza del poema y nunca vital materia de ese modo de la narración biográfica que, en el fondo, supera siempre —como antes he dicho— el género novelar» (Espina, 1935, pp. 111-112).

3. LA BIOGRAFÍA EN LA NARRATIVA DE BENJAMÍN JARNÉS

La producción biográfica en el conjunto de la obra de Jarnés iguala casi en número al de sus novelas, si se dejan aparte los títulos que se han englobado bajo el rótulo de *género intermedio*. Con ello no quiero insinuar, ni mucho menos, que la calidad de sus biografías esté a la altura de sus mejores novelas como *El profesor inútil* o *Teoría del zumbel*. Pero el interés por el género de las vidas parece indicar que éste ocupaba en el proyecto narrativo de Jarnés un lugar no menor o atribuible tan sólo a una mezcla de coyunturas editoriales, críticas y creativas. Por el hecho de que en los años comprendidos entre 1928 y 1932 Jarnés publicase al mismo tiempo sus obras mayores (novelas, biografías y también un libro «intermedio» como *Viviana y Merlín*), creo que han de considerarse todas ellas como las piezas de una evolución estética coherente que cristalizó en un breve lapso de tiempo, determinando su alcance y sobre todo su sentido.

Me gustaría en las siguientes páginas esbozar la pertinencia de un análisis de las biografías de Jarnés, especialmente las de los años señalados, para tratar de mostrar que en torno a 1930 las direcciones esenciales de su estética narrativa estaban ya apuntadas y con ellas el significado más profundo de la renovación, así como de las limitaciones, que traía a las letras españolas. Según recoge en el prólogo de *Teoría del zumbel* (1930), la exigencia de «integralismo» debe incluir también en la obra jarnesiana al nivel narrativo, pues la unidad de su obra brota de su integridad formal.

Por todo ello, haré unas breves calas en sus biografías del siglo XIX *Sor Patrocinio, la monja de las llagas* (1929) y *Zumalacárregui, el caudillo romántico* (1931), así como en su biografía legendaria *Vida de San Alejo* (1934), comparándolas con procedimientos de algunas de sus novelas coetáneas. De los resultados pueden extraerse algunas conclusiones referentes a la «sensibilización biotípica» (Espina, 1930, p. 139) del estilo narrativo a la que se refirió Antonio Espina para el desarrollo de la «narración biográfica que, en el fondo, supera siempre el género novelar». La biografía *Stefan Zweig. Cumbre apagada* (1942), escrita en el exilio, ayudará a perfilar el género biográfico no como una meta sino como un lugar de tránsito no siempre afortunado.

Zumalacárregui constituye la biografía que sigue más de cerca el patrón del pensamiento orteguiano y, por tanto, una de las más susceptibles de ser criticada por el desnivel narrativo que se produce a favor del narrar la vida del general carlista (*telling*) en detrimento de su presentación (*showing*). No obstante, en ella se pueden recoger algunas de las reflexiones básicas que estimularon a Jarnés a experimentar las posibilidades literarias de una vida. En sentido orteguiano, es

precisamente ésta en cuanto estructura de la existencia humana la que garantiza su radical historicidad, más allá de los datos y sucesos que componen su historia personal.

Una figura romántica como Zumalacárregui revela mejor que ninguna otra el afán de ser novelista de sí mismo, como pedía Ortega. «Tu romanticismo, en todo caso, fue el más puro. El de la inquietud por la inquietud», decía Jarnés (1932, p. 15). Como caudillo militar, encarna el modelo de héroe que el nuevo biógrafo parecía desear y que el novelista atento a la fuerza vital venía buscando: «Tenían delante no un símbolo, menos una promesa. Nada de esto. Allí sólo había una robusta vibración humana, un hombre a extrema tensión, un hallazgo» (1932, p. 72). Aprovechando una definición posterior de Jarnés, el protagonista elegido permite a la biografía convertirse en un dinamómetro que midiese el esfuerzo y la energía vital de la persona convertida en personaje (1935, p. 206). Se inventa a sí mismo, es decir, se encuentra a sí mismo como el primero en vencer y en tener en jaque al ejército y al Estado liberal encabezando al principio una partida de pocos hombres no profesionales. Su heroicidad supera la condición tragicómica que Ortega atribuía al héroe moderno en sus *Meditaciones del Quijote*, porque consiste en hacer de su vida un imperativo de autenticidad, en la que integra unas circunstancias hostiles ante las cuales no siempre sale vencedor. En suma, es el héroe fiel a su destino en tiempos que no son ya heroicos (Jarnés, 1932, p. 234).

Pero aun atribuyendo Jarnés al general carlista el ser un compendio temático de todas las virtudes narrativas, esta biografía cojea precisamente por adoptar un punto de vista que hace del relato un estudio de la personalidad. De este modo, como sucederá posteriormente en sus biografías de Castelar y de Bécquer en diversa medida, Jarnés se siente incómodo y sin sitio claro en la zanja que separa al biógrafo antiguo del moderno, el cual «tal vez sea peor historiador de una etapa, pero siempre será mejor reconstructor de un individuo (Jarnés, 1929, p. 120). En el caso de Zumalacárregui no es ni lo uno ni lo otro; más bien, glosador de un individuo y reconstructor de una época.

Con todo, el mérito de esta biografía reside en poner en claro cuál era la sustancia filosófica que animaba el proceso de evolución formal de la narrativa vanguardista. Porque a la vista de las técnicas, estrategias e imágenes incluidas en *Sor Patrocinio*, paralelas a algunas de las novelas de su autor, la *nueva biografía* no era tanto un paso adelante ante un *impasse* novelístico, cronológicamente desmentido al menos en el caso de Jarnés, cuanto una perspectiva nueva con la que se trataba de enriquecer el desarrollo de la narrativa vanguardista. Al mismo tiempo, se ponían las bases para responder a las primeras objeciones rehumaniza-

doras que encontraron su formulación teórica definitiva en *El nuevo romanticismo* (1930) de José Díaz Fernández.

Según Jarnés, en la vida de sor Patrocinio los personajes principales son el «Rumor» o el «Se dice» (1930, p. 216). La impersonalidad de los datos no implica la presencia de un narrador omnisciente que los organice; antes al contrario, lo que consigue es desplazar y anular cualquier perspectiva que pretenda cobrar una carta de autoridad por cuanto todos los datos históricos son sometidos a una modalización artística. Para Pérez Firmat, la originalidad de *Sor Patrocinio* proviene de que «falta precisamente ese punto de vista único y consistente, esa discreción creadora que puede imponerle un cariz o un orden a los dispersos acontecimientos de una “vida”» (p. 185). La gran Agencia del Rumor se enfrenta a la visión del «aprendiz de biógrafo», el cual quiere descubrir la verdad de su personaje «que asiente su personalidad sobre un oleaje de tan sucias espumas» (Jarnés, 1930, p. 217).

La mayor parte de estos rasgos (temáticos y discursivos) están desarrollados con más amplitud en la experimentación novelesca jarnesiana de aquellos años. El «aprendiz de biógrafo» es la contrafigura no tanto del «profesor inútil» como del novelista que entrevista a sus personajes en *Teoría del zumbel*, de la que, según reconoce este mismo novelista, los auténticos protagonistas son un reloj, un telegrama y un zumbel. Símbolos del tiempo, el azar y el destino, son también índices de ficcionalización de toda la composición narrativa, cuyo papel lo ejerce en *Sor Patrocinio* ese nuevo personaje que es el «Rumor», que interfiere entre el personaje y el narrador a la vez que crea la trama distorsionando la historia. La tensión ambigua entre la verdad de la historia y la verdad de la leyenda, que culmina a favor de esta última en la *Vida de San Alejo*, adquiere en *Sor Patrocinio* una coloración que prelude la angustia del protagonista de *Escenas junto a la muerte* al ver a su mujer reproducida en postales sicalípticas. Sobre esta imagen vuelve Jarnés en varias ocasiones.² En *Sor Patrocinio*, sin embargo, no presenta la dimensión visual sino la (sub)literaria que en otras ocasiones satirizó pero sobre la que prefirió aquí moralizar: «Sor Patrocinio tendrá en seguida coplas. Se inaugura su lamentable popularidad. Todo está preparado para que su nombre —ya un símbolo— caiga entre las masas como una pelota que aquí y allá se va manchando de cieno» (1930, p. 66). La lucha del biógrafo por extraer el pulso vital de las capas de inautenticidad que recubren la figura de sor Patrocinio se plantea, en último término, en dialéctica con esa Agencia del Rumor que, como circunstancia hostil, acaba devorándola en un magma perspectivístico que el autor sólo sabe resolver

2. Por ejemplo, en la narración «Andrómeda» de *Salón de estío* y en el capítulo «Mañana de vacación» de la edición de 1934 de *El profesor inútil*.

dándole el tono de unos apuntes biográficos desarrollados por extenso. Este tono está muy lejano de la magnífica imagen con que el protagonista de *Paula y Paulita* pone en quiebra, con ligera gravedad, la óptica cognoscitiva de la figura del narrador: «He perdido el sentido arquitectural del universo, al perder la clave del gran arco; y, rota ya la cúpula, sólo me resta jugar al ajedrez con las dovelas» (Jarnés, 1997, pp. 122-123).

En la «Nota preliminar» de *Sor Patrocinio* se señala que si el objeto de la biografía se dirige a transmitir verídicamente una personalidad se trata de una «dura tarea. Obra a un tiempo de sabio y de artista. Por eso, toda biografía es incompleta» (1930, p. 16). El tácito e irónico reconocimiento de la dificultad de la empresa no debe hacer pasar por alto que este carácter abierto, inconcluso, de toda biografía coincide plenamente con su percepción de la labor novelística desde *El profesor inútil*. En el capítulo «El río fiel» de esta novela podemos encontrar una reflexión sobre el hacer novelístico, en secante con la vida, con la que coincide en la letra y en el espíritu otra tomada de su biografía *Stefan Zweig*. Veámoslas en paralelo:

«Pero yo prefiero la novela donde —como en la vida— no hay prólogo ni epílogo, sino ciertos jalones de partida o de término. La mejor novela siempre queda inconclusa, porque el autor no puede dictar desde la tumba los últimos capítulos» (Jarnés, 2000, p. 194).

«El héroe —es decir, el novelista— no puede contarnos su propia muerte, porque no puede decirnos qué vio al morir, cómo vio entonces —panorámicamente— su propia vida» (Jarnés, 1942, p. 183).

El novelista es, por consiguiente, tanto un héroe respecto a sí mismo como un *bió-grafo*. En esta oscilación entre identidad y alteridad se abre el ángulo de la (auto)biografía haciendo posible la voluntad de estilo generadora de una imagen —el personaje— como representación representada. La realidad de otra vida transparente, al fin, una heterobiografía del yo mediante «el proceder indirecto e inverso de transformar aquellos elementos [de la realidad] en otros elaborados por su fantasía —las modernas, imagen y metáfora— para, en vez de reproducir el dinamismo de la vida, reproducir la vida neutra y “deshumanizada” del dinamismo. En hombre, máquina, paisaje o idea pura» (Espina, 1934, p. 116).

Es éste, sin embargo, un esfuerzo artístico que violenta a menudo las reglas del género, convirtiendo la biografía en un espacio solicitado por fuerzas contradictorias que el autor no logra armonizar. Por esta razón, en *Stefan Zweig* Jarnés terminaba por reconocer que la biografía novelada es una especie de historia

menor (1942, p. 187) en que se mezcla la novela, creadora de personajes, y la historia, ciencia del sentido de los cambios. El autor y el personaje entablan una estrecha y difícil convivencia. Por tener el personaje que luchar con su circunstancia, el trazado y la valoración de su vida que el biógrafo realiza obliga a éste no sólo a enfrentarse con los documentos sino a organizar artísticamente, es decir imaginariamente, esta masa material, en donde confluye lo popular y lo erudito o lo legendario y lo poético, con el fin de «encontrar una verdad más honda y más expresiva de un hombre que cualquier cronista o historiador atento sólo al testimonio» (1942, p. 190).

¿Lo consiguió Jarnés con sus biografías del siglo XIX? A juzgar por sus respuestas en la biografía del escritor vienés, pareció asumir las críticas que habían movido a Ortega a promover la famosa colección, al concluir que la biografía es un subgénero o «género inferior» ya que «como no acertó a fraguar personajes, los tomó ya fraguados por la historia» (1942, p. 192). Acabó admitiendo su condición mestiza, pues «ni en absoluto es historia rigurosa —ya que las “interpretaciones” del autor le quitan vigor— ni tampoco es novela, porque la verdad histórica frena aquí y allá todo vuelo quimérico» (1942, p. 244). Pero ¿son sus vidas del siglo XIX «todo» su quehacer biográfico?

4. EL ESPACIO IMAGINARIO DE LA BIOGRAFÍA: HACIA LA GRACIA ARTÍSTICA

A la crítica siempre le ha resultado difícil clasificar la *Vida de San Alejo*. Aunque pertenece al género, no es estrictamente una biografía. En la lista de obras del autor que aparece en *Stefan Zweig* se la denomina «hagiografía novelesca». Si a Pérez Firmat el término «biografía vanguardista» ya le parecía un oxímoron, adoptar el género hagiográfico exigía en manos de un novelista como Jarnés potenciar el impulso iconoclasta y la oblicuidad creadora. No obstante, el modelo de la vida de santos, con sus posibilidades de recreación legendaria, era una oportunidad óptima para ensayar no sólo la parodia temática del género, sino también un diálogo creativo con la disolución y reconstrucción de las fronteras genéricas de la narrativa. En cuanto a lo primero, en la *Vida de San Alejo* la ejemplaridad se invierte, pasando Alejo de ser un modelo cristiano de rechazo del placer a convertirse en uno de negación de la sensualidad, el amor y la vida. Pero esta transformación temática sólo es posible en la medida en que ha sido sometida a una remodelación formal, explicitada en la «Dedicatoria a un instante fracasado» con que se abre la edición de 1934. Zuleta expresa perfectamente la implicación

mutua al indicar que «en una estricta homología entre vida y biografía, así como el “instante fracasado” dio nuevo sentido a la vida, esta *Dedicatoria a un instante fracasado* da un nuevo sentido, radicalmente distinto a esta segunda versión de la biografía» (Zuleta, 1977, p. 86).

El San Alejo de Jarnés renuncia no sólo al amor de su esposa sino también a toda forma de sensualidad durante el sueño donde se le apareció Venus —procedimiento compositivo este llevado a su perfección técnica en *Teoría del zumbel*—. Ése fue el «instante fracasado» que le condujo a regresar a su casa y vivir en el hueco de la escalera. Intentó entonces compensar su frustración existencial con una vocación literaria, que no se funde con su vida sino que corre paralela a ella. La escritura transmite la pasión por la vida en su plenitud, pero no mediante sustitución ni identificación, sino a través de la distancia de la contemplación. Se convierte así para Alejo en una alternativa al fracaso derivado de su ascetismo. Un fracaso que, irónicamente, se desdobra alcanzando simultáneamente al narrador que sostiene el punto de vista unificador del relato hagiográfico. La confusión de perspectivas y de planos narrativos obliga a rehacer el sentido de una escritura que se presenta así, en último término, como espejo y paradoja del fluir vital:

«Sí, en un papel, pero descrita en frases que tengan la misma calidad que aquellos brazos, los de mi Venus enlutada... Para que ciñan al lector amigo, para que filtren en los demás todo el deleitoso zumo del que yo no bebí, del que yo no gocé, en aquel glorioso minuto fracasado» (Jarnés, 1934, p. 14).

Incluido en la «Dedicatoria de un instante fracasado», estas palabras son escritas por un escritor innominado, que fecha el texto el 12 de mayo de 1934. Una vez más, Jarnés está jugando y poniendo en crisis la autoridad de cualquier voz narrativa. Autor, narrador y personaje se funden, se disuelven y renacen los unos en los otros. Como en otros prólogos de Jarnés, el de la *Vida de San Alejo* se concentra en el motivo central de la obra, provocando un doble efecto de sorpresa y de clave simbólica que adquirirá toda su riqueza de sentidos en la lectura de la obra.

De todos estos prólogos el que sirve de referencia para tal diseño formal es el «Discurso a Herminia» incorporado a la nueva edición de *El profesor inútil* (1934). La crítica suele considerar esta novela la clave que cierra el arco novelesco de Jarnés. A mí me gustaría llamar la atención sobre el hecho de que se publiquen al mismo tiempo *El profesor inútil* y *Vida de San Alejo*. En sus prólogos se analizan el lugar del mito y la leyenda, la deconstrucción epistemológica del punto de vista, la relación entre el arte y la vida, etc. Es cierto que éstas son características comunes en la producción jarnesiana, y que, por lo demás, una

y otra obra emplean diversas técnicas para lograr el éxito de sus objetivos. No obstante, es reseñable en el caso de la *Vida de San Alejo* el que presente entre sus dos versiones el trayecto de una concepción estética que, inspirándose en la necesidad de una renovación *bio-gráfica* entendida como escritura de la vida, roture nuevos caminos para su literatura. Si *El profesor inútil* de 1934 es la síntesis de los principios novelísticos de su autor, la *Vida de San Alejo* inaugura la *otra* vía de la narrativa vanguardista, su complemento renovador. Se trata de una vía que da lugar a las obras más originales de Jarnés en los años treinta, convirtiéndose en el espacio literario propio del «género intermedio».

Viviana y Merlín actualiza la biografía legendaria en un nuevo sentido que da lugar a un culturalismo próximo a umbrales posmodernos. Así planta las bases secularizadas del concepto de «Gracia artística», determinante de la concepción estética jarnesiana en los años treinta, para cuya formulación Jarnés alega tanto los comentarios de Santo Tomás de Aquino como las reflexiones de G. Simmel, sin que sea posible tampoco obviar los ecos de F. Schiller en *Sobre la Gracia y la Dignidad*. Técnicamente las obras del «género intermedio» dan cabida a estructuras narrativas cada vez más dialogadas, las cuales ya caracterizarán el *Libro de Esther* (1935) y *Eufrosina o la Gracia* (1948), escrita durante la Guerra Civil y publicada un año antes de la muerte de su autor. No debe olvidarse asimismo que la primera obra fue considerada por Espina un ejemplo mayor de narración biográfico-sintética, mientras que en la segunda el plano mítico y real, novelístico y biográfico, se funden en la relación entablada por los personajes: Julio Aznar, héroe y álgter ego desde las primeras novelas de Jarnés (*El convidado de papel*, *Paula y Paulita*), y Eufrosina, una de las tres Gracias. La presencia de personajes mitológicos también aparece en *Stefan Zweig*, donde el diálogo entre el Autor y el Doctor es interrumpido a veces por la Musa Thalía, igualmente una de las Gracias. Por último, conviene recordar que la historia de *Viviana y Merlín* se convierte en obra teatral en el interior de la novela dramatizada *Tántalo* (1935).

En suma, la hagiografía *Vida de San Alejo* facilitó un cambio de ritmo y de rumbo en la evolución de la narrativa vanguardista sin que ésta dejase de ser fiel a sus principios. En este sentido, las biografías del siglo XIX son sólo jalones que sirven de apoyatura teórica a una renovación más profunda. Esta revisión del papel de la creación biográfica en Jarnés puede contribuir a una percepción nueva de la coherencia de su obra en conjunto, pues, como ha señalado recientemente Juan José Lanz, ha de incluir el estudio de su producción del destierro para comprender cómo profundizó en los planteamientos humanistas de su período de esplendor en la vida literaria española (pp. 135-140).

Con todo, es indudable que en el auge de las biografías tuvo un lugar preponderante la colección de «Vidas españolas e hispanoamericanas del siglo XIX» en cuanto al éxito editorial y a la aproximación de los escritores vanguardistas a un público amplio. La decepción y la ruptura de expectativas que a la larga produjo el cultivo del género biográfico en función de la transmutación de la novela —como lo revelan los argumentos de Antonio Espina en su reseña de *Libro de Esther*— contrasta con las posibilidades «biotípicas» abiertas por un nuevo modo, transgresor y erudito, de enfocar las relaciones entre la vida y la escritura. Es ésta una más de las paradojas que ofrece la narrativa vanguardista, que, fracasada o inclasificable, sigue mostrando una vitalidad no correspondida por su vigencia.

Referencias

- DE MAN, P. (1991), *Visión y ceguera*. Puerto Rico, Universidad Ríos Piedras.
- ESPINA, A. (1930), «Ciges Aparicio: *Joaquín Costa, el gran fracasado*», *Revista de Occidente*, núm. 88, pp. 137-140.
- (1930), «Ramón Fernández, *La vie de Molière*», *Revista de Occidente*, núm. 79, pp. 138-140.
- (1934), *El nuevo diantre*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (1935), «Libro de Esther», *Revista de Occidente*, núm. 142, pp. 106-112.
- (1935), *Romea, o el comediante*. Madrid, Espasa-Calpe.
- FERNÁNDEZ CIFUENTES, L. (1982), *Teoría y mercado de la novela en España: del 98 a la República*. Madrid, Gredos.
- GARCÍA DE LA CONCHA, V. (1984), «Platero y yo, un libro krausista», en García de la Concha, V. (coord.), *Historia y Crítica de la Literatura Española*, vol. 7.1. Barcelona, Crítica, pp. 187-190.
- JARNÉS, B. (1929), «Nueva quimera del oro», *Revista de Occidente*, núm. 67, pp. 118-122.
- (1929), «Vidas oblicuas», *Revista de Occidente*, núm. 77, pp. 251-256.
- (1929), *Sor Patrocinio, la monja de las llagas*. Madrid, Espasa-Calpe, 2.^a ed.
- (1931), *Zumalacárregui, el caudillo romántico*. Madrid, Espasa-Calpe, 2.^a ed.
- (1933), *Fauna contemporánea*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (1934), *Vida de San Alejo*. Madrid, Literatura.
- (1935), *Feria del libro*. Madrid, Espasa-Calpe.
- (1942), *Stefan Zweig. Cumbre apagada*. México, Proa.
- (1997), *Paula y Paulita*. Barcelona, Península.
- (2000), *El profesor inútil*, edición de Francisco Miguel Soguero García. Zaragoza, Institución Fernando el Católico.
- LANZ, J. J. (2000), «La novelística de Benjamín Jarnés en el primer exilio: Hacia *La novia del viento*», *Bulletin Hispanique*, núm. 102, 1, pp. 133-167.
- MARICHALAR, A. (1998), *Riesgo y ventura del Duque de Osuna*. Madrid, Ediciones Palabra.
- MOLINUEVO, J. L. (1992), «Filosofía y literatura en Ortega y Gasset», *Revista de Occidente*, núm. 132, pp. 69-94.
- PALOMO, M. P. (1987), «La “forma” de la biografía o la comunicación de la materia histórica: Antonio Espina», *Revista de Ciencias de la Información*, núm. 4, pp. 277-293.
- PEGO PUIGBÓ, A. (2003a), «Benjamín Jarnés ante sus fronteras críticas», *Ínsula*, núm. 673, pp. 9-12.
- (2003b), *La propuesta estética de Benjamín Jarnés: un proyecto narrativo*. Madrid, Universidad Complutense.
- PÉREZ FIRMAT, G. (1986), «La biografía vanguardista», en Burgos, Fernando (ed.), *Prosa hispánica de vanguardia*. Madrid, Orígenes, pp. 181-189.
- SANTIÁÑEZ, N. (2002), *Investigaciones literarias: Modernidad, Historia de la Literatura y Modernismos*. Barcelona, Crítica.
- SERRANO ASENJO, E. (2002), *Vidas oblicuas: Aspectos teóricos de la nueva biografía en España (1928-1936)*. Zaragoza, Prensas Universitarias.
- SOGUERO, F. (2000a), «Los narradores de vanguardia como renovadores del género biográfico: aproximación a la biografía vanguardista», en Lough, Francis (ed.), *Hacia la novela nueva. Essays on the Spanish Avant-Garde Novel*. Berna, Peter Lang, pp. 199-217.
- (2000b), «Narradores vanguardistas. Poetas de la historia», *Ínsula*, núm. 646, pp. 21-23.

- SOLDEVILA DURANTE, I. (1985), «Ortega y la narrativa vanguardista», en *Ortega y Gasset Centennial*. Madrid, Porrúa Turanzas, pp. 187-102.
- STANNARD, M. (1996), «The Necrophiliac Art?», en Salwak, Dale (ed.), *The Literary Biography. Problems and Solutions*. Iowa City, University of Iowa City, pp. 31-40.
- TORRES BODET, J. (1930), «Vidas españolas del siglo XIX», *Revista de Occidente*, núm. 80, pp. 281-293.
- WELLEK, R.; WARREN, A. (1974), *Teoría literaria*. Madrid, Gredos.
- ZULETA, E. (1966), *Historia de la crítica española contemporánea*. Madrid, Gredos.
- (1977), *Arte y vida en la obra de Benjamín Jarnés*. Madrid, Gredos.

PEDAGOGÍA DE LA CARNE. LA ESCRITURA DE SÍ EN VIRGILIO PIÑERA¹

XAVIER LAUDO CASTILLO

«El único modo de ensanchar y prolongar la vida es complicarla con la palabra, y el único modo de interpretar las palabras es complicarlas con la vida.»

José Luis Pardo, *El derecho a la filosofía*

PERTINENCIA DE LA CARNE

El momento histórico que se ha dado en llamar postmodernidad ha sido denunciado desde su propia denominación por la vaciedad que supone todo *post* (a pesar de que, dicho sea de paso, *modernidad* es también un concepto relativo, puesto que se es moderno en relación con una etapa anterior de la historia considerada precisamente como antigua). En coherencia con esa denuncia ha sido y es a menudo difamado por lo débil de sus valores y lo efímero de sus proyectos. Ocurre, sin embargo, que el considerar estos adjetivos como indeseables en sí mismos responde a un discurso y a una tradición muy particulares, occidentales y modernos. En cambio, desde otras coordenadas —y esto es sólo un ejemplo—, una razón débil es una razón flexible, no rígida en sus principios, cuya fuerza estriba precisamente en su conciencia de ser posiblemente vulnerada, porque lo débil es fuerte en su porosidad, en su maleabilidad y en su flexibilidad, como lo es lo inverso en su impermeabilidad, en su resistencia y en su rigidez (Maillard, 1998, p. 19).

El grueso de la tradición filosófica occidental, junto a la pedagogía que de ella se ha desprendido, ha tenido por constante el menosprecio del cuerpo, la aversión a la carne. Toda su atención ha sido dirigida hacia lo inmaterial, fuere bajo el nombre de alma, razón, espíritu u otras. Y aunque en el siglo xx, las distintas contiendas acaecidas en Europa han sido entreveradas de algún modo con la tensión alrededor del materialismo, nada hace pensar que después de la caída del muro el imperio de lo carnal —que estaba ya extendido a ambos lados del enladrillado— haya sufrido mermas significativas de influencia. Más bien al contrario,

1. Se trata de la novela *La carne de René*, del escritor cubano Virgilio Piñera (1912-1979), publicada el año 1952 en Buenos Aires por la editorial Losada, cuando el autor se encontraba exiliado en Argentina. Los fragmentos de esta novela que se citan en el presente trabajo corresponden a la reedición, aparecida el año 2000 (Barcelona, Tusquets Editores).

aunque hoy se constata un aumento de la religiosidad —quizá mayormente en forma de propuestas minoritarias y alternativas a las grandes doctrinas monoteístas—, el mandato de los deseos del cuerpo no cesa de aumentar y alcanzar cuanto nos rodea. Y aunque, en las más de las ocasiones, este deseo sea «producido por los discursos y por las prácticas en las que los individuos tratan de ajustarse a los modelos corporales que se les imponen desde los imperativos morales de salud y belleza» (Bárcena *et al.*, p. 150), parece claro que «els cossos es transformen en la postmodernitat i comencen a deixar de banda l'estigma que durant anys els ha negativitzat, arribant a negar-los completament» (Planella, 2002-2003).

Así las cosas, partiré, digamos, de una creencia (Ortega distinguía que las ideas se tienen, pero en las creencias se está), a saber: que la existencia humana tiene en la carnalidad una de sus dimensiones constitutivas. Ahora bien, una creencia que no es ciega, pues está fundada no sólo en una convicción, sino atendiendo también a las consecuencias que el descuido y la ocultación de lo corporal han tenido y tienen en la formación de las personas. Y desde ella intentaré en este comentario explorar algunas de sus posibilidades pedagógicas y de sus laberintos formativos a propósito de la novela de Piñera.

Con todo, *La carne de René* no es una novela pedagógica con un discurso y una enseñanza que quiera intencionalmente transmitir, pero, como de toda novela «no pedagógica» (y de las «sí pedagógicas» también, aunque no en el sentido que ellas quisieran), sí se puede hacer una lectura de la que se desprendan elementos pedagógicos. O elementos de cualquier tipo, pero con sentido desde una mirada pedagógica. A la manera de cuando Handke dice: «Yo nunca he sido educado por los educadores oficiales: siempre he dejado que sea la literatura la que me cambie» (Handke, P., 1992, citado en Larrosa, 1996, p. 405). El relato empieza: «La carnicería La Equitativa es, como otros tantos expendios del ramo, un establecimiento nada llamativo, pero hoy, en contraste con la plácida tarde reinante, parece una fortaleza sitiada. Si en sus inmediaciones todo es calma, en ella todo es desasosiego. Sin tregua la marea humana sigue fluyendo. Ya forma una cola de más de una cuadra».

En esa cola está René para iniciarse. Justo hasta ese momento, ya con veinte años, no había conocido más que su propia carne. Su padre lo había consreñido a una vida solitaria. Padre, madre e hijo, sin contacto con las carnes de otros chicos, ni mucho menos con la carne de mujer. Ramón —así se llamaba el padre— era un hombre perdidamente enamorado de la carne, tanto que hacía medrar la de su hijo para ofrecerla un día en sacrificio, como hacía él con la suya. Ramón debía resistir por la Causa, la revolución que estaba cerca de advenir, como había hecho ya su padre, y como haría ahora su hijo, ofreciendo también

su carne. No en vano a Ramón se le había oído decir: «No se aflija, mientras hay carne hay esperanza...» (p. 12). Pero esa esperanza puede ser también la que se subvierte contra la misma carne y su Causa. Ése será el intento de René.

* * *

«Y el verbo se hizo carne y habitó entre nosotros.»
Evangelio según San Juan, 1, 14

ESCRIBIR LA CARNE

Vivían juntos padre, madre e hijo, en *trinidad*. Y es que René es el *Hijo* que está llamado a ser la realización del proyecto del *Padre*, cuyo *Espíritu* es el que fecundó a la madre. Pero René (Renato) también es el que renace, y aunque primeramente nacido y criado para una causa, llegará el momento de negarla y cambiarla, subvertirla por una que responda a él mismo. Por algo de lo que él pueda hacerse responsable y asumir como suyo, para poder formarse, es decir, coger su propia forma. Y es que si para alguno Cristo es Dios encarnado, para Piñera la escritura (y cada escrito) es la encarnación de la vida (y de cada una). Sólo que, además, la escritura que nos propone es *en la propia carne...*; ésta es la subversión de Piñera, de suerte que acaba realizando el mismo movimiento, o sea, armando también «la de Dios es Cristo». Veamos cómo.

Ya del «padre del padre» de René sabemos que tenía unas doscientas heridas y «una llaga que, empezando en la tetilla derecha, recorría la espalda y venía a finalizar en la misma tetilla». Un imperativo, el de escribirse en carne, que heredó, como correspondía, también su hijo, Ramón. Y ahora le tocaba a René. Pero como no mostraba ninguna predisposición, le enviaron a la escuela. Una escuela internado cuya ley era el dolor y su lema «Sufrir en silencio». Lema ante el que René preguntó al director: «¿Sufrir en silencio? ¿Por qué? Esto es una escuela. ¿Hay que sufrir para aprender?» «Usted lo ha dicho, caballero. “Hay que sufrir para aprender...”», y el señor Mármolo descargó su puño sobre la mesa» (Piñera, 2000, p. 58). Pero pronto se encontró con la diferencia de René: «Se trataba de alguien que no se compadecía de su carne como tal, sino que protestaba por el ultraje infligido» (Piñera, 2000, p. 91).

La escuela, como toda escuela que se precie, tenía sus dispositivos pedagógicos, sus recursos didácticos, de entre los cuales había uno clave: la figura del

doble. Consistía primeramente en convertir a Cristo en un relato ejemplarizante. Así lo explicaba el predicador de la escuela: «Yo no asistí a la crucifixión. Ergo: puedo falsear los hechos. Ergo: mi falsedad es ésta: Cristo debía echar pedazos de dolor a los perros de su carne; la crucifixión fue su hartazgo supremo. Ergo: Cristo no murió en la cruz por amor a los hombres. Ergo: Cristo murió en la cruz por amor a su propia carne» (Piñera, 2000, p. 95). Sostenía que Cristo, tal y como venía representándose en los últimos siglos, con la faz angustiada, la cabeza caída sobre los hombros, las lágrimas y el sudor, era una rémora en época tan ajena a la piedad como la presente. Por ello los Cristos de la escuela tenían una brillante cara de felicidad. En segundo lugar, se asignaba a cada alumno, ya en su habitación particular, un doble. Una escultura de yeso, ahora blanca, pero que a final de curso debería estar llena de marcas rojas. «Con este lápiz irá marcando sobre su doble cuanto aprenda allá abajo» (Piñera, 2000, p. 63).

De esta guisa, como corresponde a la institución escolar, debía René ir poniendo por escrito, pero no en papel sino en carne, no con tinta sino con sangre, sus aprendizajes. La escultura, su doble, debía ir reflejando su formación. Pero literalmente debía ir tomando la misma forma, la misma figura, el mismo dibujo, con sus cicatrices, con sus dislocaciones en protuberancia o en concavidad. El cuerpo de su padre era ya un texto escrito, con su gramática. Ninguna herida, cicatriz, o hueso dislocado estaban en su preciso lugar por azar. Hasta ahí la escritura de la carne como resistencia, como lucha, imperativo que respondía a la necesidad de resistir predicada de padres a hijos hasta René. Este «cuaderno de aprendizaje» también cumplía las funciones de «guía didáctica», pues, mediante la observación del doble, de sus partes ya trilladas y de las que se conservaban todavía vírgenes, indicaba aquellos objetivos a alcanzar, aquellos aprendizajes que todavía estaban por llegar, y cómo podían lograrse.

Pero René no quiere someterse. La resistencia es en esa pedagogía una forma de vida y un modelo explícito de cómo hay que vivir. Pero esta vida, una vida sufriente, no tiene nada que ver con René, no la siente como suya y no quiere, pues, vivirla. René se resiste a esa imposición pedagógica. Y en el caso concreto de la novela, donde la pedagogía es una pedagogía de la resistencia, René se resiste a la resistencia.

A propósito de esto, recientemente algún autor ha dicho que esa resistencia del protagonista es una reivindicación de Piñera en pos de «la soberanía de los artistas y los escritores que deben luchar por mantenerse. A pesar de que [paradójicamente] sea a través de esa serie de dolorosas lecciones como René [y la comunidad de escritores en general] aprende a escribir prescindiendo del marco que le es dado» (Alexander, 2003). Sin embargo, a mí me parece que el juego de

Piñera tiene que ver con algo distinto de la proclamación de la libertad artística. Porque lo que el autor cubano propone a través de René no es, digamos, escribir lo sufrido, como anotando lo aprendido para cristalizar el aprendizaje. Lo que hace René es bien distinto: sufrir lo escrito. «René le arrebató el lápiz. Empezó a darle vueltas nervioso entre los dedos, en tanto escrutaba su propio cuerpo. Parecía buscar un sitio en el que probar la calidad del creyón. Por fin lo encontró en medio del pecho y lo marcó con una cruz. “¡Qué hace...!””, gritó Pedro. “¡Usted no es el doble, es al doble a quien tendrá que marcar cuando llegué el momento!” Pensaba que sería más conveniente hacer de doble. No me vería en la obligación de recibir las lecciones de la escuela» (Piñera, 2000, p. 64). No se trata, pues, de sufrir en la vida y plasmarlo en la literatura. Se trata de que sufrir la escritura y sufrir la vida son una misma cosa.

Escribirse el cuerpo duele, y ahí hay una creación donde literatura y realidad se confunden y no es posible distinguirlas. Piñera ha dicho en un ensayo titulado «El país del arte» que «el arte de los demás —el del vecino, como el del clásico o el del autor de moda— poco tiene que ver con nuestro íntimo problema humano». En este sentido, «no es el arte el que nos hace artistas sino que somos nosotros quienes ponemos sobre un plano artístico nuestra propia existencia» (Piñera, 1994). De forma que es *escribiéndose a sí* como uno logra mediar entre las tensiones que nos atenazan. Y nos recuerda que «no es el arte quien nos enriquece, sino que somos nosotros quienes lo enriquecemos a él». Dicho en otras palabras, ésta es una escritura que no es ni universal ni universalizable, sino que tiene que hacerla cada uno y que sólo para cada uno vale.

René escribe sobre él mismo, para escapar así de las lecciones que le impone la escuela. Lo que pretende es huir de aquello a lo que la escuela le quiere obligar, a saber: «hacer una experiencia» (o una pseudoexperiencia), sistematizarla poniéndola por escrito, e incorporarla así ya como parte de su formación, como parte de lo que él es. Pero René quiere formarse como él quiera y no como la escuela (y su padre, y la Causa...). Porque la autonomía que la escuela le ofrece es un engaño. El hecho de poder controlar el dolor, de poder llegar a elegir la forma de torturarse como la capacidad de trazar uno u otro itinerario formativo no es en modo alguno una verdadera autonomía. El «ser torturado y torturador» no puede llegar a ser más que un esbozo de autonomía o una autonomía parcial, ya que tiene el contenido impuesto (la tortura). De manera que el sujeto, ahí, no puede autodeterminarse y no ejerce, luego, ningún tipo de libertad.

Por eso René quiere ser el doble, para eludir el dolor, para evitar los aprendizajes que la escuela le tiene preparados. De hecho, es precisamente como el niño que se copia los deberes, que evita así tener que hacer el tortuoso paso

previo. René resiste, y ésa es también la resistencia a la dictadura de lo presuntamente real, de lo presuntamente importante. Una imposición que Virgilio Piñera consigue evitar con el mismo ejercicio literario. El propio Piñera dijo en una ocasión de sí mismo: «soy tan realista que no puedo expresar la realidad sino distorsionándola, es decir, haciéndola más real y vívida» (Melo Pereira, 2002). Y no se trata aquí de ningún truco. Es que uno se escribe de verdad a sí mismo, no en el sentido metafórico de tomar los propios actos como reflejo del carácter que así uno se va forjando, justo al contrario, uno se escribe a sí mismo justa y precisamente «de manera literal», es decir, se escribe en literatura. Y la metáfora está no en el tomar lo que se hace como lo que se escribe, sino lo que se escribe como lo que se hace. Porque lo que dice Piñera es que uno se hace escribiendo.

La creación (y la creación literaria), todo acto de *poiesis*, y la dispersión y des-univocación del saber existente que eso conlleva, ha tenido en Occidente siempre mucho que ver con el «pecado de la carne». No en vano María Zambrano escribió: «Y es que la poesía ha sido en todo tiempo, vivir según la carne». Poner en cuestión el orden de cosas vigente, romper la calma de las comunidades sumisas pasivas cuyo patrón de vida está basado en la obediencia y las relaciones de heteronomía. De ahí que, incluso, aunque «el griego no se atrevía a rechazar la carne como siglos después lo hiciera el cristiano [...] se diría que estaba deseando que alguien encontrara razón para hacerlo» (Zambrano, 1996, pp. 47-48).

Se trata, pues, en Piñera, de ser lo que se escribe y no de escribir lo que se es. Ante tantos dobles en los que se proyecta lo que uno es, en los que se ensaya el modelo de lo que uno va a ser, más vale ser uno mismo el doble. Es una forma de denunciar la falsa autonomía de la vida (y de la moral) respecto a la escritura, o sea, a los dobles, a los «cuadernos de aprendizaje», a todos aquellos dispositivos, materiales o no, en los que se supone que uno *proyecta autónomamente* lo que quiere ser. Luego la vida y la escritura, o la moral y el arte, no pueden ser en modo alguno independientes, pero tampoco depender entre sí. Se trata de ser la misma cosa.

* * *

«La moral era necesaria para imponer al hombre en la lucha con la naturaleza y “el animal salvaje”. Cuando se ha alcanzado el poder sobre la naturaleza, entonces se puede usar este poder para continuar formándose *a sí mismo* libremente.»

Nietzsche, *El nihilismo. Escritos póstumos*

LA CARNE AUTÓNOMA

Sin embargo, este *ser la misma cosa* del proyectado y el proyectante con que termina el apartado anterior puede pensarse todavía en otro plano. Y es en el del alumno-maestro (o del estudiante-profesor). Por lo general, en los aparatos pedagógicos es el maestro el que detenta el poder, en la medida en que es el que posee los contenidos, y el que controla su flujo de transmisión abriendo o cerrando la llave de paso según su criterio. Ocurre que desde esa posición también controla la naturaleza de la evaluación y los contenidos a transmitir. En resumidas cuentas, acaba el maestro condicionando y, según el caso y la escuela, casi determinando el itinerario formativo del alumno (y aquí itinerario formativo es el camino o el proceso por el cual se forma cada uno integralmente y en sentido amplio). De suerte que hay otra vez alguien (el maestro) que proyecta sobre otro (el alumno) lo que debe ser. Y la relación vuelve a ser de heteronomía.

Precisamente desde este orden de cosas algún pedagogo insigne ha hecho un planteamiento como el que sigue: suprimase al maestro *como explicador de contenidos* puesto que cada uno puede aprender por él mismo lo que desee. Sólo hace falta darnos a conocer esta capacidad que todos tenemos.² Lo que hacía posible esto (porque se llevó a cabo satisfactoriamente y además en contextos muy distintos) era el hecho de que entre el maestro y el alumno se estableciera una relación de voluntad a voluntad. Ya que sólo cuando la voluntad no es lo bastante firme se puede necesitar la subordinación de una inteligencia a otra. Es decir, que «en el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. [...] Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad» (Rancière, 2003, p. 23). Dicho en otras palabras, como este maestro no sabe aquello que está en su voluntad enseñar, no hay posibilidad de subordinar la inteligencia ignorante del alumno a la inteligencia sabia del maestro. Las dos inteligencias (la

2. El pedagogo no es otro que Joseph Jacotot, quien vivió en la Europa de finales del XVIII y principios del XIX. Su propuesta ha sido recuperada por Jacques Rancière (2003), y pueden verse distintos artículos al respecto en Larrosa y Kohan (2003). También mi propio trabajo «La pedagogía de Jacotot y su perversión. El caso de Miguel Rovira» (Laudó, 2008).

del maestro y la del alumno) dependen a la vez, en estos términos, de una tercera, que no sería otra que la de aquello de donde se aprende lo que en ese momento está en su voluntad aprender, pudiendo ser esto un libro, alguien llevando a cabo alguna tarea o cualquier otra cosa. La única relación de fuerza que cabría ahí sería la de la voluntad, y es que se emancipa al alumno y se logra la autonomía cuando se le obliga a usar su propia inteligencia.

En la novela se plantea la pedagogía inversa, una pedagogía de la sumisión en que la escuela, como Dios padre, dispone lo que habrá de hacer heterónomamente el alumno, el hijo. Con lo que, siguiendo el relato de Piñera, Jesús acepta sumisamente ser crucificado y sufrir la carne. Y no se resiste. Ya no puede hacerlo. Porque ha cedido toda su voluntad al servicio de otro.

Una relación pedagógica muy parecida se encuentra en otra novela de la época: *Ferdydurke*.³ De ahí sacaré algún elemento más para la discusión. En *Ferdydurke* hay también una escuela, y unos maestros:

«Así pues, señores, yo primero recitaré mi lección y después ustedes recitarán la suya. ¡Silencio! [...] Ejem, ejem, ejem... Entonces ¿por qué Slowacki despierta en nosotros la admiración, el amor y el goce? ¿Por qué lloramos con el poeta cuando leemos el seráfico poema “En Suiza”? [...] ¿Por qué? Pues porque, señores, Slowacki era un gran poeta. ¡Walkiewicz! ¿Por qué? Repita Walkiewicz. ¿Por qué? ¿Por qué el encanto, por qué el amor; por qué lloramos, por qué hay exaltación, corazón y hechizos? ¿Por qué, Walkiewicz? [...] —¡Por que era un gran poeta! —dijo Walkiewicz. / Los alumnos cortaban sus bancos con sus cortaplumas y hacían bolitas de papel para echarlas dentro del tintero. El maestro suspiró, se sofocó, miró el reloj y continuó de esta guisa: / —¡Era un gran poeta! No lo olviden: ¡era un gran poeta!».

3. Escrita por Witold Gombrowicz en Polonia antes de la Segunda Guerra Mundial, suceso que sorprendió al escritor polaco en Buenos Aires y que le hizo recalar en la efervescente Sudamérica de aquellos años, fue reeditada por Seix Barral (2001). De hecho, Gombrowicz y Piñera eran muy amigos, coincidieron ambos en el exilio argentino y, a pesar de que Piñera frecuentó a escritores de ideas muy diferentes, incluso antagónicas (Borges le publicó su primer cuento y, más tarde, junto a Sábato incluyeron otro relato suyo, «En el insomnio», en su antología de *Cuentos breves y extraordinarios*), fue con Gombrowicz con quien logró una conexión más fuerte, hasta el punto de ser el presidente del comité que efectuó la traducción colectiva de *Ferdydurke*. Una vez realizada tamaña empresa, cuando fueron a recoger los primeros ejemplares a la Editorial Argos, Gombrowicz tomó uno y le escribió a Piñera: «A tu inteligencia e intransigencia se debe este nacimiento de *Ferdydurke*. Te otorgo, pues, la dignidad de Jefe del Ferdydurkismo Sudamericano y ordeno que todos los ferdydurkistas te veneren como a mí mismo. ¡Sonó la hora! ¡Al combate!». Para otros asuntos sobre la novela de Gombrowicz y Piñera puede verse «Gombrowicz por él mismo», en *Poesía y crítica*, ya citado.

El profesor decide por el alumno. Decide no ya lo que va aprender o estudiar ;sino hasta cuanto le va a encantar! Pero veamos cómo sigue:

«Amamos a Juliusz Slowacki y nos encantan sus poesías porque era un gran poeta y porque en sus poemas vive una belleza inmortal que despierta nuestra admiración más profunda. / A estas alturas de la exposición, uno de los alumnos [Kotecki] se movió con suma nerviosidad y gimió: / —¡No me interesa! ;Pero si a mí no me encanta! No puedo leer más que dos estrofas y aun eso me aburre. Dios mío, socorro, ¿cómo me encanta si no me encanta? [...] —¡Cállese, por Dios! Kotecki, ¿quiere perderme? ;Le pongo un uno a Kotecki! Kotecki, ;no se da cuenta de lo que dice! / KOTECKI: ;Pero yo no puedo comprender! ;Yo no puedo comprender cómo es que me encanta, si no me encanta! / EL MAESTRO: ¿Cómo es que no le encanta, si le he explicado mil veces, Kotecki, que le encanta? / KOTECKI: Me lo explicó, pero a mí no me encanta. / EL MAESTRO: Bueno, éste es asunto privado suyo, Kotecki. Parece que Kotecki no es inteligente. A los demás les encanta. / KOTECKI: ;Doy mi palabra de honor de que a nadie le encanta! ;Cómo puede encantar, si nadie lee esa poesía, fuera de los escolares, y eso porque se les obliga a viva fuerza? / EL MAESTRO: ;Cállese, por Dios! Es porque son contados los seres en verdad cultos y a la altura... / KOTECKI: Pues ni aun los cultos. ;Nadie! ;Nadie, digo! / EL MAESTRO: Kotecki, yo tengo mujer y un hijo. ;Tenga piedad por lo menos del niño, Kotecki! [...] El sudor bañó la frente del maestro. Sacó de la cartera las fotografías de su mujer y del niño y trató de conmovier a Kotecki con ellas...».

De hecho en ese contexto da igual si lo que se estudia encanta o no, lo que cuenta es que se diga que encanta. Da igual si encanta o no, porque realmente incluso pudiera ser que a nadie le encante. Al maestro tampoco. Pero el alumno tiene que aprender lo que diga el maestro y lo demás importa poco o nada. Y de la misma forma el maestro tiene que enseñar lo que mande, digamos, el de arriba suyo, llámese pedagogo o como fuere, como el maestro acaba reconociendo:

«Kotecki, ¿acaso, según usted, sería posible que tantos y tan expertos pedagogos durante años enseñasen, y en tiempos como los nuestros, algo carente de todo valor educativo? Pero, Kotecki, si nosotros enseñamos el latín con tanto sacrificio y tanto empeño, eso prueba que debe ser enseñado el latín. Confíe en mí, Kotecki, su mente común no puede apreciar debidamente esas ventajas. Para comprenderlas hay que convertirse, después de largos estudios, en una mente nada común».

Todo acaba siendo, pues, una cadena de acciones heterónomas donde de lo que se trata es de aceptar sumisamente la imposición hasta olvidarla. De suerte que todos lleguen a *creérsela sin creer que la creen*, que es la fórmula que el filósofo-

fo y teólogo Raimon Panikkar usa para hablar del *mito*. Y, ciertamente, no creo que estemos hablando de otra cosa sino del mito que, por algún azar, le fue dado descubrir a Jacotot y luego se decidió a desenmascarar. El mismo mito que hace saltar Gombrowicz en los pasajes que hemos citado. Y en *La carne de René* sucede otro tanto.

René «una mañana manifestó a Pedro [el sirviente que prepara a los alumnos para las lecciones] que no *quería* levantarse» (Piñera, 2000, p. 88). Enseguida se personó el director y le sermonó vivamente porque aquélla era la falta más grave, René tenía que querer. «No puede no querer, ¿qué se ha creído?» René empezó a decir que «no estaba dispuesto a ceder su cuerpo al servicio del dolor. El cuerpo era su propiedad sagrada y nadie tenía derecho a profanarlo» (p. 96). A lo que Cochón, el encargado máximo de la instrucción en la escuela, contestó: «Te convenceremos, hijo mío, te convenceremos». Y comenzó la batalla campal de esa noche. Cochón le sermonó sobre la carne de Cristo. Y René replicó: «Mentira. Todo eso es mentira. Además, no me importa». Y Cochón: «Bueno, es mentira. ¿Pero no ves que van a ponerme rabo si fracaso contigo? No puedes permitirlo. ¿Tan poco te importa mi cuerpo? Si fracaso es el suicidio... No lo vas a permitir. Vas a querer enseguida...» (p. 96).

Otra vez, como en Gombrowicz, quien tiene que enseñar acaba reconociendo la falsedad de la verdad que pretende imponer. Y justifica la necesidad de creérsela por una cuestión de supervivencia laboral, porque es su trabajo y, si no, le despedirán en *Ferdynurke*, o perderá su prestigio y tendrá que suicidarse en *La carne de René*. No en vano Piñera dice con indignación en el ensayo citado: «¿es que nadie percibe que el arte no resiste la simulación? ¿Es que alguien puede —como dice Gombrowicz— [*sic*] conmovearse sin conmovearse y decir que comprende sin comprender?».

* * *

«Cuando un mundo se derrumba porque sus valores ya no lo sostienen ni pueden tampoco trocarse por otros, importa preguntarse por el modo de racionalidad con el que fue diseñada su estructura, importa darnos cuenta de que no son los valores lo que habrá de reemplazarse, sino el modo de ver y utilizar la razón y de que la necesidad de que haya valores forma parte, también, muy probablemente, del mundo que ha caído.»

Chantal Maillard, *La razón estética*

LA NORMALIDAD DE LA CARNE

Se ha dicho que, siguiendo la conocida distinción de Calvino, así como Lezama Lima sería un *escritor llama*, por la constancia en la forma global exterior caracterizada por su barroquismo pero, a la vez, con una incesante palpitación interna, Piñera sería, en cambio, un *escritor cristal*, esto es, exacto y lógico-geométrico-metafísico. Sin embargo, el barroquismo de Piñera, que también lo tiene, «no provendría del estilo sino de la acción misma de sus ficciones» (Berti, 2001). En cualquier caso, como dice el propio Calvino, «que quienes se consideran partidarios de la llama no pierdan de vista la calma y ardua lección de los cristales» (Calvino, 2002, p. 80). Y es que la prosa de Piñera es fría, como reconocía él mismo, «porque se limita a exponer los puros hechos» (siendo los hechos algo tan flexible como la interpretación de quien los expone). Y en el contenido de esos hechos se ve que Piñera es llama o cristal, pero marcado al fuego. Tal fue su existencia, de extranjero en todas partes, con la huida (exterior o interior) como única patria.

Para Piñera la carne tiene una ancha y honda polisemia, y uno de sus significados tiene que ver con la sexualidad. Pero con la sexualidad entendida de un modo existencial (a Piñera le gustaba decir que era «existencialista, pero a la cubana»). Es decir, la condición sexuada del cuerpo como forma de expresar su existencia, siendo la vida sexual una expresión de sí mismo, y el punto de partida para relacionarse con el resto del mundo. En el sentido de que «mientras el pensamiento no se exprese, precisando la verdad que contiene, no podemos apropiárnoslo, ya que sólo a través de la expresión se convierte en nuestro» (Gordillo, 2002, p. 108). Precisamente la expresión de Piñera se dio (y se da) en gran medida en la carne (y en la escritura, y en la escritura de la carne). Piñera fue condenado a la marginalidad por homosexual, incluso llegó a ser encarcelado por la cruzada que el castrismo llevó contra las Tres Pes (prostitutas, proxenetas y pederastas). No fue querido ni entendido en Cuba. Se cuenta que el Che Guevara, «al descubrir un ejemplar de *La carne de René* en la embajada cubana en Argel,

preguntó antes de arrojarlo a lo lejos: ¿Qué hace aquí el libro de este maricón?» (Bonilla, 2000). Ésta es sólo una de las traducciones en la biografía de Piñera de la negación de la libertad existencial de la que he hablado a lo largo de este texto. Aunque en todas ellas lo que parece reclamarse es un derecho a ser uno mismo, y en concreto a través de la carne, del cuerpo, de los sentidos..., pero todavía diré algo más sobre cómo se articula la cuestión del placer y el dolor en la novela.

En *La carne de René* los placeres de la carne como la lujuria o la gula paldescen ante otras convocatorias menos frecuentes..., las que tienen que ver con el dolor, de las cuales el padre de René es su máximo epígono. «El objetivo de la escuela era el cuerpo y nada más que el cuerpo», pero su pedagogía distinguía placer de dolor. La escuela superaba «la vieja disputa de los contrastes; por el contrario, placer y dolor marchaban de la mano, sin interferirse en absoluto [...] Al igual que en una fábrica, estos obreros del dolor, concluida su jornada dolorosa, iban en busca del placer» (Piñera, 2000, p. 62). Se establece, pues, un paralelismo entre dolor/placer y trabajo/tiempo de ocio. Se entiende así, como en la novela, que la única persona que entiende la carne exclusivamente como placer es Dalia, una mujer que no trabaja y que dedica el día a pasear, a esto y a lo otro, etc. La escuela se entiende así como una escuela del trabajo, y una educación también para el trabajo, una suerte de *Arbeitschule* traducida en una escuela del dolor. Una escuela de impronta estoica, pues se practica el arte de sufrir como un entrenamiento para estar preparado y asumir dignamente el sufrimiento todavía mayor que no tardará en venir.

Hay que notar aquí que Piñera habla en la novela de una revolución: «la Causa es la revolución mundial. Hasta que no se produzca, deberemos servirla» (Piñera, 2000, p. 29). Es la revolución de los partidarios de la carne, cuya Causa era el chocolate, «un alimento negado durante años al pueblo para la mejor perdurabilidad del trono, al pueblo había que mantenerlo en una semi-hambre...» (Piñera, 2000, p. 31), hasta que la revolución triunfó. A grandes rasgos y muy generalmente, podría verse en esta retórica una alusión a la revolución de 1917, con el trabajo (la carne que sufre) como una de las claves de bóveda de esta retórica revolucionaria,⁴ opuesta al ocio (la carne que goza).

4. Sucedió esto en unos años en que se estaban gestando distintas revoluciones en Sudamérica, también la Revolución cubana, aun cuando la dictadura de Batista comenzó justo en 1952. Unas revoluciones que, sin embargo, parece que también reclamó Piñera desde su exilio en Argentina, mientras mendigaba y perseguía tertulias de café para tratar de tomar gratis un vino y comer algunas pastas. Eso no significa que Piñera fuera partidario de un régimen con el trabajo como valor capital, sino que, como suele ocurrir, cada cual tiene su idea de revolución y las divergencias no surgen hasta llegada la hora de decidir cómo y hacia dónde se da la vuelta al orden de cosas.

Desde este punto de vista, Piñera estaría por la escritura en la carne, pero no tanto como dolor sino como placer. Vendría a ser, por decirlo en términos de Epicuro, no como un placer *dinámico* o *cinético* (aquel goce inmediato que es de gran intensidad pero que se desvanece cuando termina la acción que lo ha provocado), sino *catastemático* (aquel placer quieto que perdura durante largo tiempo después del acto que lo ha propiciado). Sería algo cercano al hecho de llevar un tatuaje, con toda la significación simbólica que dota al que lo encarna de cierta sensación de agradabilidad y de bienestar que no es efímera sino perdurable. Valga esto para todas las formas de escritura del cuerpo al uso en nuestros días (sea el tatuaje, el *branding*, el *piercing*, incluso el *body-building*, etc.). Aunque tengan mucho de moda, como he dicho al principio de este texto. Sea como fuere, a principios del siglo XXI hay muchas personas coetáneas del René de veinte años de 1952 que tienen hoy más de setenta años, que han ido escribiendo en su piel su propia biografía, de forma que se puede leer su paso por el tiempo en etapas diferenciadas, y cada vez es más habitual esta práctica en las sociedades occidentales, donde una creciente tribu de aborígenes urbanos ha retomado por cuenta propia la arcaica concepción del cuerpo como página virgen para la escritura (Planella, 2001, p. 81). Y este escribirse, siquiera sutilmente y aún hoy a pesar de la fuerza de la moda, se trata más de escribir lo que uno quiere ser que no poner por escrito lo que uno ya es. Es decir, es un escribir lejos de la lógica pedagógica del cuaderno de aprendizaje en cualquiera de sus formas.

Respecto a la cuestión de las relaciones de heteronomía de las que he hablado antes, hemos visto al alumno depender del maestro, al maestro depender del experto pedagogo, etc. Pero, en concreto, a la pregunta sobre quién está, en el plano de los hechos, arriba del todo, y no depende (directamente, al menos) de otro, Piñera también responde de alguna forma. En la novela, cuando el padre explica a René cuál debe ser su destino le dice: «El jefe que domina nuestro país traicionó la Causa y nos persigue porque le perseguimos. Su persecución tiene lugar dentro y fuera de este país. Tu abuelo, que tuvo el privilegio de servir a este jefe que abatió al antiguo jefe, pasó los diez últimos años de su vida persiguiendo a su jefe, quien, a su vez, lo perseguía a él» (Piñera, 2000, p. 29). Así, refiriéndose a los jefes de la revolución y la contrarrevolución, respectivamente, los coloca disputando a muerte entre ellos, pero a la vez como perseguidores y perseguidos. Y aparece otra vez el tema del doble. Es decir, que ellos sí ocupan los dos papeles, el del que quiere imponerse al otro, y el del que es susceptible de recibir la imposición. De forma que esos jefes, son ellos mismos y sus dobles a la vez, y en ese sentido sí gozan de autonomía. Pero René evidentemente no quiere saber nada de ese tipo de libertad que se basa en someter al resto.

Así las cosas, la reedición de Piñera (y de Gombrowicz como de Jacotot) nos alienta hoy a pensar en un subvertir esa pedagogía de la sumisión. Por ejemplo, en el caso de una escuela con una pedagogía cuyo sometimiento es al trabajo, quizás el contenido de lo que se enseña en esa escuela podría ir menos por ahí y más por algo agradable en sí, que permitiera luego hacer cosas de suyo agradables, y no tareas siempre arduas como medio para lograr algo cuya bondad viene impuesta desde otro lado. Eso, claro, si es que tuviera que haber escuela..., y aun así, como alguien ha dicho, quizás haría falta otra escuela para liberarse de la escuela...

Entretanto, cierta *razón estética* como la que apunta la cita del encabezado podría ser un criterio a valorar en los tiempos que corren, en cierto modo también como una revalorización de lo femenino, por su capacidad de adaptación, por su poder transformador y por su potencial generador. Ya veremos si como único horizonte (y tal vez sería entonces salir del fuego para caer en las brasas), o desde la complementariedad, a sabiendas de que en él «habrá de brillar el Sol, pero que, como en la ladera, lo hará sólo por unas horas». Lo que René quiere es ir a la suya, que le dejen vivir tranquilamente su carne con normalidad. Vivir en una especie de carnaval o carnestolendas eterno donde no se preludie el retiro ni la despedida de la carne (como sugieren algunas de sus etimologías). Piñera no quiere marcar pauta, no quiere hacer de su experiencia una bandera ni de su literatura una regla. No hay que escribir lo que se es porque eso permite la imposición desde arriba, sino buscar aquello que la impide: ser lo que se escribe, creándose uno mismo a cada instante.

En su testamento escribía:

«Como he sido iconoclasta
me niego a que me hagan estatua;
si en la vida he sido carne
en la muerte no quiero ser mármol».

Referencias

- ALEXANDER, A. (2003), «The written body: Virgilio Piñera's La Carne de René», en *2003 Meeting of the Latin American Studies Association*. Dallas (Texas).
- BÁRCENA, F.; TIZIO, H.; LARROSA, J.; ASENSIO, J. M. (2003), *El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- BERTI, E. (2001), «Virgilio Piñera», *La Nación*, Buenos Aires (6 de mayo).
- BONILLA, J. (2000), «Virgilio Piñera y la carne», *El Mundo*, Madrid (15 de noviembre).
- CALVINO, I. (2002), *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid, Siruela.
- GORDILLO, L. (2002), «La función integradora y expresiva de la sexualidad en Merleau-Ponty», *Daimon. Revista de filosofía*, núm. 25, pp. 101-111.
- HANDKE, P. (1992), *J'habite une tour d'ivoire*. París, Bourgois.
- LARROSA, J. (1996), *La experiencia de la lectura*. Barcelona, Laertes.
- LARROSA, J.; KOHAN, W. O. (coords.) (2003), «O mestre ignorante», *Educação & Sociedade*, vol. 24, núm. 82 (abril; número monográfico).
- LAUDO, X. (2008), «La pedagogía de Jacotot y su perversión. El caso de Miguel Rovira», en Hernández Díaz, J. M., *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*. Salamanca, Anthema, pp. 121-132.
- MAILLARD, C. (1998), *La razón estética*. Barcelona, Laertes.
- MELO PEREIRA, M. (2002), «Virgilio Piñera: sacrificio y esplendores de la carne», *La Jiribilla*, núm. 66 (en línea). Disponible en: http://www.lajiribilla.cubaweb.cu/paraimprimir/nro66/1775_66_imp.html [Fecha consulta: 24 de agosto de 2009].
- PIÑERA, V. (1952), *La carne de René*. Buenos Aires, Losada.
- (1994), «El país del arte», en *Poesía y crítica*. México, Cien del Mundo.
- (2000), *La carne de René*. Barcelona, Tusquets Editores.
- PLANELLA, J. (2001), «El simbolisme del cos en la cultura postmoderna», en *Signes, símbols i mites en la pedagogia estètica*. Barcelona, Seminari Iduna/Universitat de Barcelona, pp. 75-91.
- (2002-2003), «Pedagogia del cos simbòlic: el cos com a valor emergent entre els joves», *Temps d'Educació*, núm. 27, pp. 383-397.
- RANCIÈRE, J. (2003), *El maestro ignorante*. Barcelona, Laertes.
- ZAMBRANO, M. (1996), *Filosofía y poesía*. México, Fondo de Cultura Económica.

PEDAGOGÍA SOCIAL

LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS: BIENES CULTURALES Y FILIACIÓN SOCIAL

SEGUNDO MOYANO

Es sabido que Hannah Arendt, en su célebre obra *La crisis de la educación* aparecida el año 1954 (2003, pp. 279 y ss.), enuncia tres supuestos básicos para referirse a algunos aspectos a considerar respecto de las crisis educativas. El primero de ellos lo relaciona de manera directa con la pérdida de autoridad¹ en la cadena generacional entre adultos y niños, destacando como resultado niños «librados a sí mismos» sin un referente adulto, que parece tan sólo que «puede decir [al niño] que haga lo que quiera y después evitar que ocurra lo peor». Un segundo supuesto añade a esta pérdida de autoridad y al abandono de los niños a sus propias posibilidades «la fuente más legítima de la autoridad del profesor: ser una persona que, se mire por donde se mire, sabe más y puede hacer más que sus discípulos». Y un tercero, centrado en dos sustituciones clave en los procesos educativos: una, el trueque del «aprender por el hacer», con una intención de ir desterrando la adquisición de conocimientos e ir reemplazándola por la enseñanza del «arte de vivir», de las habilidades para relacionarse, y una segunda basada en el relevo del «trabajo por el juego», donde se puede aprender jugando.

Así, estos tres supuestos de Arendt nos indican otras tantas apreciaciones respecto del trabajo a desarrollar. En primer lugar, el espacio actual de las relaciones intergeneracionales, las nuevas (y viejas) formas de la cadena generacional² y las búsquedas en torno al lugar de la autoridad respecto de las responsabilidades educativas. Un tema este que nos convoca a re-visitarse los parámetros de la filiación social, las construcciones del lazo social y el papel de lo educativo en las nuevas tramas sociales. Un panorama en el que se dibuja un segundo lugar, el que se refiere, de manera más específica, al saber del que se ocupa el agente de la

1. Señalamos aquí dos fuentes para trabajar de manera más profunda el concepto de autoridad: Bochenski (1989), donde se analizan cuestiones acerca de la *autoridad epistemológica* y la *autoridad deontológica*; y Bernfeld (2005), destacando los conceptos de autoridad moral y autoridad técnica respecto del educador.

2. Sobre este tema pueden consultarse los trabajos de S. Carli (1999a y 1999b).

educación, situado entre las aguas del encargo social en materia educativa y los desafíos y responsabilidades que emanan de su ocupación profesional. Por último, un tercer lugar enmarcado en torno a las referencias concretas al contenido de las transmisiones educativas; una suerte de re-cuestionamiento de los recortes educativos respecto de los bienes culturales.

Para ello, proponemos un recorrido por los siguientes apartados:

1. Escenarios educativos o ¿por qué hablar ahora de contenidos educativos?: algunos apuntes sobre el papel de los contenidos en la actualidad pedagógica

Estos escenarios educativos no los relacionaremos tan sólo con el marco escolar, sino que subyacen en las reflexiones ciertas aproximaciones generales al mundo de la educación, incluyendo las prácticas de educación social. Ésta la entendemos, según plantea Núñez (1999, p. 26), como diversas prácticas educativas «que operan sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja en territorios de frontera entre lo que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso, transformar los efectos segregativos en los sujetos». Así pues, este primer punto dará cuenta del panorama educativo, en un sentido amplio, respecto de los contenidos culturales que se transmiten.

2. El lugar de los contenidos educativos en la generación de vínculos educativos

El concepto de vínculo educativo se presenta como eje del modelo que proponemos para tratar las cuestiones relacionadas con los contenidos. Así, el análisis de la generación de esos vínculos nos permitirá contemplar el lugar de los contenidos educativos en las prácticas.

3. El «contenido» de los contenidos educativos: la constante búsqueda

Por último, tener en cuenta la particular posición pedagógica que nos permita los recortes culturales necesarios para las propuestas de transmisión educativa. Esto es, la invención, re-invencción, búsqueda y re-creación constante de los contenidos y sus articulaciones con la exigencia social del momento histórico actual.

I. ESCENARIOS EDUCATIVOS O ¿POR QUÉ HABLAR AHORA DE CONTENIDOS EDUCATIVOS?

Las cuestiones acerca de los contenidos educativos han estado presentes a lo largo de la historia de las ideas pedagógicas; preguntas del tipo *¿qué enseñar?* han acompañado las orientaciones de las acciones educativas en términos de la transmisión y la adquisición de recursos culturales valiosos que promuevan procesos de socialización acordes con la época. La hipótesis que sostenemos se refiere al abandono sistemático de este tipo de cuestiones acerca de los contenidos de los procesos de transmisión educativa. Veamos cómo se contextualizan estos escenarios educativos actuales respecto de los contenidos educativos.

En muchas ocasiones, algunas dificultades actuales de las prácticas educativas y sociales³ se sitúan en torno a las figuras del agente⁴ y del sujeto de la educación. En lo que concierne al agente de la educación podemos escuchar y leer cuestiones, a título de ejemplo, relacionadas con «las lagunas de su formación, tanto inicial como permanente; la poca preparación para constituirse como profesionales y poco interés por mantener relaciones formativas a lo largo de su vida profesional; su exigua implicación en los proyectos institucionales; cierta incapacidad de romper dinámicas establecidas; un papel pasivo en relación con el ejercicio de sus responsabilidades; dificultades para leer el encargo social; la caída de la función educativa en lo social actual...». Así, observamos la aparición de expresiones del tipo «profesionales quemados, depresivos, despreocupados, desinteresados o dimisionarios». Surge una cuestión inquietante en el imaginario social: ¿educadores sin deseo de enseñar?

Por lo que respecta a los sujetos de la educación, existen lecturas acerca de «sus dificultades psicológicas y sociales; con poca tolerancia a la frustración; con nulo interés por el saber; proclives a la irresponsabilidad; más preocupados por el *carpe diem* que por el futuro; sin respeto por las generaciones adultas; inmersos en las violencias...». Así, aparecen expresiones como «sujetos apáticos, desertores, agresivos, desinteresados o desmotivados». Parece surgir, entonces, otra cuestión inquietante: ¿sujetos sin deseo de aprender?

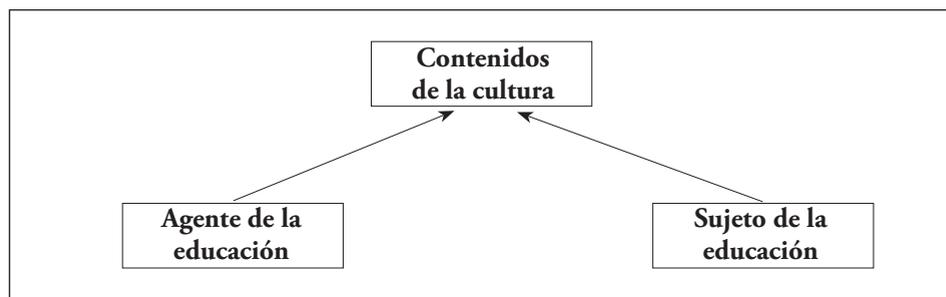
3. Las lecturas a las que nos referimos suelen darse en los medios de comunicación. Aunque también parecen haberse apoderado de ciertos discursos pedagógicos actuales, donde cobran una relevancia central las características sociales y psicológicas de los sujetos o las condiciones de los agentes, privando a la educación de su intencionalidad y de su componente instructivo. Es decir, de convocar al duro trabajo de enseñar y a la no menos ardua tarea de aprender.

4. Al utilizar el concepto de «agente de la educación» nos referimos a maestros, docentes, profesores, educadores sociales...

Señalemos, pues, esas dos cuestiones inquietantes: *agentes sin deseo de enseñar* y *sujetos sin deseo de aprender* vienen a dibujar un paisaje yermo en el ya de por sí desierto pedagógico de lo actual. Pocas veces a esos «sin deseo» se les añade un «qué». Es decir, sin deseo de enseñar ¿qué? y sin deseo de aprender ¿qué? Un «qué» que inaugura nuevas posiciones ante el saber. Preguntarnos sobre el «qué» obliga a re-pasar, a re-pensar y a re- visar los contenidos educativos y nuestra relación con ellos.

Se trata, pues, de dirigir la mirada hacia lo que vamos a señalar como «un punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación». Si no existe ese elemento, no hay encuentro posible. Con su desaparición o su borrado lo que puede emerger es un binomio agente-sujeto sin nada que lo separe. Estalla la relación educativa y aparecen otros tipos de relación en su lugar que poco o nada tienen que ver con la educación.

Para adentrarnos en el lugar de los contenidos en la construcción de vínculos educativos, propongo este diagrama que intenta dar cuenta de las propuestas del siguiente apartado:



2. EL LUGAR DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS EN LA GENERACIÓN DE VÍNCULOS EDUCATIVOS

Este diagrama lo establece la profesora Núñez (2003) a partir de las aportaciones de Herbart [1806] (1983). Hablar de la *generación del vínculo educativo* es señalar ya una primera cuestión: el vínculo educativo no viene dado, se ha de construir, requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente y de un trabajo, también, de apropiación, de adquisición por parte del sujeto de la educación. El binomio transmisión-adquisición da lugar a un encuentro, o mejor, posibilita un lugar de encuentro. Un lugar común donde se resignifican esos trabajos. Ese lugar no es otro que la cultura, el patrimonio cultural, en definitiva,

el mundo que acoge al que llega. Por este motivo hablamos, desde la pedagogía, de considerar la transmisión educativa la tarea que habilita al sujeto a convertirse en una suerte de heredero del legado, del patrimonio cultural y social. De esta manera podemos considerar que la educación tiene una función filiadora con lo social, en la medida en que promueve un lazo y, por lo tanto, permite pensar así el vínculo educativo como una de las formas de vínculo social.

Esto, que a simple vista nos procura un marco más o menos reconocible en nuestras instituciones y en el desempeño de nuestras funciones, requiere de una mirada que habilite una relación particular entre esos tres elementos que configuran el vínculo educativo: el agente, el sujeto y la cultura. Es decir, tan importante es señalar su existencia, como construir una relación entre ellos, indicando las configuraciones y las condiciones previas para que se produzca ese vínculo. Llegados a este punto conviene rescatar las ideas de Johann Friedrich Herbart, quien en su obra *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806) ya anticipaba que en la configuración de este triángulo cobraba especial importancia señalar un tercer elemento que mantuviera ocupados tanto al agente como al sujeto. Se refiere al saber acerca de la cultura, a los bienes culturales y sociales que una sociedad ofrece al sujeto de la educación. Así pues, tenemos un vértice de ese triángulo simbólico (el agente) ocupado en el vértice de la cultura, del saber, para que el vértice que corresponde al sujeto se ocupe, a su vez, de aprehender lo cultural. ¿Por qué Herbart no cierra ese triángulo uniendo, a su vez, agente y sujeto? Porque para él aquello que separa, une. O lo que es lo mismo, lo que actúa como una separación deviene unión en otro lugar que define lo humano. La cultura actúa en el acto educativo como lugar de encuentro, allí donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma y donde el sujeto más adelante los resignificará, los modelará, los cambiará o, si cabe, incluso los desechará.

Esa separación a la que aludía se torna fundamental al referirnos al vínculo educativo, ya que es una separación urdida en torno al saber. Porque si obviamos esa relación ternaria lo que aparece es una relación simétrica *tú a tú* entre el agente y el sujeto, sin nada que la medie. Y si hablamos de educación hemos de considerar que ésta es una actividad asimétrica donde se enseña y se aprende, donde se transmite y se adquiere. Esto es, como muy bien señala Hebe Tizio, entender que la educación, como función civilizadora, «se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene también interesado al agente para evitar, justamente, que se centre demasiado en el otro» (2003, p. 173). La referencia a este «centrarse demasiado» responde a una preocupación desmedida que borra la dimensión de una ocupación. Es decir, cabe introducir la idea de suponer un sujeto capaz de interesarse (aunque aún no sabemos por qué cosas), de suponer

sus posibilidades (aunque no sabemos cómo las pondrá a trabajar) y sostener en el tiempo aquello que ofrecemos (aunque no sabemos cuándo se apropiará de ello). Nos referimos, claro está, a la confianza. Ahora bien, una confianza que se asienta en un *no saber*. En un *no saber* todo acerca del sujeto. Ciertamente, puede parecer paradójico el lugar que venimos dibujando en torno a la posición del agente respecto de la posibilidad de construcción del vínculo educativo. Y, posiblemente, así sea. Por un lado, hemos planteado su necesaria disposición al saber, y, por otro, la asentamos en un *no saber*. Veamos brevemente de dónde procede esta aparente paradoja que suscita el lugar del agente.

Asistimos en la actualidad a propuestas de perfiles profesionales conformadas a partir de caracterizaciones de aquel que ha de ocupar el lugar de agente de la educación. La mayoría de estos perfiles basan sus proposiciones en las realizadas, ya en 1996, por el informe de la Unesco (más conocido como el Informe Delors) en relación con fundamentar los aprendizajes en el *saber ser, saber estar y saber hacer*.

El *saber ser, saber estar y saber hacer* borra una dimensión facultativa de aquel que pretende ejercer la función que aparece como diferenciadora del resto de profesionales del campo social: la función educativa. Esta dimensión que se borra tras la dilución que se produce al establecer perfiles de carácter personal es una dimensión clásica, y puede que por ello abandonada: la dimensión del saber. No podemos por menos que recuperar las palabras del maestro y pedagogo Lorenzo Luzuriaga, quien en 1960 decía que «el educador necesita una preparación especial para su profesión; esta preparación es doble: de cultura general y de técnica pedagógica» (1966, p. 129). Esta propuesta parece dirigirse a señalar los ejes fundamentales de la formación del educador, y esta doble preparación necesita de una constante renovación del vínculo del educador con su disciplina y con la cultura en un sentido amplio. Nuestra hipótesis es que para esa renovación se precisa mantener cierta disposición al saber. Si pensamos el agente de la educación como un «pasador de cultura» (Meirieu, 1998, p. 134), podemos considerar el lugar del educador en relación con:

- El saber de la función a ejercer.
- El saber sobre la materia a transmitir: la cultura.

Este lugar no es estático, ni mucho menos definitivo, ya que requiere una posición ética en relación con el establecimiento y la revisión de las propuestas educativas, en cada sociedad y momento histórico; además de una disposición también al *no saber*.

Esto es, habilitar una posición respecto a lo que en filosofía se denomina la *docta ignorantia* —expresión que tomamos del tratado *De docta ignorantia* de Nicolás de Cusa aparecido en 1440 (Mansilla, 2003-2004)—, donde a partir precisamente de ese *no saber* puede llegar a tener lugar una posición abierta al conocimiento, dispuesta a consentir y a aceptar que existe una cuota de *no saber* acerca de lo que queremos transmitir y, sobre todo, acerca del sujeto. Una postura esta en clara oposición a la presentación del agente como un modelo a seguir, que lo sabe «todo» acerca de «todo», incluido lo que le pasa al sujeto. La *docta ignorantia* nos obliga, precisamente, a un duro trabajo de actualización, de formación y de estudio. Así, este requerimiento apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano, a incorporar la incertidumbre que todo acto educativo comporta.

Hemos visto algunas consideraciones respecto del lugar que ocupa el agente en esa relación ternaria que convenimos en denominar vínculo educativo. Es el turno del vértice que configura el lugar de sujeto de la educación. Para ello, sacamos a colación unas palabras del pedagogo Philippe Meirieu que dicen así: «La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro» (1998, p. 70).

Estas palabras de Meirieu resuenan en un trasfondo pedagógico y su «sujeto en el mundo» recuerda ineluctablemente aquellas palabras de Hannah Arendt (2003) al otorgar a los niños el estatuto de «recién llegados» al mundo. El lugar que, en ambos conceptos, se configura para la educación está cargado de futuro, aunque con una apuesta sin paliativos a fin de que esa tarea educativa active las herramientas necesarias para que los niños y niñas puedan ocupar ese lugar que el mundo piensa para ellos. De ese lugar, que les pertenece, es del que se intenta dar cuenta. De ahí nuestra intención de contemplar ciertas cuestiones a tener en cuenta para enmarcar el tema del sujeto de la educación en las instituciones en las que desarrollamos nuestras funciones. Por un lado, trazar los contornos de las infancias en lo social actual, la mirada social sobre una infancia desamparada, en dificultad social, en riesgo social y sujeta a las cadenas significantes de su adjetivación. Un modo de habitar las infancias —concepto que debemos a Silvia Serra (2003, pp. 15-22)— que ahonda, si cabe, en la consideración de que éstas pasan a engrosar la densa lista de sectores poblacionales definidos en base a sus necesidades, sus déficits y sus factores de riesgo. El corolario a esta visión sitúa a las infancias que atendemos, en demasiadas ocasiones, alejadas de las posibilidades de ocupación de ese lugar pensado por Hannah Arendt o Philippe Meirieu

(entre otros), acercándolas, por contra, a uno más difuso y más próximo al mero ejercicio de una modalidad de control social sustentada en las problemáticas o dificultades inherentes a los niños y niñas que, por diferentes motivos, arriban a diferentes instituciones, servicios o centros. Una suerte de axioma que los acompaña en el tránsito institucional que se ha construido para albergarlos. Así pues, la consideración del sujeto en educación nos distancia, en un primer momento, de posiciones actuales que focalizan el trabajo educativo a partir de una «sectorización social»,⁵ y recupera, en un segundo momento, la posibilidad de construir un lugar para que cada niño pueda llegar a ocuparlo, independientemente de la asignación social que, por diferentes motivos, lo supeditan a recorrer un trayecto ya diseñado como respuesta a las lógicas de control poblacional. Desde esta visión, el sujeto es una construcción simbólica resultado de «operaciones de atribución, palabra y acto» (García Molina, 2003, p. 199).

Ante esa imagen del niño encajonado en una clasificación social, alejada de los trazos que Arendt y Meirieu vislumbran en él como «sujeto en el mundo», las diferentes instituciones de atención a la infancia deben poder ofertar un lugar que haga posible su ocupación por parte de los niños y niñas que en ellas ingresen. Es decir, las instituciones deben estar (pre)ocupadas por ofrecer lugares pensados desde la educación que puedan ser ocupados por el sujeto.

Así pues, se requiere de la arquitectura necesaria para construir un lugar y poder ofrecerlo para ser ocupado. Por tanto, es preciso tener en cuenta los elementos previos necesarios para permitir esa construcción. En esta línea se debería procurar:

- Un modelo educativo que articule las exigencias sociales del mundo actual con los intereses particulares del sujeto, con la finalidad de posibilitar lazos sociales consistentes que permitan al sujeto amplios recorridos por lo social. En palabras, de nuevo, de Meirieu (1998, p. 81) conviene «hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo».
- La consideración inicial de que el sujeto es un enigma para el agente de la educación. Esto supone la contemplación de la dimensión subjetiva del niño, tener en cuenta la opacidad del sujeto (incluso para él mis-

5. Con «sectorización social» nos referimos al establecimiento de características sociales, económicas y/o educativas bajo las que son clasificados los individuos. De esta categorización surgen posteriormente indicaciones concretas de trabajo específico en base a la sectorización. Como ejemplo, «menores en riesgo», para señalar características comunes de los niños y niñas que están acogidos en Centros Residenciales de Atención a la Infancia y para los que se disponen indicaciones de tratamiento en bloque.

- mo) y alejarse de la mitificación a la que asistimos en torno a la idea de un *sujeto transparente* del cual lo sabemos todo, incluso lo que necesita.
- Partir de que el trabajo educativo se lleva a cabo con los niños, no con las problemáticas sociales con las que vienen definidos, huyendo en la medida de lo posible de las caracterizaciones propias de la adjetivación de las infancias.
 - Que la oferta de trabajo educativo suponga la puesta en marcha de acciones educativas que contemplen las particularidades del sujeto expresadas por sus deseos, sus capacidades y sus intereses.
 - Que para que el sujeto acceda a ser educado se ha de poder contemplar un cierto trabajo para su consentimiento. Es decir, requiere un trabajo previo que posibilite una disposición a educarse. Si bien ese trabajo previo también contempla el propio trabajo de consentimiento del agente. Esto es, el educador ha de trabajar para autorizarse a educar, a ejercer la función educativa. Así pues, consentimiento del sujeto a educarse y consentimiento del agente a educar se articulan.

Estas premisas caracterizan el lugar ofertado, si bien establecen los recorridos diversos que cada sujeto realizará en el tránsito por la institución. Veamos, pues, cómo habilitar un lugar diferente para aquellos que llegan a transitar por una institución.

En una reciente publicación (Equipo Norai, 2007), un grupo de educadores señala dos tiempos en la consideración y construcción del sujeto de la educación en una institución: hablan de un primer momento que denominan «del caso al niño», que hace posible un segundo momento que designan «del niño al sujeto de la educación». Este relato, ciertamente, supone un recorrido posibilitador de la emergencia del sujeto de la educación en la institución. Ambos tiempos articulan, a la vez que propician, las consideraciones al respecto que señalábamos como exigencias sociales del momento histórico y los intereses particulares del sujeto. Es decir, buscan facilitar respuestas educativas frente a la encrucijada (paradójica en muchas ocasiones) entre los tiempos subjetivos y los tiempos sociales (entre ellos los institucionales). La mirada que se nos aporta facilita la incorporación, por un lado, del sujeto a la institución que lo acoge y, por otro, contribuye a iniciar la propuesta educativa.

«Del caso al niño», así, supone sobrepasar la idea del niño explicado por otros que recorre los circuitos institucionales, «el niño como propuesta» (Equipo Norai, 2007, p. 41), produciéndose un tiempo de espera para la presentación del niño más allá de los informes que lo acompañan. Se introduce, pues, el vector

del enigma y habilita un lugar diferente que se separa del estigma (Goffman, 1993). Aquel que llega a la institución lo hace en cuanto caso. No obstante, es necesario operar una apertura institucional que facilite la posibilidad de que algo de la dimensión subjetiva esté presente. Es decir, no planteamos obviar la información, sino considerar que esa información no explica al sujeto, sino un cúmulo de situaciones sociales subjetivadas por los ojos técnicos del que decreta su paso por una institución. La mirada institucional se desvía hacia la sorpresa que nos aguarda, a que el sujeto que se presenta no responde de manera automática a lo que se dice de él en los informes escolares, médicos, sociales y/o psicológicos. Esta manera de *mirar* produce efectos de realidad en la inscripción del sujeto en la institución.

De hecho, contemplar al niño más allá de lo que lo explica, remite a establecer un tiempo de espera, un tiempo activo en el que pasan cosas, en que el sujeto se presenta y la institución acogedora procura dar un lugar. Aun a riesgo de caer en la exageración, podríamos definir este tiempo como un *tiempo de desnaturalización* del discurso social que acompaña el recorrer de estas infancias, donde la mirada y también la palabra sean vehículos de ofrecimiento de la posibilidad de la educación, de ruptura con lo que *a priori* se define como inevitable.

El segundo tiempo a establecer en el trabajo con las infancias atendidas, para así posibilitar la emergencia del sujeto de la educación, supone que la institución cuente con el ofrecimiento de ese lugar. Es decir, que contemple un lugar que el sujeto quiera ocupar para apropiarse de lo que le pertenece, el patrimonio social y cultural, y que pueda así operar la posibilidad de un vínculo con lo social. El segundo momento, «del niño al sujeto de la educación», establece los tiempos necesarios (en muchas ocasiones superpuestos y discontinuos) para trabajar con el propósito de posibilitar la emergencia de los intereses del niño, de escuchar más allá de las palabras y de suscitar el deseo de aprender.

La oferta que realicemos, en este caso, debe remitir a un lugar diferenciado, particular e intencionado, más allá de lo que se define como «necesidad»;⁶ que suponga un trabajo de apropiación del sujeto. Este trabajo, por supuesto, supone una responsabilidad y ésta, a su vez, demanda otra: la del agente y el ejercicio de su función.

6. Leemos aquí la necesidad como un constructo relacionado, en muchas ocasiones, con ideales de fabricación, a la manera de Meirieu (1998). En esa órbita se sitúan las necesidades sociales extraídas a partir de la consideración de unas carencias o unas dis-armonías.

3. EL «CONTENIDO» DE LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS: LA CONSTANTE BÚSQUEDA

Ocupémonos ahora, pues, del tercer elemento herbartiano: los contenidos educativos. Un importante sustrato de estos contenidos tiene que ver con la exigencia actual de lo social. Si bien los educadores hemos de saber en qué está fundamentada esa exigencia, de dónde proviene, en qué se concreta..., la mayor dificultad radica en cómo convertir esa exigencia en contenidos de valor social y cultural. Algunas preguntas rodean esta cuestión: ¿cuáles son esos contenidos?, ¿quién los elige?, ¿en qué se basan?, ¿cuáles son los mínimos? Pero, sobre todo, se nos convoca a re-formularnos, a re-crear viejas y nuevas preguntas que nos resitúan en el punto de salida para autorizarnos a enseñar en este siglo XXI, nos inviten de la posibilidad de re-construir el vértice superior del triángulo sin base. Esas viejas preguntas de los viejos maestros, que han caído en desuso o permanecen escritas en libros que ya casi nadie re-visita, nos recuerdan las cuestiones que hemos de seguir preguntándonos: ¿qué y para qué enseño? ¿Cómo y cuándo enseño?

Estas preguntas, cada vez que se plantean, facilitan un renovado acercamiento al lugar que ocupan los contenidos educativos en este ambiente líquido de la modernidad actual —nos referimos, por ejemplo, a los avatares actuales tan precisamente señalados por Bauman (2003)—, donde los límites institucionales se desdibujan, los encargos se alejan de lo educativo y se aproximan al control y la represión.

En la educación escolar, se cuenta aún con un currículum prescrito, una selección de contenidos propuesta para la elaboración de unas programaciones y con unos tiempos establecidos para conseguirlos. Los contenidos están sistematizados por áreas curriculares que los concretan y despliegan.⁷ De todas maneras, esos contenidos han ocupado una centralidad demasiado obturadora, arrinconando las particularidades de los sujetos y, en ocasiones, dando la espalda a las exigencias sociales. Así, nos encontramos con instituciones escolares ahogadas en recorridos curriculares homogéneos y, paradójicamente, la lectura casi inmediata que se hacen de las dificultades en las prácticas pasa por abandonar los contenidos para ocuparse de «otras cosas» —que se concretan en programas de habilidades sociales, programas de resolución de conflictos, etc.— que poco o nada tienen que ver con la escuela.

7. Esta sistematización se encuentra en el Diseño Curricular Base, donde se marcan las directrices generales, los objetivos y los contenidos a transmitir y que todos los niños y niñas deben aprender al acabar la escolarización obligatoria.

En educación social no hay un currículum a la manera escolar, por lo que se tiende a cierta discrecionalidad en la consideración de los contenidos a transmitir por parte de las administraciones públicas, las instituciones y los profesionales. Aunque en realidad sí existe actualmente un conjunto de propuestas, con gran aceptación, articuladas precisamente en torno a cuestiones como las habilidades sociales, las actitudes psicosexuales, la manifestación de sentimientos, la resolución de conflictos, el desarrollo de la empatía y de la resiliencia, los hábitos, la autoestima o la autonomía. Estas cuestiones se han tomado como contenidos educativos. Contenidos con poco o dudoso valor cultural, acompañados de un sinfín de técnicas relacionales compensadoras que acrecientan la no-separación óptima entre el agente y el sujeto. Posiblemente por su reciente historia y por su temor a confundirse con lo escolar, muchas prácticas de educación social han convertido los contenidos en una suerte de «happening» de actividades. Incluso algunos responsables de instituciones proclaman a los cuatro vientos que las actividades educativas más idóneas y actuales para una correcta inserción social y laboral pasan por la bisutería, la creación de máscaras y la cestería.⁸

Así, la actualidad dibuja instituciones desbordadas que ofrecen recorridos vacíos para los llamados a ocupar el enigmático lugar del sujeto de la educación. Si ante las dificultades en las prácticas escolares decíamos que se percibe cierto abandono de los contenidos, en las prácticas de la educación social las dificultades están promoviendo más, si cabe, una construcción de contenidos aferrados a lo emocional, a lo problemático y a lo urgente con renovadas técnicas de ayuda, de autoayuda y de contención física y emocional.

Así pues, tanto en las prácticas escolares como en las de educación social, aunque con matices, nos encontramos con cierta dimisión en relación con los contenidos. En un caso, porque éstos no dan respuestas inmediatas, no se adecuan a los nuevos retos ni permiten abrir nuevos recorridos, y, en el otro, porque el lugar de los contenidos es copado por una interminable lista de actividades *biopsicosocioeducativas* sin anclajes epistemológicos, y por lo tanto condenadas a lo efímero y al olvido. Sorprende en la actualidad cómo los objetivos educativos, donde se significan los contenidos, se decantan para que el sujeto consiga la felicidad, la tolerancia, la solidaridad, el compañerismo o el buen comportamiento.

8. Esta afirmación apareció en *El País* del 16 de febrero de 2006. El artículo hace mención a la inauguración de una unidad especial en un centro de justicia juvenil para jóvenes con graves trastornos de conducta. En la noticia se afirma que «con talleres de máscaras, bisutería o elaboración de cestos se trabaja para que el joven pueda integrarse en la comunidad». Estas actividades siempre parecen estar destinadas a los mismos, precisamente los que más necesitan contenidos culturales y sociales valiosos. La pregunta sería: ¿qué lugar del entramado social y económico reservamos a aquellos que deberían insertarse mediante la cestería?

Ante esto, la pregunta que aparece es: ¿qué estamos haciendo con la pedagogía para confundir (como punto de partida) efectos educativos (discutibles, pero al fin y al cabo efectos posibles) con los contenidos de la transmisión educativa? Los contenidos que se proponen en la actualidad son un fin en sí mismos, no posibilitan que los sujetos puedan recorrer, transitar, descubrir, pensar, equivocarse o aprender.

Algunos autores clásicos de la pedagogía —nos referimos, por ejemplo, a Kant, Herbart y Luzuriaga, entre otros— dedicaron tiempo y esfuerzo a escribir y dejar constancia de que los contenidos de la cultura habían de ser recortados para poder ser considerados contenidos educativos. ¿Por qué, entonces, esta fijación en servirnos de valores sin valor cultural? Es decir, no podemos enseñar los efectos educativos sino procurar enseñar para que los efectos puedan llegar a producirse. Pero, eso sí, efectos que posibiliten la dotación cultural del sujeto. No es dotación cultural este ejemplo leído hace algún tiempo en un informe educativo: «Carlos, de 11 años, tiene muchas dificultades con la lectura; pero el trabajo con él ha permitido una mayor tolerancia a la frustración y que pueda aceptar su nueva situación». La importancia no parece estar en que Carlos aprenda a leer, sino en que aprenda a vivir con ello. Si los recorridos de la educación son inciertos, se desvelan como oscuros para aquellos que no han accedido al mundo de la lectura. No podemos permitir, como adultos y como educadores, que una de las características de un niño que transita por diferentes recorridos educativos sea la de «no sabe leer, pero lo acepta».

Ante tal panorama, la opción, de nuevo, pasa por seguir re-inventando (e incluso atreverse a inventar) como tarea continua y suministradora, precisamente, de contenidos valiosos. Y esa re-inención debe partir de dos posibles elementos generales: la adecuación de los contenidos a la época actual, y cierto atrevimiento en las propuestas para alejarse de esos contenidos exclusivamente para sujetos que previamente han sido catalogados como candidatos a ser tolerantes con la frustración.

La actualización de los contenidos educativos y su adecuación a las exigencias sociales son siempre motivo (y también excusa), en diferentes instituciones educativas, de referencias más o menos veladas al «establecimiento de prioridades para con los sujetos». Curiosamente, estas *prioridades* casi siempre tienen que ver, como decíamos, con miradas hacia lo emocional, lo conductual o lo urgente. Pocas veces las miradas prioritarias se dirigen hacia lo cultural. Y decíamos también excusa porque situar la mirada en lo cultural supone un trabajo complejo y constante de búsqueda por parte del educador.

Las posibles soluciones no deben pasar, pues, por construcciones curriculares de contenidos que aplasten la particularidad del sujeto, la capacidad de selección y sistematización del agente o que potencien una rancia transmisión de anacrónicos contenidos. No se trataría de contenidos imposibilitadores, pero sí de algo que ordene, oriente y evite la tendencia actual a confundir la relación educativa con una relación entre agente y sujeto sin nada que la medie que no sea la finalidad. Dando un lugar valioso a los contenidos damos un lugar reforzado al agente, lo investimos de saber. Dando un lugar valioso a los contenidos damos también un valor al acto de ocupar el lugar del sujeto de la educación.

¿Qué hace entonces que una propuesta de contenidos educativos sea relevante culturalmente hablando? El reto pasa, en primer lugar, por valorar el legado cultural con el que contamos y así poder relanzar al sujeto hacia la aprehensión de lo nuevo. La *constante búsqueda* de esos contenidos permite encontrar nuevos recursos para transmitir a los niños un interés por las producciones culturales (las viejas y las nuevas), para promover apropiaciones de los sujetos, para abrir inciertos caminos en la propia búsqueda.

La transmisión de los bienes culturales, de los patrimonios culturales, de los aprendizajes acumulados a lo largo del devenir humano requieren de una selección (siempre incompleta) para que el sujeto los pueda utilizar, re-utilizar o desechar si llega el caso. La música, el teatro, las diversas manifestaciones artísticas, el cine, la literatura, las tecnologías actuales no pueden ser sólo una oferta de ocio, como se plantea en algunas instituciones.

Traspasar a los futuros educadores y a los educadores en activo la difícil y necesaria tarea de establecer una relación consistente y rigurosa con el saber, con la cultura en sentido amplio: he aquí un desafío. Ofrecer espacios donde las técnicas, los recursos y las actividades a realizar con los sujetos cobren valor porque están enlazadas con el acervo cultural de un tiempo y un espacio, y porque incorporan las nuevas producciones y los nuevos intereses.

Proponíamos el vínculo educativo en términos de las relaciones que tanto agente como sujeto mantenían con los contenidos culturales. Ahora más que nunca cabe rescatar los dos vectores que unían ese triángulo sin base. Hemos planteado que algunas de las dificultades de las prácticas deben actualizar el papel de los contenidos educativos (ya sea por su ausencia o por su abandono) en el establecimiento de vínculos consistentes. Si el agente de la educación no cree que los contenidos a transmitir son valiosos, o si bien, aun creyéndolo, esos contenidos no responden a la exigencia cultural del momento (en términos del saber humano), no los va a dotar de interés. Si, por otro lado, el sujeto sabe o detecta que esos contenidos no tienen ningún valor, responde a ello de maneras diversas

que todos conocemos: apatía, desinterés... y rebeldía. Por lo tanto, la transmisión educativa en cuanto traspaso de la cultura no opera porque, posiblemente, no se trata de una transmisión simple de contenidos, sino de una transmisión del interés por los contenidos, aunque para ello, curiosamente, éstos han de existir. Sin ellos, no hay interés posible. El vector que une agente y contenidos ha de estar dotado de interés por lo cultural, del deseo de transmitirlo. Así es como el vector del sujeto se fortifica, se construye, se habilita. Entonces sí que parte de la esencia de la educación puede llegar a navegar en el líquido mar de lo actual.

Referencias

- AICHHORN, A. (2005), *Juventud desamparada* (1925). Barcelona, Gedisa.
- ANTELO, E. (1999), *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*. Buenos Aires, Santillana.
- ARENDET, H. (2003), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (1954). Barcelona, Península.
- BAUMAN, Z. (2003), *Modernidad líquida* (2000). Buenos Aires, FCE.
- BERNFELD, S. (2005), *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social*. Barcelona, Gedisa.
- BOCHENSKI, J. M. (1989), *¿Qué es autoridad?* Barcelona, Herder.
- CARLI, S. (1999a), «La infancia como construcción social», en AA.VV., *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Santillana, pp. 11-39.
- (1999b), «Malestar y transmisión cultural», en Frigerio, G.; Poggi, M.; Korinfeld, D. (eds.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 173-182.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana.
- DUSCHATZKY, S. (ed.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- EQUIPO NORAI (2007), *La inquietud al servicio de la educación. La Residencia Infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Barcelona, Gedisa.
- FRIGERIO, G.; POGGI, M.; KORINFELD, D. (eds.) (1999), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003), *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona, Gedisa.
- GOFFMAN, E. (1993), *Estigma. La identidad deteriorada* (1963). Buenos Aires, Amorrortu.
- HERBART, J. (1983), *Pedagogía general derivada del fin de la educación* (1806). Barcelona, Humanitas.
- KANT, I. (1983), *Pedagogía* (1802). Madrid, Akal.
- LUZURIAGA, L. (1966), *Diccionario de Pedagogía* (1960). Buenos Aires, Losada.
- (1975), *Pedagogía* (1950). Buenos Aires, Losada.
- MANSILLA NAVARRO, J. (2003-2004), «Ignorancia i saber en Nicolau de Cusa», *Temps d'Educació*, núm. 28, pp. 171-177.
- MEIRIEU, P. (1998), *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes.
- (2001), *La opción de educar. Ética y pedagogía* (1995). Barcelona, Octaedro.
- NÚÑEZ, V. (1999), *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.
- NÚÑEZ, V.; PLANAS, T. (1997), *La educación social especializada. Historia y perspectivas: una propuesta metodológica*, en Petrus, A. (coord.), *Pedagogía social*. Barcelona, Ariel, pp. 103-129.
- SERRA, S. (2003), «Infancias y adolescencias: la pregunta por la educación en los límites del discurso pedagógico», en *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*. Buenos Aires, Fundación CEM-Noveduc, pp. 15-22.
- (2005) (coord.), *La pedagogía y los imperativos de la época*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- TIZIO, H. (2003) (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.
- ZAMBRANO, M. (2000), *La vocación de maestro*. Málaga, Ágora.

POR UNA PEDAGOGÍA DE LA PAZ. HACIA UNA CIUDADANÍA DE LA NO VIOLENCIA

MARTA BURGNET I ARFELIS

Decenio 2001-2010 declarado como el de una «nueva cultura de paz y no violencia para todos los niños del mundo».

CULTURAS DE NO VIOLENCIA AL FIN DEL DECENIO

Algunos autores redimensionan el concepto de violencia dándole una connotación también positiva. Así, se habla de la violencia del amor, de la violencia positiva encarnada por Gandhi en sus reivindicaciones, de la no-violencia como forma de violencia... En realidad, Gandhi sienta las bases de la paz en el principio de la verdad (*satya*) y de la no-violencia (*ahimsa*), entendida ésta como amor activo. En cualquier caso, para algunos investigadores expertos en el tema, la agresividad responde a esta vertiente positiva de la violencia, en clave de impulso humano psicológico.

Por su lado, otros autores diferencian la agresividad de la violencia en los siguientes aspectos. Consideran la agresividad como esa fuerza innata necesaria para mantenerse vivos, esa pulsión de ir disparado por la vida, llevando el motor revolucionado. Sería lo que otros denominan energía o entusiasmo. El peligro está cuando esa marcha se lleva a alguien por delante. Entonces devendría en violencia.

Definiendo la violencia como aquellas actuaciones destructoras de una realidad propia o ajena, podríamos afirmar que hay que rechazarla como sistema de relación entre las personas. En esta definición, queda patente que no siempre la dirección de la violencia es hacia fuera. También nos agredimos y destruimos a nosotros mismos: violentamos nuestro cuerpo con excesos o deficiencias alimentarias, prácticas abusivas o insuficientes de ejercicio físico, excesos en el trabajo, distorsiones en las horas de descanso... Pero parece defendible —véase, por ejemplo, el *Manifiesto de Sevilla sobre la violencia*, en 1986— que el ser humano no está biológicamente predispuesto para abordar conductas violentas. La violencia se aprende también por imitación, a lo largo de muchas incoherencias diarias (por ejemplo pegar a un niño que se pelea con otro, o gritar diciendo que el otro no grite). Estos y otros hechos pueden acabar desencadenando una espiral de

violencia. De hecho, si en uno u otro momento de nuestra vida somos violentos es o bien porque tal conducta es aceptada socialmente, o bien porque usamos las respuestas repulsivas sociales como métodos para reclamar atención. Un ejemplo de ello es la televisión, que nos tiene acostumbrados a la resolución violenta de los conflictos, legitimada socialmente —al menos en la pequeña pantalla—. Recientes premios Nobel de la Paz se refieren a esa legitimación pública de la violencia como forma para conseguir la paz.

Cuando dicha conducta violenta es aceptada socialmente requiere de nuestra atención desde el punto de vista educativo. Puede tratarse de casos en los que la sociedad legitima tal actitud violenta o bien a través de comportamientos explícitos y manifiestos, o bien de forma encubierta o a modo de silenciamientos.

Apuntamos a continuación el testimonio de un *skinhead* al respecto de la violencia: «Todo el mundo rechaza la violencia contra los demás, pero yo la asumo plenamente, soy una persona coherente: [...] Gracias a la guerra se avanza, sólo los degenerados no aceptan la violencia, están en una sociedad degenerada que no acepta la violencia» (Funes, 1995, p. 15). La coherencia pasa por asumir la condición conflictual humana, y desde su aceptación posibilitar vías para que la gestión de esta condición conflictual no desencadene en conductas violentas, pero esta aceptación no es resignada ni pasiva como la connotación que el término adopta en el testimonio de este joven.

Galtung, desde su postura tradicionalista, diferencia entre violencia personal y estructural y cultural, considerando la violencia personal vinculada a la ausencia de paz negativa, mientras que la estructural y cultural la relaciona con la ausencia de paz positiva. La violencia deviene «cuando los seres humanos se ven influenciados de tal manera que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales [...] «cuando aquello potencial (posible) supere aquello efectivo (real) y sea evitable, existe violencia» (Galtung, 1985, pp. 30-31). Así queda patente la relatividad del término, lo que hoy es violencia ayer no lo era, y viceversa. De ahí también la relatividad de la responsabilidad de un acto violento, una responsabilidad en todo caso no perdurable en el tiempo ni transferible a diferentes entornos culturales. El mismo autor ejemplifica este hecho con el nivel de esperanza de vida que sitúa en los treinta años en la era neolítica, sin ser en ese momento motivo de violencia, y sin embargo hoy en día es causa de violencia de tipo estructural. Esta violencia es la que genera injusticia social, habitualmente latente pero no manifiesta.

TIPOS DE VIOLENCIA

- directa
 - física
 - psíquica
 - verbal
 - comportamental

- estructural

- cultural

En las últimas décadas del siglo pasado, Johan Galtung incluyó también el concepto de violencia cultural como aquella que desencadenan las diferencias entre culturas, y que es generada por la posibilidad de acceder a cierto nivel cultural. El déficit a este nivel se denomina analfabetismo cultural (no basado en el saber leer y escribir, sino en el saberse mover en la cultura de la sociedad en la que se vive).

A pesar de la diferencia clara que establece Galtung entre los tres tipos de violencia, reconoce la vinculación fuerte entre ellas cuando la persona realiza una acción violenta: «¿Es que una persona que se lanza a la violencia personal no puede siempre utilizar como excusa las expectativas de la estructura, y una persona que apoya una estructura social explotadora no tiene responsabilidad al respecto?» (Galtung, 1985, p. 53). La violencia presupone una prehistoria de violencia tanto del mismo tipo como del otro (personal/estructural/cultural). Hay períodos alternos de las tres violencias, ya que la misma violencia estructural no siempre es suficiente para abolir la violencia personal. La violencia personal se frena cuando se decide no aplicarla. En cambio, a veces hay cambios estructurales o culturales producidos sin violencia personal. Uno puede hacer uso de su estructura, nación, etc., como excusa para actuar violentamente, o a la inversa, una persona que apoya una estructura social explotadora también tiene responsabilidad al respecto.

Vistas las conceptualizaciones de violencia acuñadas por Johan Galtung, y que posteriormente muchos pedagogos y psicólogos han adoptado en sus estudios sobre *bullying*, *mobbing* y demás manifestaciones de acoso y violencia desde el punto de vista educativo, pasamos a relacionar este término con la educación en valores. Conscientes de que la educación en valores prioriza el aprendizaje de formas no violentas de relacionarnos, entendemos que la violencia entraría a

formar parte del grupo de valores no compartidos, o bien contrarios a los compartidos, según clasificación de Jaume Trilla (Trilla, 1992).

Partimos del concepto de valor como marco de referencia esencial en las actuaciones y comportamientos tanto individuales como sociales. Así, los valores inspiran y justifican nuestras actuaciones, y son los referentes en nuestro hacer diario. De algún modo, pues, están regidos por las normas, por lo que se *debe hacer*, o al menos quedan recogidos en la normativa de un grupo o sociedad.

A los valores se oponen los contravalores, los opuestos a los valores. Pero también hay un amplio margen para lo que llamamos los valores controvertidos, aquellos no contrarios a los compartidos, en los cuales cada sociedad y persona puede legítimamente proceder como piensa y cree.

Dentro de dicha clasificación, y ateniéndonos a la conceptualización de violencia expuesta con anterioridad, entendemos que la violencia formaría parte de los valores contrarios a los compartidos, en su caso, del valor de la paz. Pero a nivel procedimental, vemos que la violencia puede ser legitimada —y de hecho lo es— por grupos sociales o individuos, tanto explícita como silenciadamente. Éste sería el caso del uso de medios violentos para conseguir fines pacíficos y buenos, que trataremos específicamente en el último apartado de este trabajo.

Si partimos del valor de la paz como contrapuesto a la violencia, entendemos que la paz no es meramente ausencia de guerra (en cuántas familias no hay paz y no hay una guerra declarada) ni ausencia de conflicto (éste constituye una oportunidad educativa para crecer y transformarse), pero sí de violencia o de cualquier manifestación violenta. Así pues, podemos afirmar que allí donde hay violencia hay ausencia de paz. Aun sabiendo que de ahí no podemos extrapolar que sólo hay paz donde no hay violencia.

EDUCAR A LA CIUDADANÍA PARA LA NO-VIOLENCIA

La educación prioriza hoy en día ese factor relacional imprescindible en toda persona humana. Factor que nos viene marcado por la necesidad de vivir en sociedad. Somos seres sociales en esencia. Nacemos de dos o no nacemos. Ya desde el origen necesitamos de una interrelación. Y estamos abocados a vivir con los demás.

En clave educativa, partimos de que todos aquellos patrones sociales que deseamos impulsar en sistemas societarios, en las relaciones humanas y en el entorno, deben impulsarse desde la educación, como herramienta para ese aprender a vivir juntos aun cuando pensemos de modos diversos e incluso opuestos.

Dentro de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI que proponía el Informe Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser; debemos proponerlos en clave de la educación para la ciudadanía del siglo XXI en lo que respecta a la educación para la no-violencia:

- aprender a conocer: las consecuencias de las actuaciones violentas y conocer las consecuencias de las actuaciones pacíficas;
- aprender a hacer: procedimientos no violentos como la comunicación apreciativa, la resiliencia, el diálogo conciliador, la transformación de conflictos, la mediación;
- aprender a vivir juntos: formas no violentas de relacionarnos con el áter ego, y de vivir pacíficamente en sociedades plurales donde unos y otros podamos mantener formas de pensar y proceder diversas;
- aprender a ser: el ser humano no es violento por naturaleza, por ello a nivel óntico podemos entender que la existencia no comporta necesariamente enfrentamientos belicosos.

A la vista de esos cuatro ejes, debemos afirmar que la no-violencia no se aprende meramente a base de contenidos, como tampoco exclusivamente a base de procedimientos, o bien imponiendo o proponiendo normas y valores. Se trata de un aprendizaje interdisciplinar, de carácter transversal, que debe implicar a todos los agentes educativos en todas las áreas de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Ateniéndonos a la clasificación que Galtung establece para los conceptos de paz y violencia, y en relación con los tres niveles de Derechos Humanos en función de su redacción, entendemos que los derechos de primera generación pueden preservarse cuando no se desencadenan actos de violencia directa, llevando entonces a situaciones de paz negativa. A su vez, la violación de los derechos de segunda generación está más vinculada a una violencia estructural que supondría la transgresión de la paz positiva entendida como desarrollo y no meramente una negación de guerra o violencia directa. Por otro lado, podríamos estipular que esta misma paz positiva que Galtung relaciona también con la negación de violencia cultural viene dada cuando son preservados los derechos de tercera generación.

Derechos de primera generación	Violencia directa	Paz negativa
Derechos de segunda generación	Violencia estructural	Paz positiva
Derechos de tercera generación	Violencia cultural	Paz positiva

En relación con lo apuntado hasta el momento, la violencia se puede entender como el uso de la fuerza física, psicológica, estructural o cultural, internamente dirigida a conseguir el efecto deseado por el sujeto activo, no consentida por el sujeto pasivo.

Hay que tener en cuenta que en la violencia psicológica intervienen elementos de manipulación de la voluntad. No toda actuación violenta está ejercida desde la libertad, con lo cual no toda acción violenta implica un acto volitivo. Algunas violencias se ejercen desde la imposición, por ascendentes o bien influencias. Éste es el caso que a menudo viven muchos adolescentes. Ello no les exime de responsabilidad, pero sí les supone una responsabilidad compartida con quienes les influyen de tal modo: sean los medios de comunicación —y con ellos la sociedad toda—, sean las modas publicitarias, sea el liderazgo de un adulto o joven dentro del grupo.

El sistema democrático —tanto a nivel micro (escuela, familia) como a nivel macro (nacional, internacional)— se presenta como alternativo a la violencia porque permite regular los conflictos internos de un mismo sistema económico-social de forma intencionalmente pacífica y con un pretendido consenso entre los ciudadanos. Por otro lado, y en el caso de estructuras políticas no democráticas, Gandhi plantea como alternativas a la violencia:

- acción sobre el poder económico (boicot, sabotaje);
- acción sobre el poder político (desobediencia civil).

Ambas sirven para dificultar el alcance del objetivo, «hacer el adversario inofensivo más que ofenderle. Hacer el poder momentáneamente impotente más que contraponerle otro poder» (Bobbio, 1992, p. 201).

En relación con las estructuras democráticas, como pueden ser las escolares o familiares, la educación de la ciudadanía para la no-violencia debe partir de esa voluntad de vivir juntos de modo pacífico, para lo cual habrá que consensuar aquellos valores en los que haya diversidad de criterios y llegar a unos mínimos normativos que permitan tender hacia objetivos comunes, percibiendo la alteridad como enriquecimiento.

Para el consenso de dichos mínimos habrá que pactar y llegar a acuerdos, tanto en lo relativo a las normas —que pautarán las actuaciones— como en cuanto a los conflictos de valores, sobre todo en aquellos conflictos mayormente trascendentes por la implicación axiológica que conllevan.

Si el conflicto surge principalmente cuando las necesidades básicas no están cubiertas, la violencia se detecta precisamente más álgida en dichos casos.

Así pues, recordamos la pirámide de Maslow sobre las necesidades humanas, y la complementamos con la escala de necesidades del economista Max Neef, que incluye necesidades propias de las sociedades del bienestar, ya no tan sólo orientadas a los bienes materiales sino a los de carácter psicológico, axiológico y ontológico. Entramos, pues, en el marco de las necesidades propias de lo que convenimos en llamar sociedades del bien-ser. Manfred Max Neef clasifica dichas necesidades humanas en función de dos criterios: ónticas y axiológicas.

Presenta como necesidades humanas ónticas, la necesidad de ser, de tener, de estar y de hacer. Todas ellas en intrínseca correlación con los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI del Informe Delors.

Determina como necesidades humanas axiológicas las necesidades de protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad, libertad y subsistencia.

Tener dichas necesidades humanas cubiertas, tanto las de carácter óntico —de la seidad— como las de carácter axiológico —de los valores—, comporta una personalidad serena, no necesitada de apegos ni formas encubiertas para reclamar aquello que precisa a fin de satisfacer sus necesidades.

Sin embargo, tras perfiles de tipo violento, percibimos personas con algunas de dichas necesidades no cubiertas. Ante tal percepción, se desencadenan sentimientos de envidia, rabia, celos, venganza..., como expresión de algo que no se tiene y que está descrito como vital para el desarrollo humano.

Muchas son las emociones contenidas que, de no encontrar formas legítimas de ser expresadas, estallan en violencia. Expresamos en términos de Strawson (1995) algunas de dichas emociones contenidas:

- resentimientos: lo que sentimos por lo que nos han hecho;
- remordimientos: lo que sentimos por lo que hemos hecho;
- indignación: lo que sentimos por lo que se hacen unos a otros.

A menudo nos parece que una acción violenta es el camino más corto para conseguir algo, cuando en realidad no es más que la respuesta de alguien que es incapaz de resolver los problemas de forma positiva. Al enfrentarnos a conflictos socialmente complejos, como son las drogas, la delincuencia, el afán de poder, la conquista de territorios, la marginación social, el terrorismo..., una de las primeras respuestas son las actitudes violentas. Primeras y a su vez primarias, propias de una respuesta primitiva al convivir diario. Desde la adultez en el desarrollo de la humanidad, el factor espacio-temporal gana terreno, y la respuesta a los conflictos permite un espacio y tiempo de reflexión versus la inmediatez de las respuestas dadas desde sociedades infanto-adolescentes.

UN MUNDO EN TRES DIMENSIONES COMO ANTÍDOTO DE LA VIOLENCIA

Entendemos la división como génesis de las actitudes violentas. Tanto en lo referente a la división entre personas, entre modos de pensar y de actuar —no por ser diversos, sino por ser incompatibles y antagónicos—, como en la misma división interna en uno mismo. La mayoría de comportamientos violentos tiene su origen en dicha división, motivada a menudo por esa carencia en alguna de las necesidades básicas humanas expuestas en el apartado anterior.

Cuando el joven, adolescente, estudiante, manifiesta actitudes agresivas hacia él mismo o hacia los demás, podemos tratar educativamente de impulsar criterios pedagógicos para que desarrolle actitudes pacíficas ante conductas de *bullying*, de agresión incluso con sus propios padres o tutores. Tras conductas violentas en las que en esa franja de edad se pone la propia vida en peligro, se esconde la necesidad de saberse uno mismo en el origen de la propia existencia. A menudo, lo que más irrita a los jóvenes y adolescentes es el hecho de saberse existiendo sin haberlo solicitado. Ante ello, se saben deudores respecto a sus progenitores. Para eliminar dicho sentimiento de débito, ponen en peligro su vida con juegos de alto riesgo para conciliar dicho sentimiento y sentir que vuelven a nacer y que son ellos mismos los únicos deudores de su existencia. En definitiva, sería una actitud de renegar ante cualquier cosa heredada y estaríamos ante esa necesidad óptica descrita por Max Neef en la que uno mismo se sabe existiendo sin haber hecho nada para merecerlo, sin tan sólo haberlo deseado, pues a cualquier acto desiderativo le antecede el acto existencial.

En palabras de Salvador Pániker, apostamos por una tercera dimensión, que dicho autor ejemplifica describiendo el camino de una hormiga por una hoja con una línea intermedia trazada. Si pretendemos que dicha hormiga llegue al otro extremo de la hoja sin pisar la línea, eso no será posible. Si en lugar de una hormiga tenemos un pájaro, éste, saltando o volando, alcanzará dicho objetivo. Nuestra sociedad se mueve en dos dimensiones, cuando a menudo, desde la perspectiva de la tercera dimensión tendríamos una visión mucho más realista de las cosas.

Para dar un salto cualitativo al tema de la violencia, debemos darnos permiso para ver el mundo en tres dimensiones y no reducirnos a una visión dualista. En términos dualistas, entramos en maniqueísmos de bueno o malo, agresor y víctima. En parámetros de tres dimensiones, la educación para la no violencia debe moverse en esa tercera dimensión, en donde el castigo para resarcir a las víctimas no es válido, en donde unos no son víctimas y otros agresores, en donde todos nos sabemos a menudo víctimas y a menudo agresores, en donde todos

nos sabemos amnistiados por la vida misma en muchas situaciones, en donde el castigo no regenera a quien ha hecho daño, en donde la democracia apuesta por un diálogo con todos sin exclusiones, en donde no todo se resuelve por justicia restaurativa, por compensación o por inercia. En definitiva, en donde «quien la hace, la paga» se enmarca en una sociedad materialista, pues si lo que hace es matar a alguien, no podrá restaurar dicha vida. En todo caso, la restauración será más para el agresor que no para la víctima que ya no existe. Cuando sus allegados sientan resarcida su vida viendo la vida del agresor resarcida, estaremos en esa sociedad del bien-ser, en donde la restauración se da en clave óptica y axiológica, por contrapartida al bien-estar, en donde la restauración se da en clave de bienes materiales y del «ojo por ojo y diente por diente». Así, promoveremos la importancia de la educación en valores ante dicha sociedad axiológica.

En esta línea, el actual «decreto de derechos y deberes del alumnado», dispuesto por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, en su programa de «Convivencia y mediación» iniciado en numerosos centros educativos, propone fomentar los pactos frente a las sanciones, sabiendo que sancionar conlleva una carga de rabia acumulada que, en un futuro, deviene en esos sentimientos no expresados y que se pueden convertir en resentimientos. Sin embargo, dicho decreto también contempla la creación de una comisión de convivencia en cada centro. Esta comisión otorga al director del centro la responsabilidad de sancionar a los estudiantes que incumplen normas o cometen faltas susceptibles de ser sancionadas. Con ello se pone de manifiesto que los pactos no excluyen las sanciones, aunque se prioricen los primeros. Asimismo, una cultura de comprensión, reconciliación y empatía no está reñida con la firmeza, rigidez y tolerancia cero ante la violencia. En todo caso, las normas y reglas serán aceptadas sin dificultad cuando vengan acompañadas —que no reemplazadas— por un trato afectivo y de aceptación incondicional de la alteridad. Tal aceptación no supone una condicionalidad en función de la conducta de este otro. El joven, adolescente, estudiante, hijo/a, ha de poder sentir que es aceptado y estimado tal y como es, sin que ello le exima de aplicar unas normas de convivencia previamente pactadas con la finalidad de organizar la vida juntos de forma no violenta y consensuar los conflictos de valores.

En esta línea, Rosario Ortega expone la necesidad de programas de prevención del tipo tolerancia cero, contra el *bullying*, pues manifiesta que no basta educar en valores, sino que además hay que actuar. Una actuación que pasa por dar igual validez a unos y otros, pues según investigaciones de Ortega, en el año 2004 un 85% de escolares decía saber quién estaba maltratando a quién, pero no se atrevía a manifestarlo por miedo.

MEDIOS VIOLENTOS PARA FINES BUENOS. ÉTICA DE LA NO VIOLENCIA EN CLAVE TEMPORAL

En relación con la violencia, Bobbio se pregunta: «¿Es posible, y será productivo y decisivo, competir con otros medios que no sean los tradicionales de la violencia individual y colectiva?» (Bobbio, 1992, p. 18). Así también señala en relación con los momentos de violencia que se han vivido en la historia: «No podemos borrarlos de la historia, porque la historia es en gran parte un producto de la violencia [...] muchas de las conquistas civiles que consideramos beneficiosas para el progreso humano se han conseguido a través de la violencia. [...] El problema es: ¿podían conseguirse las mismas metas de otro modo?». Entra ahí el gran debate sobre la legitimidad del uso de medios violentos para fines buenos. Debate en el cual el factor temporal es crucial: si se trata de una revisión del pasado histórico —tanto la historia internacional como la relacional a nivel de microgrupos—, todos esos acontecimientos violentos que han conseguido conquistas beneficiosas, no dejan de ser acontecimientos ocurridos, y como tales podemos estar en desacuerdo ético, pero han sido necesarios para el presente histórico actual; si se trata de una perspectiva de futuro, debemos plantearnos esa legitimidad ética de los medios violentos para conseguir fines buenos.

En respuesta a Bobbio, seguramente podríamos —y si creemos en la fuerza de la gestión de conflictos, podemos— casi afirmar que era posible conseguir las mismas metas o similares de otros modos —no necesariamente pacíficos—, pero la historia pasada es la que es y no se puede cambiar. Retornamos a la necesidad de aceptar que ciertamente la historia, tanto individual como social o de cualquier colectivo humano, está configurada por hechos y actos violentos así como heroicos y pacíficos. Asumir esta realidad comporta darse cuenta de que los contemporáneos existimos precisamente porque la historia fue la que fue.¹ De algún modo somos consecuencia de todos los hechos pasados, tanto de los buenos como de los malos. La aceptación de la historia pasa, pues, por reconocer que todos los acontecimientos —violentos o pacíficos— son causa de nuestra existencia concreta. Es ingenuo pensar que sin ninguno de los hechos pasados, bélicos o violentos, nosotros también habríamos llegado a ser (Giordan, 2000). Ello no justifica de ningún modo estos hechos, y mucho menos éticamente; habrá que trabajar para que en el futuro no se repitan, pero desde la aceptación de los pasados.

1. Véase «Carta de la Paz, dirigida a la ONU» (www.cartadelapaz.org).

En clave de aceptación de lo que devino y ya no se puede cambiar, se podrá trabajar educativamente para que los agentes sociales sean capaces de transformar los comportamientos y actitudes violentos en diálogos y encuentros pacíficos. Pero para ello habrá que partir de una aceptación no resignada de cuanto ha ocurrido.

Referencias

- AUBERNI, S. (2007), *Convivir en paz: la metodología apreciativa. Aproximación a una herramienta para la transformación creativa de la convivencia en los centros educativos*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- BOBBIO, N. (1992), *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Barcelona, Gedisa.
- BURGUET, M. (1998), «La resolució de conflictes en l'àmbit escolar», *Educació Social*, núm. 8, pp. 36-48.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M.; TRILLA, J. (1995), *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid, MEC/Edelvives.
- CYRULNIK, B. C. (2002), *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, Gedisa.
- DELORS, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-Unesco.
- FUNES, J. (1995), *La violència i els violents*. Barcelona, La Magrana.
- GALTUNG, J. (1985), *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- GIORDAN, A. (2000), *Mi cuerpo, la mayor maravilla del mundo*. Barcelona, Plaza y Janés.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2005), *Podemos hacer las paces*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- ORTEGA, R. (1994), «Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros», *Revista de Educación*, núm. 304.
- (1995), «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB», *Infancia y Sociedad*, núm. 27-28, pp. 192-215.
- STRAWSON, P. (1995), *Libertad y resentimiento*. Barcelona, Paidós.
- TRILLA, J. (1992), *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona, Paidós.
- URANGA, M. (1997), «Experiencias de mediación escolar en Gernika», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 65, pp. 65-68.

LAS PEDAGOGÍAS NARRATIVAS EN LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES SOCIALES¹

JAUME TRILLA I BERNET

«Hay dos tipos de lecturas (no he dicho *libros*).
Las que distraen, las que nos alejan de nosotros.
Las que aumentan nuestra fuerza.»
P. Valéry²

«Tú eres la tarea. No hay ningún alumno en todo lo que abarca la vista.»
F. Kafka³

INTRODUCCIÓN

Este trabajo quiere tratar sobre el segundo tipo de lecturas que señala Paul Valéry en la cita de arriba: «las que aumentan nuestra fuerza». Aunque tampoco sabemos qué quería decir exactamente el poeta con eso, vamos a permitirnos la licencia de traducirlo al lenguaje pedagógico y entender que esas lecturas que nos hacen más fuertes son las que contribuyen a nuestra formación; o sea, *lecturas formativas*.

Ahora bien, la pretensión tampoco es referirnos a los lectores en general, sino a una clase determinada de ellos. La otra cita sirve para esta segunda reducción del tema. Una interpretación del aforismo de Kafka —un tanto misterioso, como otros muchos suyos— podría ser algo así como: antes de pretender educar a los demás, proponte a ti mismo como tarea educativa, preocúpate de tu propia formación. O sea que los lectores de los que vamos a hablar no son niños, escolares o, en general, quienes más habitualmente se considera como *sujetos de la educación*, sino los propios educadores; y en particular los educadores sociales.⁴

1. Este trabajo procede de una ponencia presentada por su autor en el XXII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Sociedad educadora, Sociedad lectora, celebrado en Cuenca en septiembre de 2008.

2. *Cuadernos (1894-1945)*. Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2007, p. 468.

3. *Cuadernos en octavo*. Madrid, Alianza Editorial, 1999, p. 48.

4. No podemos dejar de citar aquí un brillante estudio, mucho más amplio y documentado que éste, y referido específicamente a la formación del profesorado, cuya elaboración hemos tenido la suerte de poder contemplar de cerca. Se trata de la tesis doctoral de María del Mar Esteve Ràfols, *L'experiència de la lectura en la formació pedagògica dels mestres*. Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, 2007 (director: Jaume Trilla). El trabajo, de próxima publicación, mereció, aparte de la máxima calificación académica, el Premi Alexandre Galí de Pedagogia otorgado por el Institut d'Estudis Catalans en su edición de 2008.

Y una restricción más. Tampoco trataremos de cualquier tipo de textos para la formación de educadores sociales, sino sólo de aquellos que pueden incluirse en lo que en otro lugar hemos llamado «pedagogías narrativas».⁵ Es decir, a la elaboración y/o transmisión de conocimiento en torno a la educación por medio de formas literarias narrativas como la novela, el relato, el cuento, la fábula, la literatura del yo (memorias, diarios, etc.). En el trabajo citado incidíamos en matices conceptuales en los que ahora no es menester entrar. Allí proponíamos también algunas taxonomías, pues la diversidad de obras que cabría considerar en el marco de tales pedagogías narrativas es ciertamente muy grande. Diversidad que incluye, por ejemplo, *Amor y pedagogía* de Unamuno y el *Poema pedagógico* de Makarenko; las novelas de formación y un texto en el que Freinet narra lo que ocurre un día cualquiera en una de sus clases; las novelas utópicas del Renacimiento en las que casi siempre se describe cómo sería la educación en aquellas imaginadas ciudades ideales, y el relato del triste transcurrir de un niño en una de las abundantes novelas de internados de los siglos XIX y XX. Por esa gran heterogeneidad de pedagogías narrativas posibles, es conveniente distinguir, pongamos por caso, entre aquellas narraciones que se asumen en cuanto *ficticias* (aun cuando el autor también incorpore a la ficción experiencias reales); y las que pretenden narrar experiencias pedagógicas *verídicas* (aun cuando ocasionalmente el autor pueda permitirse ciertas licencias literarias que alteren algunas circunstancias de la historia real). Planteamos sólo esta distinción para advertir que el tipo de obras que aquí tomaremos en consideración pertenecen a la categoría de *verídicas*.⁶

De entre el relativamente amplio surtido existente de obras de este tipo, hemos seleccionado tres, a las que dedicaremos sendos apartados específicos. Las tres son, por supuesto, fundamentalmente narrativas, aunque tal narratividad se exprese en ellas, como veremos, mediante géneros distintos. Y también las tres obras se refieren a experiencias reales que nadie discutirá que son, muy genuinamente, de educación social. Se trata, ordenadas cronológicamente, de las siguientes: el *Poema pedagógico* de Antón S. Makarenko, *Los vagabundos eficaces* de Fernand Deligny y *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora* de José Ortega Esteban.

5. Trilla, J., «Pedagogías narrativas», en Larrosa, J. (ed.), *Trayectos, escrituras, metamorfosis. (La idea de formación en la novela)*. Barcelona, PPU, 1994, pp. 107-128. Trabajo reproducido también en Trilla, J., *La aborrecida escuela*. Barcelona, Laertes, 2002.

6. Como es bien sabido, existe una línea de investigación pedagógica de carácter etnográfico —en la actualidad extraordinariamente productiva— cuyos resultados suelen expresarse mediante discursos en los que lo narrativo tiene también un papel fundamental. Aunque lo que llamamos «pedagogías narrativas» bien puede acoger a buena parte de este tipo de literatura pedagógica, en este trabajo no vamos a referirnos a ella.

Los comentarios que haremos en torno a cada una de estas tres obras no pretenden centrarse en su contenido; no se trata tanto de reseñar y valorar las experiencias que narran, cuanto de fijarnos en la manera de hacerlo y en su potencia formativa. Para el lector «normal», sin duda, lo más importante es el contenido, lo narrado; y la forma, si acaso, le interesará, secundariamente, bien sea por motivos estéticos o por razones de eficacia narrativa. Nuestra lectura, en esta ocasión, va a invertir este orden: nos interesa aquí, principalmente, lo narrativo como forma pedagógica, pues lo que intentamos es ofrecer buenas razones para fomentar la lectura de textos narrativos en la formación de educadores sociales. Sea como sea, veremos enseguida que esa decisión metodológica —atender más a lo narrativo que a lo narrado— será imposible mantenerla al cien por cien, pues ya se sabe que forma y contenido nunca resultan del todo dissociables. Por otro lado, es obvio que las tres obras elegidas lo han sido no sólo por su carácter narrativo, sino también por el valor pedagógico de las respectivas experiencias narradas: si consideráramos banal lo que nos cuentan, por supuesto que no las habríamos elegido.

*POEMA PEDAGÓGICO. UNA NOVELA VERÍDICA QUE PUEDE HERIR LA FRÁGIL SENSIBILIDAD (O SENSIBLERÍA) POSMODERNA*⁷

Un día del mes de septiembre de 1920, un joven educador de treinta y dos años recibe el encargo de poner en marcha una institución para menores vagabundos y delincuentes. Eso ocurría en la Ucrania de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, y el educador se llamaba Antón Semiónovich Makarenko. Con el tiempo, esta institución a la que pusieron por nombre Colonia Gorki llegaría a ser universalmente conocida, pero sus comienzos no pudieron ser más deplorables: las condiciones materiales eran miserables y, aunque el número inicial de muchachos era muy reducido,⁸ aquello parecía más una guarida de bandidos que un establecimiento educativo. Esta situación de caos e indisciplina total, en la que los educadores, impotentes, estuvieron a punto de tirar la toalla, se prolongaría hasta que sucedió un hecho, pedagógicamente muy controvertido,⁹ pero

7. Buena parte del contenido de este apartado procede del estudio introductorio que el autor elaboró como prólogo a la primera versión en lengua catalana del *Poema pedagógico* (Trilla, J., «Pròleg» a Makarenko, *Poema pedagògic*. Vic, Eumo Editorial, 2006, pp. XXVII-LXII).

8. Al principio fueron sólo siete muchachos, al final la Colonia llegaría a acoger a más de cuatrocientos chicos y chicas.

9. Véase Makarenko, A. S., *Poema pedagógico*. Barcelona, Planeta, 1977, pp. 15 y ss. Este suceso iniciático lo hemos comentado en otro lugar: Trilla, J., «Antón Semiónovich Makarenko y otras

que significó el inicio de una formidable transformación. Aquel conglomerado anómico de chicos desastrados, descarados y cínicos que aún conservaban en la Colonia la delincuencia como forma de vida, se iría convirtiendo en un colectivo fuertemente cohesionado, insólitamente productivo y capaz de afrontar retos que actualmente nos parecerían casi quiméricos para una empresa educativa.

El *Poema pedagógico* narra la trayectoria de esta colectividad durante los ocho años que tuvo de vida la Colonia Gorki; es, por tanto, el relato verídico de una experiencia educativa. Y, a la vez, una forma de presentar la progresiva creación de todo un sistema pedagógico. El lector que se atreva con el voluminoso libro verá, no obstante, que lo puede leer tal cual una novela. Con su argumento central —en este caso, la trayectoria de una colectividad— y pequeños episodios del día a día de la Colonia. Con personajes de carne y hueso:¹⁰ educandos, educadores, otro personal de la Colonia, campesinos, dirigentes políticos y burócratas —la mayoría de los cuales no paraban de poner trabas a la experiencia—, algunos teóricos de la educación —satíricamente retratados por Makarenko como moradores del «Olimpo Pedagógico»—. Y puesto que hablamos de literatura, no debemos omitir que en la «novela» también aparece el padrino de la Colonia, Máxim Gorki, quien mantenía frecuente correspondencia con Makarenko y los colonos y visitó personalmente la experiencia.¹¹ Pero el protagonista de verdad de la novela no es, de hecho, ninguno de estos personajes en particular, ni tan sólo el director de la Colonia y autor del libro; en el relato el protagonismo principal lo alcanza el propio colectivo, pues será éste, además, el agente educativo por excelencia en el método pedagógico que se fue gestando durante la experiencia.

pedagogías marxistas», en Trilla, J. (ed.), *El legado pedagógico del siglo xx*. Barcelona, Graó, 2001, pp. 139 y ss.

10. En el *Poema pedagógico* Makarenko cambió los nombres de los personajes, pero ciertamente éstos correspondían a personas reales. De unos cuantos conocemos su identidad, y algunos incluso escribieron sobre Makarenko y de su experiencia como colonos (véase *Antón Makarenko. Su vida y labor pedagógica*. Moscú, Progreso, 1975. Concretamente los capítulos de Roitenberg, E., «La tabla de multiplicar»; Zemlianski, A., «¿Quién es Aliosha Zirianski?»; Borískina, K., «¿Aquí tiene a Mariana!»; Vígdorova, F., «El destino de los educandos de Antón Makarenko»). No deja de ser curioso que conozcamos tantos nombres de pedagogos y de instituciones educativas, pero que los protagonistas principales de la educación casi siempre queden en el anonimato o sean presentados de forma genérica. De este anonimato histórico se han librado pocos educandos: los de Makarenko, los de Lorenzo Milani (Alumnos de la Escuela de Barbiana, *Carta a una maestra*) y sólo algunos más. Si no contamos, claro está, unos cuantos educandos de ficción como el más célebre de todos ellos (Emilio, de Rousseau). Una de las muchas virtudes de las pedagogías narrativas es que obligan a personalizar no solamente la figura del educador, sino también la de los educandos.

11. Gorki animó a Makarenko a dar a conocer su experiencia, le ayudó económicamente para que pudiera dedicarse a escribirla y la primera edición del *Poema pedagógico* vio la luz (en tres partes sucesivas) bajo los auspicios del famoso escritor ruso.

Este protagonista colectivo que se enfrenta a su propia construcción y, como decíamos, a otros ambiciosos retos, hace que el de Makarenko sea un *poema* más épico que lírico: una suerte de epopeya pedagógica, para expresarlo de forma grandilocuente. Es cierto que también hay algún instante para la lírica y que al pedagogo ucraniano se le escapa, de vez en cuando, alguna pequeña descripción bucólica, pero todo ello siempre muy contenido, diríase que voluntariamente reprimido, quizá persiguiendo cierta coherencia entre su pedagogía y la forma de expresarla.

El *Poema pedagógico* es una novela muy realista. Y no sólo porque lo que cuenta fue real, sino también porque parece que el autor no quiera ocultarnos nada relevante de lo que fue sucediendo, por desagradable que fuera. Explica fuertes crisis (individuales y colectivas), momentos de duda y de desmoralización, a pesar de que a veces Makarenko parezca —o, quizás, quiera parecer— un educador de hierro. No esconde conflictos, miserias humanas, fracasos educativos (algunas deserciones, por ejemplo), ni ciertos sucesos extraordinariamente duros y dolorosos (el suicidio de un educando o el aborto practicado en solitario por una adolescente). Hechos, humanamente desgarradores en sí mismos, que además a veces son narrados de una forma sorprendentemente cruda, tratándose de una obra pedagógica: «¿Se ha ahorcado una persona? Bueno, pues borradla de la lista. Hay que pensar en el día de mañana», dice un compañero del muchacho que se ha suicidado..., y Makarenko no parece estar muy en desacuerdo con esa actitud para seguir adelante.

La pedagogía de Makarenko a veces asusta. Ya veremos enseguida que contiene determinados aspectos que nos pueden resultar incómodos. Pero eso no evita que la lectura de la narración de su experiencia educativa se convierta, en sí misma, en una experiencia pedagógica de primer orden: vicaria pero impactante y memorable.

Decíamos que el *Poema* se puede leer tal cual una novela. Pero es también un libro de pedagogía. En el curso de la historia, de vez en cuando, Makarenko suelta algunas reflexiones pedagógicas. Tampoco están de más; al contrario, nos ayudan a comprender los hechos y nos proporcionan, muy contextualizadamente, ingredientes de su pensamiento pedagógico. Pero, además, está muy bien que estos ingredientes vayan apareciendo en el libro al hilo del relato y no según alguna sistemática pedagógica preestablecida. Y es que así, sobre la marcha, fue construyendo Makarenko su pedagogía; y sobre la marcha es pues también como se nos presenta en el libro. A diferencia de cualquier tratado convencional de pedagogía, en el *Poema pedagógico* lo importante son las vivencias, las acciones, las prácticas, los hechos que, en ellos mismos, expresan opciones y estilos edu-

cativos; y las reflexiones ocasionales están para iluminar estos hechos, pero sobre todo porque también *forman parte* de aquello que se intenta narrar. Makarenko reflexionaba y creaba pedagogía al hilo de la historia que estaba viviendo.

Decíamos que el *Poema pedagógico* a ratos incomoda. Es verdad que contiene aspectos que conectan poco con la mentalidad y sensibilidad del lector actual. Pero a pesar de eso, estamos convencidos de que la lectura de la obra de Makarenko no defraudará. A justificar esta convicción es a lo que dedicaremos el resto del apartado.

Cualquier pedagogía (sistema, método o concepción educativa) hay que interpretarla siempre poniéndola en relación, por un lado, con la *realidad* en la que opera (sujetos concretos en los que pretende incidir y contexto histórico, social, político, económico...); y, por otro, con la *ideología* que da sentido a los fines y valores que orientarán la acción educativa. Utilizando una metáfora que probablemente no desagradaría a Makarenko, podríamos decir que la realidad proporciona a la pedagogía la materia prima y las condiciones de trabajo; mientras la ideología le indica el producto a conseguir. Ahora bien, reconocer que la pedagogía se mueve siempre entre realidad e ideología, y que cualquier pedagogía no es interpretable al margen de las condiciones reales en que se produce y del sustrato de ideas que la orientan, no implica confundir estas tres instancias; no significa *reducir* o *identificar* una pedagogía ni con la ideología que la anima, ni con las circunstancias en las que se origina, ni tan siquiera con la suma de ambas cosas. Dicho de otra manera, la relación entre la pedagogía y las otras dos instancias nunca es determinista. Todo eso tiene que ver con la hipótesis que vamos a desarrollar en torno a la lectura actual de la obra de Makarenko. Es una hipótesis doble y paradójica, aparentemente contradictoria: no es posible interpretar correctamente a Makarenko sin tener en cuenta su realidad y su ideología, pero, a pesar de eso, resulta que aquello que más nos interesa en la actualidad del pedagogo ucraniano es, precisamente, la parte de su pedagogía que no es reducible a sus circunstancias y a su ideología. Ésta es una paradoja que cabría plantear en relación con la lectura de otras pedagogías, pero en el caso de la de Makarenko aparece en grado superlativo. En la pedagogía makarenkiana realidad e ideología están presentes de forma absolutamente explícita, voluntaria y con una contundencia abrumadora. En el *Poema pedagógico*, la «realidad» no es una simple escenografía, sino uno de los protagonistas importantes; y la ideología no es un elemento retórico, sino un móvil auténtico de la historia, en el doble sentido que en inglés se distingue mediante dos palabras diferentes: *history* y *story*. Por eso puede parecer tan paradójico que aquí queramos defender que el interés actual

de Makarenko radique, sobre todo, en la posibilidad de leerlo *también* haciendo una relativa abstracción de su particular contexto y de su ideología.

La realidad de Makarenko nos resulta, sin duda, muy lejana. No es sólo que nos cuenta una historia de hace muchos años; es que nos cuenta unos hechos enmarcados en unas condiciones sociales, económicas, culturales y, sobre todo, políticas que se parecen muy poco a las nuestras. El *Poema* transcurre en un contexto todavía fuertemente agrario en el que el proceso de industrialización —habido mucho antes en otros países europeos— sólo se está iniciando..., mientras nosotros lo leemos desde una realidad llamada ya posindustrial. El entorno inmediato de la Colonia Gorki era totalmente rural, la ciudad quedaba lejos y los colonos cuando habían de desplazarse a ella iban en carro..., y nosotros lo leemos desde una realidad que en las últimas décadas ha experimentado un proceso de urbanización vertiginoso. Las condiciones materiales del *Poema* son las de un país en el que la miseria ancestral se ha visto agravada por una guerra civil (los protagonistas de la obra son víctimas directísimas de ella)..., mientras nosotros lo leemos en un tiempo en el que, si bien las guerras no han dejado de existir, ni mucho menos, los afortunados podemos limitarnos a contemplarlas en televisión. El escenario político de la experiencia makarenkiana es la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas en sus inicios —para muchos un período esperanzador—, pero resulta que también esta historia transcurrió en parte durante los años del estalinismo —para casi todos el período más oscuro y despótico del comunismo soviético—; y nosotros leemos a Makarenko cuando la Unión Soviética ha dejado de existir y los regímenes comunistas aún vigentes agonizan o se reconvierten al capitalismo de una forma seguramente irreversible. Y resulta además que la ideología del Estado soviético, una de las concreciones históricas del marxismo, era también la ideología que Makarenko profesaba con pleno convencimiento... Y cuando ahora leemos el *poema* makarenkiano, nadie reivindica ya el comunismo soviético y el marxismo, en general, no es que cotice al alza en el mercado de las ideas políticas.

A la lectura de Makarenko, pues, no ayudan las actuales modas ideológicas, ni tampoco la asintonía existente entre nuestras circunstancias y las suyas. Y para desanimar aún más al lector, cabría añadir algunas contraindicaciones adicionales que se refieren a los contenidos específicamente pedagógicos del *Poema*. Resulta que la mayor parte de las pedagogías progresistas contemporáneas son herederas del naturalismo de Rousseau, pero Makarenko se declara abiertamente *antirousseauiano*. La reivindicación del papel de las emociones, los sentimientos, la afectividad en la educación se ha convertido en uno de los componentes inevitables del actual discurso pedagógicamente correcto; en cambio, el senti-

mentalismo no sale nada bien parado en el *Poema*. El colectivismo pedagógico de Makarenko se da de bruces con el individualismo posmoderno actual. Y eso de que los menores deben trabajar de verdad (productivamente) porque el trabajo es un medio fundamental para la formación de la personalidad y porque, según Makarenko, no hay razón para eximirles de su contribución a la sociedad, tampoco es que conjugue mucho con nuestros sistemas educativos que apartan a los niños y los jóvenes cada vez durante más tiempo del trabajo real. Y en fin, esta pedagogía makarenkiana con ciertos toques militaristas (desfiles, guardias, banda de música...) de la máxima exigencia a los educandos, austera y casi ascética..., ¿qué tiene que ver con la sensibilidad (o sensiblería) pedagógica dominante?

Es decir, hay muchos factores que juegan actualmente en contra de Makarenko y que, en principio, no invitarían a su lectura. Pero, a pesar de todo, estamos convencidos de que hay que leerlo. En primer lugar, porque algunos de estos ingredientes del sistema de Makarenko que acabamos de indicar, quizá podrían contrarrestar determinados excesos de la práctica educativa generalizada en nuestros días y en el discurso pedagógico dominante. Por ejemplo, ¿no sería recomendable introducir unas dosis de sentido comunitario en el individualismo hipertrofiado del neoliberalismo actual? ¿Y no nos estamos quejando de haber olvidado la educación de la responsabilidad y de la voluntad, del sentido del deber, del esfuerzo... como valores educativos? Pues bien, la pedagogía de Makarenko va repleta de todo ello, y en el *Poema pedagógico* encontraremos abundantes ejemplos, pistas y procedimientos.

En segundo lugar, la lectura de Makarenko será provechosa porque, si bien es cierto que, como veíamos más atrás, su realidad y la nuestra son muy diferentes, el problema al que él se enfrentó sigue siendo una de nuestras preocupaciones socioeducativas prioritarias. Los protagonistas principales del *Poema* son niños y jóvenes marginados, delincuentes...; ahora también les llamaríamos inadaptados, menores en situación de riesgo, sujetos con necesidades educativas especiales de origen social... La clientela de los actuales *Makarenkos* (que también los hay) son los *meninos da rua*, las víctimas infantiles que sobreviven a las guerras coetáneas, los contingentes de menores que malviven en los suburbios de las grandes metrópolis, los chicos y chicas del llamado Tercer Mundo que llegan al Primero en pateras, etc., etc. De hecho, el tema de Makarenko es, en buena medida, el de la exclusión social, y nadie diría que ésta ha dejado de existir en nuestras sociedades duales.

No hay duda de que Makarenko fue uno de los grandes pedagogos sociales del siglo xx; y uno de los grandes pedagogos sin más. Sumergirse en el *Poema pedagógico* es ver en acción a un excelente y eficazísimo educador. Un personaje do-

tado del doble talento que reconocemos en todos los grandes educadores: el don carismático de la influencia personal y la capacidad de crear medio educativo. Observaremos también cómo la capacidad reflexiva y la competencia técnica y práctica se refuerzan mutuamente. Y tendremos la ocasión de participar —ni que sea vicariamente— en un éxito educativo formidable. Hoy día, cuando la palabra «fracaso» tiene tanta presencia en el mundo de la educación, resulta reconfortante ver cómo alguien alcanzó logros tan ambiciosos partiendo de una situación tan compleja y difícil.

Pero leer el *Poema* no es sólo ver la práctica de un excelente educador, sino asistir en diferido al proceso de creación de todo un sistema pedagógico. Makarenko enseña a educar y enseña a hacer pedagogía: pedagogía práctica y desde la práctica. La realidad de Makarenko —ya lo reconociamos— nos interesa relativamente, pero sí que nos puede interesar mucho cómo parte de su realidad para cambiarla. La ideología de Makarenko puede no gustar, pero sí que agrada el ejemplo de coherencia entre propósitos y acciones, principios y métodos. Y atrae también la claridad con la que narra/explica su pedagogía, tan poco divagatoria. Makarenko forma parte de la saga de los grandes pedagogos prácticos del siglo pasado a la que pertenecen también Alexander S. Neill, Celestin Freinet, Lorenzo Milani..., tan diferentes en tantos aspectos, pero todos ellos grandes educadores y pedagogos. En otro lugar¹² proponíamos que si haciendo abstracción de sus diferencias (de tiempo, de lugar, de ideología...) acertásemos a formular todo aquello que tenían en común, estaríamos, de esta manera, despejando algunas de las incógnitas de la educación. Ese mismo ejercicio lo podemos hacer también mediante la lectura de las otras dos obras narrativas seleccionadas: igualmente muy diferentes a la de Makarenko en contexto, ideología e incluso forma de expresarla, pero ambas, como veremos, explícitamente tributarias de la del ucraniano.

LOS VAGABUNDOS EFICACES. COLLAGE POÉTICO DE UNA REALIDAD CRUDA Y UNA PRÁCTICA COMPROMETIDA

De una narración verídica pero construida casi tal cual en formato de novela convencional, pasamos a un conjunto de textos, también narrativos en su mayor parte, pero fragmentario e incluso deslavazado.¹³ Salimos del *Poema pe-*

12. Trilla, J., «Introducción» a *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó, 2001, p. 12.

13. Deligny, F., *Los vagabundos eficaces*. Barcelona, Estela, 1971 (trad. de Enrique Molina). Fue reeditado en 1980 por la Editorial Laia de Barcelona. La primera versión en francés se publicó en

dagógico de Makarenko para entrar en una *pedagogía poética*,¹⁴ que así es como alguien calificó la labor de Fernand Deligny (1913-1996).¹⁵ Más adelante ya veremos que ir de la pedagogía del ucraniano a la del francés no supone, sin embargo, un recorrido arbitrario.

La obra de Deligny a la que vamos a referirnos es *Los vagabundos eficaces*. La edición que manejamos consta de cinco partes considerablemente heterogéneas en contenido, forma, tamaño y datación.¹⁶ Acoge textos escritos desde principios de la década de 1940 a finales de la de 1960, sobre diferentes experiencias en las que Deligny participó durante aquellos años. Ciertamente se trata de un libro diverso y disperso, fragmentario. Y no sólo por cobijar escritos datados en un extenso período que incluye contextos históricos tan dispares —pero muy significativamente presentes en la labor del pedagogo— como la Segunda Guerra Mundial o los hechos de Mayo de 1968. La fragmentación, de hecho, es una característica del conjunto de la obra escrita (y de la no escrita, cinematográfica),¹⁷

1947: *Les Vagabonds efficaces*. París-Lille, Victor Michon, col. «Tentatives pédagogiques», 1947. En 1970 se volvió a publicar, añadiendo a la versión de 1947 otros textos de Deligny anteriores y posteriores a aquella fecha (*Les Vagabonds efficaces et autres récits*, con un prefacio de Émile Copfermann. París, François Maspero, col. «Les textes à l'appui», 1970). La edición española citada reproduce esta última conservando el prólogo de Copfermann y los textos añadidos, aunque omitiendo en el título la referencia a los mismos (*et autres récits*).

14. Álvarez de Toledo, S., «Pédagogie poétique de Fernand Deligny», *Communication*, núm. 71, septiembre de 2001, pp. 245-276.

15. Fernand Deligny nació en 1913 en el norte de Francia (Bergues). Estudió filosofía y psicología en la Universidad de Lille. En 1938 ejerció de profesor en París, aplicando libremente el método Freinet. Después de esta breve experiencia docente, su dedicación se centró en el trabajo pedagógico con niños y adolescentes —diríamos ahora— con necesidades educativas especiales tanto de origen social como psicológico, participando y liderando diversas experiencias pedagógicas considerablemente innovadoras, cuando no radicales, algunas de las cuales aparecen en su libro *Los vagabundos eficaces* (el Pabellón para niños y adolescentes del Hospital Psiquiátrico de Armentières, el Centro de Observación y Selección de la Región Norte o La Gran Cordada). A partir de 1967 centró su interés y su trabajo sobre todo en niños y adolescentes autistas. Hasta su muerte, acaecida en 1996, desarrolló una intensa actividad como escritor en la que cultivó una gran variedad de géneros.

16. La primera, «Pabellón 3» de 1943 (textos que habían sido publicados antes: *Pavillon 3*, Éditions de l'Opéra, 1944), consiste en relatos sobre niños y adolescentes del pabellón en el que trabajó Deligny del Hospital Psiquiátrico de Armentières. La segunda parte, datada en 1946, está dedicada, en forma de diario, al Centro de Observación y Selección que dirigió. La tercera y la cuarta (escritas respectivamente en 1946 y 1967) se refieren al original proyecto que Deligny llamó La Gran Cordada. La quinta y última parte del libro (de 1955) es un texto sobre sus tentativas de utilización del cine como instrumento pedagógico, en relación también con La Gran Cordada.

17. La obra cinematográfica de nuestro pedagogo está editada en DVD: *Le Cinéma de Fernand Deligny. 1962 à 2007*. Éditions Montparnasse. Son tres DVD, que incluyen el documental largo *Le Moindre Geste* y otras realizaciones en torno al pedagogo y su obra. No es anecdótico resaltar que

por ejemplo) del autor.¹⁸ Y, en cierto modo, la forma (o formas) de la escritura de Deligny no dejan de ser consecuentes con su propia práctica: «Les expériences de Deligny sont par définition fragiles, éphémères, et doivent le rester pour rester vivantes. Elles naissent de ruptures dont il se plaît à penser qu'elles sont le fruit des circonstances. Associant la formule favorite d'Henri Wallon ("L'occasion fait le larron") et l'attrait poétique du hasard, il fait de l'idée de circonstances un véritable mot d'ordre, contre le lien logique de cause à effet».¹⁹

Los géneros que utilizó fueron múltiples: el aforismo, la crónica, el cuento y la novela corta (*nouvelle*), el ensayo, la prosa poética, el guión cinematográfico, el diario y la autobiografía... Y en el libro que nos concierne bastante de esta variedad se halla presente. La primera parte, consiste en una serie de relatos —siete— que tienen como protagonistas a niños y jóvenes del pabellón del hospital psiquiátrico en el que Deligny trabajó a principios de los años cuarenta: «una mezcla, habitual en estos lugares, de adolescentes psicóticos, de retrasados mentales y de delincuentes dictaminados como perversos e ineducables», según describe Copfermann en el prólogo del libro.²⁰ El primero y más largo de los relatos es la historia de la evasión de tres chicos; termina así:

«Dos gendarmes los han atrapado, casi sin buscarlos, uno tras otro, escalonados como corredores inmovilizados en su retraso. [...]

»El Pabellón, gris, varado en la tierra de sus jardines, ha preparado tres celdas para recibirlos.

»Sobre los jergones desnudos, los tres niños duermen liados en su manta de color castaño. Una puerta, una ventana clavada, cuatro paredes cubiertas de insultos, de nombres y de palabrotas, tres niños que duermen.

»Cuando se despierten, les quedará por beber, día tras día, una charca de hastío que apesta a horas estancadas y a sudor de los otros que han dormido, antes que ellos, en los jergones desnudos».²¹

colaboró en el guión de *Los cuatrocientos golpes* de François Truffaut; o sea, una de las cumbres de la pedagogía narrativa en formato cinematográfico.

18. *Fernand Deligny. Œuvres*. París, Éditions L'Arachnéen, 2007, edición y presentación de Sandra Álvarez de Toledo, con textos de Michel Chauvière, Annick Ohayon, Anne Querrien, Bertrand Ogilvie, Jean-François Chevrier, 1.848 pp.

19. Álvarez de Toledo, S., «L'actualité de Fernand Deligny», en *Fernand Deligny. Œuvres, op. cit.* Puede verse este texto completo en: <http://www.editions—arachneen.fr/presentation.html>.

20. Copfermann, E., «Prólogo» a *Los vagabundos eficaces, op. cit.*, p. 9.

21. Deligny, F., *Los vagabundos eficaces, op. cit.*, p. 47.

Son, diríamos ahora, como historias de vida; crudas y duras, como la vida misma de aquellos muchachos. Y aunque a menudo se atisba en su escritura un toque poético, no omiten nada que pudiera herir la sensibilidad del lector. En algún momento recuerdan incluso el estilo narrativo del «realismo sucio». Generalmente no hay «final feliz», ni moraleja. En estos relatos iniciales todavía no hay pedagogía —al menos no la hay explícita y tematizada—.²² Pero ningún discurso teórico de la pedagogía, ni de la sociología, la psicología o el derecho sobre la marginalidad, la exclusión o la delincuencia juvenil es capaz de *mostrar* mejor la experiencia de las mismas, e incluso su circunstancia, su caldo de cultivo y su génesis.

El libro en el que estamos, pues, sin previo aviso, empieza contando segmentos de las vidas de algunos de los chicos con los que trabajaba Deligny. Podría leerse como una declaración implícita de intenciones: en el reparto de papeles, los protagonistas principales del libro van a ser ellos. Y el lector percibirá, enseguida y con claridad, que la forma de Deligny de reconocer el protagonismo de los chicos es muy diferente de aquellas en las que el «darles la voz» consiste, en realidad, en poner en su boca las palabras que quieren oír los educadores, políticos, ideólogos, o la que ellos mismos les dictan: una estrategia manipuladora a la mayor gloria de los promotores de ciertas experiencias y pedagogías.

La segunda parte de la edición manejada —datada en 1946, y que es la que da nombre al libro— tiene como referencia el Centro de Observación y Selección de la Región Norte cuya creación y dirección le fueron encomendadas a Deligny: «Se trata de observar, durante tres meses, a los “menores” de la región que hayan robado, herido, vagabundado, estafado, aquellos cuyos padres están pendientes de inhabilitación, aquellos de los que todo el barrio se queja, que reinciden, que amenazan, que desaparecen, que fracturan las cajas registradoras, que juegan demasiado ostensiblemente con la bragueta, los inadaptados sociales de menos de

22. Ni tan siquiera explica ahí —lo hará un poco en la segunda parte hablando de otra experiencia— los cambios que él y el equipo a cargo del Pabellón fueron introduciendo: «Una vez creados los talleres, en marcha los deportes, transformados los vigilantes en educadores, adornados los ratos libres de teatro y de cantos, el pabellón, como se suele decir, funcionaba. [...] Éxito técnico inmediato. Atmósfera interna muy rica. Trastornos de comportamiento reducidos a su más simple expresión. Raro dinamismo emanado de un grupo de cien anormales. Unánimes felicitaciones de los especialistas y señalado interés de los ministerios». Aunque la pulsión crítica y autocrítica del pedagogo no le dejaba regodearse en el éxito: «Por mi parte, sabía muy bien (vanidad aparte) que estaba haciendo el payaso. ¿La prueba? Los únicos alumnos “licenciados” durante aquel año que no habían vuelto por la puerta pequeña algunas semanas después, bien porque hubiesen vuelto a violar a su hermana pequeña o bien porque estuviesen asqueados de la monotonía cominera del trabajo cotidiano y de la vida de familia, fueron los que se alistaron como voluntarios en la legión negra, o mejor dicho, en las SS» (Deligny, F., *op. cit.*, p. 116).

dieciocho años». ²³ Ahí el formato dominante no es ya, como lo era en la primera parte del libro, el relato, sino el *diario*; género que, en cualquier caso, lo admite casi todo: la introspección y el autorretrato, descripciones, sentimientos y estados de ánimo, exabruptos, reflexiones, críticas, anécdotas y pequeñas historias... En cualquier caso, el lector va a hacerse cargo —no de una forma ni sistemática ni secuencialmente ordenada pero sí muy elocuente y cercana— del funcionamiento cotidiano del Centro, ²⁴ de las vidas de sus moradores, de los propósitos, pensamientos y emociones del autor... Con todo ello el diario acaba por componer una especie de *collage* en el que Deligny nos facilita visualizar multitud de retazos de la experiencia, tal y como él la fue viviendo. No es posible reproducir aquí el *collage* —ni que fuera convirtiéndolo en miniatura—. Sólo unos pocos de sus retales, para mostrar algún fragmento de la vida de la institución y de las opiniones y «métodos» de Deligny. Por ejemplo, los *flashes* siguientes (algunos de ellos, como se verá, a buen seguro hoy no superarían —ni por lenguaje, ni por contenido— la censura de los esforzados y siempre atentos guardianes de lo políticamente correcto):

«El servicio administrativo decide que, en un Centro de pequeños delincuentes, la cerveza es un lujo inútil y excesivamente oneroso.

»Ahora bien, beber agua es, para los chicos, uno de los signos sensibles de miseria social, y una merienda de pan seco sinónimo de cárcel.

»¿Qué puede hacer el educador que encuentra cántaros de agua sobre la mesa?

»Llevarse a todos los niños a la taberna y pasar la factura a la administración.

»No hay otra solución». ²⁵

«Un marica de diecisiete años, un marica rematado, venido directamente de un Centro de reeducación, se dedica a perseguir a los “pequeños” durante todo el día, y asegura, bañado en lágrimas, que no puede contenerse.

»He dispuesto que, en toda una semana, otros tres mayores lo arrastren por la fuerza, o casi, a un baile vecino con música de acordeón, berridos, hipos y torbellino de faldas.

»Sorpresa: el marica no era de ley.

»Alternar.

»Ella parecía una mona vieja.

»Él parece un paleta recién casado.» ²⁶

23. Deligny, F., *op. cit.*, p. 117.

24. Véase especialmente, *ibídem*, pp. 128-130.

25. *Ibidem*, p. 146.

26. *Ibidem*, p. 147.

Los sorprendentes resultados de las circunstancias, tan valoradas por Deligny:

«De los ochenta muchachos, hay unos quince mayores que se abandonan, quieren conservar sus piojos, llenan el suelo y las puertas de una constelación de gargajos increíbles. Son sucios hasta no olerse su propio hedor.

»Un pequeño equipo de chicas estudiantes, con las que yo había estado charlando en la Facultad, llega un día a las seis de la tarde y promete volver cualquier día de la semana próxima o quizá antes.

»Los muchachos han jugado a las cartas con ellas, han tocado la armónica, han puesto en funcionamiento los recuerdos, los ojos, el porvenir.

»Han vuelto a venir, y siguen viniendo.

»Los piojos han muerto aplastados por el fijador, los pies limpios tienen un color de rosa sorprendente, y los cuartos están mucho mejor arreglados que los de la Ciudad Universitaria.

»Un rincón del Centro ha quedado limpio por una simple corriente de chicas».²⁷

Puesto que estamos hablando del libro de Deligny como lectura recomendable para la formación de educadores sociales, habrá que decir algo sobre cómo le gustaba a él que fueran. Pero antes, que nos diga —contándonos una anécdota que convierte en fábula— cómo eran los que no le gustaban:

«Fábula: el alguacil alguacilado o un test para un psicopediatra.

»Un educador superdiplomado ha venido a vivir algunos días en el Centro. ¡Santo Dios! ¡Qué sabio era en sus comentarios médico-psico-pedagógicos! Manejaba paranoias, extraversiones, frustraciones y determinismos con tal maestría que los educadores del Centro se sintieron invadidos, la noche que siguió a su primera exhibición, por un serio sentimiento de inferioridad.

»A la mañana siguiente, mientras el “especialista” jugaba con los chiquillos, éstos le hicieron subir a un árbol y luego le quitaron la escalera; fue como para morir de risa.

»La rabia blanca y las exasperadas amenazas del otro, allá en su rama, caían en el corazón de los educadores presentes como un bálsamo reconfortante.

»Moraleja: los que saben hablar a fuerza de haber oído, y los que saben hacer a fuerza de probar».²⁸

27. *Ibidem*, pp. 144-145.

28. *Ibidem*, pp. 155-156. Uno de los motivos que también hacen recomendable la lectura de Deligny para los educadores sociales en formación, es que tiene efectos beneficiosos para corregir

Los «vagabundos» del título del libro no son —como alguien a primera vista pudiera suponer— los chicos callejeros, marginados y delincuentes a quienes los educadores han de ayudar, sino la metáfora preferida por Deligny para referirse precisamente a los propios educadores, tal y como él creía que debían ser: acompañantes de «presencia ligera», según expresión que después ha hecho fortuna, olvidando a veces de dónde procede:

«... habrá que liberar al mismo tiempo a los niños y poner junto a ellos a unos educadores de presencia ligera, provocadores de alegría, siempre dispuestos a remodelar la arcilla redonda, vagabundos eficaces maravillados ante la infancia».²⁹

Es decir, educadores que sean:

«Un poco poetas, un poco pintores, un poco canturreadores de buena música, un poco comediantes, exhibidores de sí mismos y de marionetas, honrados con el instante, chupadores de certidumbres y escupidores de preguntas, piel viva a flor de sociedad, indiscutiblemente inadaptados, preocupados de su vagabundeo y pacientes como pescadores de caña, he ahí los compañeros que los niños necesitan.

»Exploradores ingenuos y pobres, no abrumarán a la tribu infantil con el peso de su bagaje pseudocientífico, pseudohistórico, pseudomoral, baratija injuriosa, habitual regalo de quienes vienen del mundo de los adultos».³⁰

«Exploradores» a los que Deligny no quiere imponer método alguno.³¹ Más arriba hemos transcrito algunas breves historias para ilustrar, decíamos, los «métodos» de Deligny. Y la palabra iba entre comillas porque, en realidad, Deligny insistía en no tener método, ni querer tenerlo. Al principio de la cuarta parte del libro, hablando nuestro pedagogo de la experiencia que le tuvo ocupado por los años cincuenta, *La Gran Cordada*, dirá:

«Nunca he tenido método. Se trata, en un momento dado, en unos lugares muy reales, en una coyuntura de lo más concreta, de una posición por mantener.

el academicismo y también los posibles excesos gremialistas y corporativistas que suelen generarse cuando una profesión trata de hacerse un lugar propio tanto en el mercado de trabajo como en la universidad. Escribía Deligny, refiriéndose a los educadores que prefería para una de las instituciones que dirigió: «he rechazado los subproductos de los modos de educación burguesa y he hecho venir a educadores no salidos de las escuelas o de los cursillos...». Quería educadores obreros, salidos de los propios barrios que producían a los menores con quienes debían vérselas... (ibídem, pp. 124-125).

29. Ibídem, p. 183.

30. Ibídem, p. 180.

31. Véase ibídem, p. 173.

Nunca he podido mantenerla más de dos o tres años. En cada ocasión se veía cercada y asediada, y yo salía del paso como podía, sin armas ni bagajes y siempre sin método».³²

No hay pues *método Deligny*, ni Deligny, por lo visto, adoptaba globalmente métodos ajenos. Por eso —y, por supuesto, por el propio tipo de escritura que usaba: ya se ha visto que nada académica—, en su libro figuran sólo escasísimas referencias a pedagogos y a otro tipo de expertos relacionados con su trabajo (psicólogos, psiquiatras, sociólogos, juristas...); en conjunto, se pueden contar con los dedos de una mano. Nombra a Henry Wallon varias veces, ya que el influyente psicólogo le apadrinó y ayudó en diversas ocasiones. Y en el libro cita también a tres célebres y geniales «desequilibrados»:

«Pestalozzi, Rimbaud, Van Gogh, vosotros cuyo desequilibrio ha dejado una huella gigantesca, de un esplendor, de una resonancia, de una tenacidad que nos espantan, decidle lo que es “ser maestro de escuela” [...]»

»Tres figuras incansables, en búsqueda de una moral que no fuese una impronta muerta, tempranamente desparramados sobre ese mantillo vivo del pueblo que va por delante de la vida.

»Pestalozzi, Rimbaud, Van Gogh.

»Estaba impaciente por encontrarme con ellos desde el comienzo de este libro. Ellos, su obra, su vida, sus cartas. Quería avergonzar a los “profesores”, a los “jueces”, a los “artistas”, subrayando cómo estos tres grandiosos vagabundos habían sido, muy conscientemente, los hermanos inquietos de los jóvenes delincuentes. Hubiera querido entremezclar sus huellas a lo largo de este diario colectivo.

»Fugas, detenciones, miseria, temor, rebeldía, asilo. Ninguno de los tres se hubiera quejado de su vecino».³³

Y aparte de los mencionados, casi ningún otro nombre propio célebre aparece en el libro. El «casi» va precisamente por Makarenko. Advertíamos al principio de este apartado que no era arbitrario hablar de Deligny después de haberlo hecho de Makarenko —y no sólo por compartir ambos la narratividad como forma de expresión de sus respectivas pedagogías—. Ya hemos dicho que los géneros narrativos que usan son diferentes; y no hay que ocultar que también, en ciertos aspectos importantes, los contenidos de sus respectivas pedagogías divergen significativamente. Pero lo cierto es que en el libro de Deligny, salvo Wallon por lo antedicho y Pestalozzi por «vagabundo», ningún otro pedagogo sale citado. Se refiere a Makarenko —si no se nos ha escapado alguna otra— en tres ocasiones.

32. *Ibidem*, p. 203.

33. *Ibidem*, pp. 182-183.

La primera, para reconocer ciertas semblanzas (e ironizar sobre una diferencia) entre las experiencias makarenkianas y la suya de principios de los cuarenta en el Pabellón del Hospital Psiquiátrico de Armentières.³⁴ Y las otras dos en relación con las tentativas cinematográficas que Deligny llevó a cabo en torno a La Gran Cordada y que, en alguna medida, se le ocurrirían a partir del film soviético *El camino de la vida*,³⁵ basado en las realizaciones de Makarenko.³⁶

Makarenko fue, pues, una de las escasísimas referencias pedagógicas que Deligny explicita en su libro. Pero las diferencias entre ambos personajes —y entre ambas pedagogías— son notorias; tan notorias como esenciales también serían sus coincidencias: aquellas que, como decíamos antes, se dan entre los grandes educadores y que, si acertáramos a elucidar, estaríamos descubriendo los secretos de la pedagogía. Pero ahora estamos en las diferencias. Y así como Makarenko fue un contundente representante pedagógico de una de las grandes modernidades contemporáneas,³⁷ Deligny, fragmentario, «vagabundo», sin mé-

34. «Guardadas las proporciones, todo aquello nos daba un cierto airecillo a lo Makarenko, menos en las banderas, que valía más no sacarlas, habida cuenta de la época y de los ocupantes. Y además, ¿qué bandera íbamos a sacar nosotros? ¿La bandera de los locos?» (ibídem, p. 206).

35. Película de cierta relevancia en la historia del cine soviético, ya que fue una de las primeras en incorporar la banda sonora. Fue dirigida por Nikolai Ekk y estrenada en 1931.

36. «... Había añadido otro proyecto: rodar un film documental sobre lo que verdaderamente estaba ocurriendo. [...] En suma: una especie de *Camino de la vida* [...] Por falta de dinero, el filme nunca tuvo más de unas cuantas bobinas de treinta metros. Pero esta presencia de la cámara, en trazos tan espaciados, desempeñaba su papel» (Deligny, F., *op. cit.*, p. 216). Y más adelante, partiendo de la insistencia makarenkiana en la necesidad de reforzar la conciencia de la colectividad, justifica el papel que podía tener la cámara cinematográfica en una experiencia como la de La Gran Cordada, cuyo propio planteamiento organizativo consistía precisamente en diseminar a los muchachos: «Makarenko insiste en la fuerza de la costumbre en una colectividad pedagógica. Nuestra tentativa con su dispositivo de estancias de prueba que desparrama a los muchachos de La Gran Cordada hacia unas condiciones de existencia consideradas como favorables para su evolución, se presta mal a la instauración de costumbres, de tradiciones que, a través de las actitudes, transmitan, de individuo a individuo, la experiencia colectiva. [...] El centenar de chiquillos de la Colonia Gorki, podía formar un frente en una sociedad que estaba organizando sus perspectivas de futuro. [...] Los nuestros multiplican sus posibilidades de salir adelante desparramándose por un país en el que nada está previsto conscientemente, excepto su explotación como mano de obra inestable. Y, sin embargo, ellos tienen necesidad de una "colectividad". [...] El film les da una razón de ser. Tienen una prueba por hacer. [...] Pueden convertirse en ejemplos. Con la cámara, el mundo los mira, el mundo de los otros, que no tenían nada que hacer con ellos y serán inmediatamente testigos de lo que ellos hacen cada día» (ibídem, pp. 226-227). Deligny incluso publicó un artículo sobre Makarenko en una revista del Partido Comunista francés: «Avez-vous lu Makarenko?», *L'École et la Nation*, núm. 41, 1955.

37. Ayuste, A.; Trilla, J., «Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación», *Revista de Educación*, vol. 336, 2005, pp. 219-248.

todo..., en cierto modo, encarna tangibles rasgos de la posmodernidad. Pero ojo, que no se animen los actuales voceros del posmodernismo estetizante y de salón, pues la «posmodernidad» vital que cabe reconocer en Deligny nunca dejó de estar comprometida con los grandes ideales sociales y políticos modernos.

Deligny no tiene, y no quiere tener, *método*; a lo sumo —como veíamos en una cita precedente— se permitía «posiciones» provisionales. Por eso, la forma de expresión de su pedagogía no podía ser otra que la que fue: narrativa, fragmentaria, aforística, confesional... Y por eso, no hay otra forma de conocer su «posición» pedagógica —o, mejor, sus circunstanciadas «posiciones» pedagógicas— que leyéndole directamente. Así como la pedagogía makarenkiana es sistematizable con relativa facilidad y fidelidad,³⁸ la del francés resulta prácticamente imposible de sistematizar si no es a costa de trivializarla hasta desposeerla de lo mejor de sí misma.

Es una lástima que actualmente en España a Deligny se le lea muy poco,³⁹ y que sólo le tengan en cuenta unos cuantos,⁴⁰ aparte de quienes le siguen recordando por haber encontrado en él una referencia importante en su búsqueda, allá por los años setenta, de alternativas a la miseria pedagógica y humana de los reformatorios, hospicios y otros centros de reclusión infantil del agonizante nacionalcatolicismo franquista.⁴¹ El libro que a continuación comentamos va precisamente de eso.

38. Aparte de sus fundamentales obras narrativas —el *Poema pedagógico* y *Banderas en las torres*—, él mismo sistematizó su concepción y método en diversos escritos. Véase, por ejemplo, Makarenko, A. S., *La colectividad y la educación de la personalidad*. Moscú, Progreso, 1977.

39. La versión española de *Los vagabundos eficaces* no está, desde hace años, disponible en las librerías. Y en las bibliotecas públicas debe estar a punto de entrar en sus fondos antiguos o reservados: las ediciones progres de aquellos años eran de calidad precaria y las páginas se desprenden del lomo con sólo pasarlas (al menos eso ocurre con el ejemplar que ha invernado durante muchos años en mi biblioteca).

40. Por ejemplo, Planella, J., «Històries de l'educació social: narratives, trajectes i metàfores», en Planella, J.; Villar, J. (eds.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona, Pleniluni, 2003, pp. 18-22.

41. Véase, por ejemplo, «Fonaments històrics de l'educació social: una entrevista a Toni Julià», en Planella, J.; Villar, J. (eds.), *op. cit.*, p. 41.

DELINCUENCIA, REFORMATARIO Y EDUCACIÓN LIBERADORA. CRÓNICA DEL ÉXITO DE UN FRACASO ANUNCIADO (O DEL FRACASO ANUNCIADO DE UN ÉXITO)

El juego de palabras del título de este apartado lo justificaremos luego, pero ahora, para seguir estableciendo relaciones entre las obras seleccionadas y la que vamos a comentar aquí⁴² hay que citar justo el primer párrafo del prólogo de la que vamos a comentar ahora, la del pedagogo español José Ortega Esteban:⁴³

«Los reformatorios vienen a ser los retretes donde la sociedad capitalista defeca. Estos lugares nunca han estado a la luz, oscuros, retirados, ocultos, disimulados. Sus olores han sido soportados por las clases más empobrecidas del pueblo, hijos de familias rotas y desheredadas de la fortuna. A revolver un poco este “detritus” para que todos, pues todos somos responsables, huelan su parte, pretenden servir entre otras cosas estas páginas».⁴⁴

Empezar con un símil escatológico como éste es, desde luego, empezar fuerte. Es una metáfora que también podría firmar Deligny, en cuyo libro leíamos la siguiente, perfectamente intercambiable con la de Ortega:

42. Ortega Esteban, J., *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora*. Madrid, Zero-ZYX, 1978. Hay varias ediciones posteriores en Amarú Ediciones de Salamanca.

43. José Ortega Esteban nació en Recuerda (Soria) el año 1945. Cursó estudios universitarios de Teología, Pedagogía y Psicología (Salamanca y Madrid), doctorándose en Pedagogía en 1976. Fue profesor de bachillerato durante unos años; y, desde 1975, lo es de la Universidad de Salamanca. Actualmente es catedrático de Pedagogía Social y director del Instituto de Ciencias de la Educación de aquella misma universidad. Ha sido también director fundador de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Salamanca, decano fundador de su Facultad de Ciencias Sociales, becario de la Alexander von Humboldt y *Gastprofesor* de la Universidad de Würzburg. Además del libro que comentamos aquí, ha publicado numerosos artículos y libros que van desde sus estudios doctorales sobre la *paideia* platónica, hasta los más directamente relacionados con la pedagogía social. Queremos mencionar especialmente una de sus últimas publicaciones: una novela. Aunque no se trata de una obra sobre educación, sino plenamente literaria, tampoco está exenta de lucidas salpicaduras de sabiduría pedagógica popular, como ésta: «Sabes, hijo, los hijos, cuando son pequeños, no quieren a los padres, les necesitan... Es entonces cuando los padres quieren realmente a sus hijos. En llegando a mozos, ni los padres les entienden ni ellos hacen por comprenderlos. Debe ser cosa de la naturaleza. No se hace más que discutir o, en el mejor de los casos, se tiende un velo espeso de silencio. Cuando son mayores y nosotros viejos, los hijos quieren a sus padres y los padres, realmente ya no les quieren, les necesitan. Así que, hijo, toda esta vida no hay quien la comprenda, la gente no coincide, no hay quien se entienda, todo anda a destiempo» (Ortega Esteban, J., *La soledad de los palomares*, Salamanca, Amarú Ediciones, 2006, pp. 16-17).

44. *Ibidem*, p. 9.

«Centenares de niños llevados allí por sífilis, alcoholismo, tuberculosis, mal carácter y certificado médico, internamiento voluntario o administrativo y mandamiento judicial de custodia provisional. Allí el Tribunal de menores y los servicios sociales hacen sus necesidades entre rosales».⁴⁵

La anécdota escatológica no agota, por supuesto, los paralelismos existentes entre el libro de Deligny y el de Ortega. Salvando las obvias diferencias —cronológicas, geográficas, contexto político, etc.—, hay, sin duda, un aire de familia que comparten ambas obras. Ortega explicita también su deuda con la de Makarenko,⁴⁶ pero resulta evidente que hay más analogías, sobre todo formales, entre la del francés y la del español que entre la de éste y la del ucraniano.

Recuérdese, por ejemplo, lo dicho antes del libro de Deligny sobre la tácita declaración de intenciones que supone, en sí misma, la inclusión al principio del libro de aquellos relatos sobre las vidas de los chicos. Ortega, inmediatamente después del prólogo, hace también la misma declaración implícita de intenciones sobre quienes han de ser considerados protagonistas principales de la experiencia: cede la palabra, durante catorce o quince páginas, a un joven delincuente. Se trata de un diario que el pedagogo encontró en el reformatorio. Para procurar el debido anonimato, Ortega cambia las referencias personales (nombres y lugares), que pudieran identificar al autor, pero dice respetar, salvo algunos puntos y comas, escrupulosamente el contenido, e incluso, como resulta patente, su singular ortografía.

Después del diario del chico, con tres capítulos entre medio de los que más adelante diremos algo, viene la parte más extensa del libro, con diferencia; la parte narrativa que, también como en el caso de Deligny, adopta el formato de diario del pedagogo. El diario de los ocho o nueve meses que duró la experiencia, desde un día del «otoño naciente» de 1975 en que el autor llega al «Centro de Dificiles

45. Deligny, F., *op. cit.*, p. 115.

46. Escribe Ortega que no tenían unos modelos claros que seguir, pero que, «justo es decirlo, zumbaban en nuestros oídos, entre otras, las lecturas de autores como Makarenko, Deligny, Neill, Freinet, Freire, Bruno Bettelheim, J. R. Schmid y sus relatos de las comunidades escolares de Hamburgo, Ferrer Guardia, y, si se quiere, Skinner, Liberman...» (Ortega, J., *op. cit.*, p. 62). Ya se ve que el orden en que sitúa Ortega a estos mentores no es cronológico (ni alfabético, obviamente). Si, consciente o inconscientemente, nuestro pedagogo hubiera fijado una ordenación no del todo arbitraria, ello nos confirmaría en que nuestra elección de los tres casos comentados tampoco es del todo arbitraria. Unas páginas más atrás, Ortega hablaba de dos «posiciones formativas» («la *proyectiva o social* y la *gratificante o clínica*»), y en la primera sitúa justamente a Deligny y Makarenko (ibídem, p. 59). No las propone como excluyentes o de forma maniquea, pero sí que parece decantarse por la primera.

de España» (en el barrio de Tejares de Salamanca),⁴⁷ con su nombramiento de nuevo director, hasta la primavera del año siguiente cuando abandona el centro, pues la autoridad correspondiente había decidido cerrarlo. Para ir haciéndonos cargo del tono y contenido del diario, veamos algunos fragmentos —del principio, del medio y del final— sobre el tema de las fugas, un motivo recurrente en la historia:

«Nuestros comienzos no han sido nada fáciles. Los primeros quince días han sido realmente angustiosos. Nuestra entrada no fue paulatina, salieron nuestros predecesores, un grupo de religiosos, entramos nosotros, un matrimonio con dos hijos menores de trece años, un psicólogo y un pedagogo. El centro nos era extraño, los muchachos también. Desconfiaban de nosotros, nos decían que habían sufrido cambios y que todos habían sido peor. Siempre habían estado cerrados entre aquellas tapias y barrotes. Comprendimos que a nadie se le puede educar estando encarcelado. Nos despreocupamos paulatinamente de las puertas, las abrimos y... no se lo creían. [...] Si estábamos allí para evitar sus fugas, nos convertíamos en carceleros y sin poder hacer otra cosa. La cosa estaba clara. Pues bien, se escaparon todos. Mejor, todos, menos uno. Cuando le vi que no se iba, le dije: “Vete de aquí que te zumbo”. No hubo manera, no se fue. No quería irse. ¡Vaya! Teníamos una razón para seguir aquí, un alumno al que “reeducar”. [...]

»Fue una auténtica prueba psicológica de la que hemos salido, a mi entender e impresión, bien parados y libres de los diablos. Lo suyo nos ha costado. Nuestros estómagos andan destrozados, los de todos los educadores».⁴⁸

A los seis meses:

«La lucha sigue planteada. Las fugas prácticamente están desapareciendo y siempre vuelven al día siguiente o en un par de días. Vuelven ellos solos, con la cabeza baja. Precisan de la libertad, de los campos abiertos alguna que otra vez».⁴⁹

Y al final:

«Podemos decir que durante un curso académico, unos más otros menos,

47. «Se trataba nada menos que del “Centro de Dificiles de España”, es decir para aquellos menores “respecto de los que, dadas sus condiciones personales de desmoralización o rebeldía, hayan resultado ineficaces los medios empleados en las demás instituciones reformadoras”. Algo así como la antesala de Carabanchel de Madrid. Para llegar a Tejares era preciso un meritorio historial delictivo. Venía a ser una “sala de desahuciados”» (ibídem, p. 11).

48. Ibídem, pp. 66-67.

49. Ibídem, p. 127.

49 muchachos a los que la vida les había negado todo, fueron tratados como personas, con dignidad, con afecto, en gran parte fueron felices, tuvieron una oportunidad, conocieron la esperanza.

»Demostramos que, exceptuando alguna llamativa excepción que no debió estar en el centro por precisar de terapia médica y clínica, aquellos muchachos eran capaces de vivir en libertad. La práctica desaparición de las fugas de los muchachos que permanecían más de quince días en el colegio, nos reafirma en ello.

»Poco a poco, fuimos palpando la desaparición paulatina de la agresividad de los muchachos y su acentuado grado de neuroticismo, acumulado en tantos años de agresividad institucional y carencias de todo tipo». ⁵⁰

El balance indica que la experiencia fue un éxito pedagógico..., sin embargo, aquel proceso en curso fue abortado: eso es el *fracaso de un éxito*, que apuntábamos en el título del apartado. Pero el asunto puede verse también desde otra perspectiva. La experiencia tuvo una proyección crítica notable. Se había conseguido cuestionar un sistema que de reeducativo no tenía casi nada y de represivo casi todo, mostrando, por medio de la práctica de aquellos meses, que había alternativas practicables. En este sentido, como escribe Ortega, «hemos de decir que lo mejor que le puede ocurrir a un Centro de Dificiles, como están concebidos, es desaparecer. Tejares, como tal centro de difíciles, le hicimos desaparecer». O sea, *el éxito de un fracaso*: el éxito consistió en la crítica y demolición fáctica de un tinglado nefasto; ⁵¹ el fracaso, que la alternativa también se vio truncada.

En cualquier caso, el libro de Ortega es la *crónica* de lo que fue ocurriendo durante aquellos meses. La crónica, pues, de un proceso de reforma radical de un reformatorio, que acabó simultáneamente con el reformatorio y con la reforma. Desde el principio de la crónica el lector conoce el fracaso, pues el autor lo anuncia ya en el prólogo: «Pronto vimos que una experiencia sectorial de este tipo era inviable, pero comprendimos que a la vez era necesaria por su poder de contestación y cuestionamiento. [...] El que previéramos su inviabilidad no nos eximía de intentarlo». ⁵² Conocer de antemano el fracaso del intento no reduce el interés de la lectura del proceso; como —salvando las enormes diferencias presentes en la comparación— conocer el tristísimo final de Ana Frank no resta un ápice de interés a la lectura de su diario, sino que la potencia y estimula. Por otro lado,

50. *Ibíd.*, p. 141.

51. «Un señor importante de la obra de menores vino a decir que hubiera preferido no habernos conocido porque le habíamos cuestionado demasiadas cosas, que todo el tinglado de menores no marchaba, que había que cambiar de orientación, aunque de todas formas habíamos sido demasiado atrevidos» (*ibíd.*, p. 139).

52. *Ibíd.*, p. 12.

como hemos visto antes, paradójicamente el intento llevado a cabo también fue un éxito: el nuevo estilo y la nueva pedagogía, la nueva libertad instaurada funcionaron... mientras los dejaron funcionar. Ahí radica uno de los aspectos de la proyección formativa que la lectura del libro que nos ocupa tiene para los futuros educadores. Una proyección con dos caras, ambas positivamente formativas: asistir vicariamente a un proceso pedagógico comprometido e innovador, y aprender que en tales procesos inevitablemente menudean los obstáculos, las incomprendiones y las fuerzas reactivas siempre dispuestas a hacer fracasar el intento.

Pero nos hemos ido alejando de nuestra intención, porque, como decíamos, aquí no nos proponemos tratar de la experiencia misma (ni de su valoración), sino de la forma de presentarla. Y para ese empeño, el propio autor, muy consciente de su escritura, nos facilita el trabajo. Así como Deligny crea su *collage* narrativo y casi nunca se detiene a explicar cómo lo va haciendo, Ortega sí lo hace de vez en cuando. Por supuesto, lo hace en la presentación de la parte más narrativa de su libro:

«Aunque, acaso, no se refleje, las páginas que siguen son una especie de diario de trincheras, hecho a trompicones y a destiempos en algunos de los momentos de ocio que se lograba conseguir.

»Pretendía servir de constancia para el conocimiento de la evolución del centro y, sin duda, de purga personal.

»Ha pasado más de un año. A pesar de ser notas circunstanciales, deslavazadas, esquemáticas, no he querido apenas reelaborarlas. Quedan casi tal cual fueron escritas en el tajo, con su calentura e inmediatez».⁵³

De hecho, poco importa que estas notas de diario estén *más o menos* reelaboradas y tampoco merece la pena intentar descubrir la dimensión precisa del *casi* («tal cual fueron escritas en el tajo»). Cuando uno decide publicar su diario, es libre de cribarlo y pulirlo mucho, bastante, poco o nada. El lector le puede pedir al autor veracidad, que no altere fraudulentamente los hechos, pero le da lo mismo si la escritura que se le ofrece en el libro ya salido de la imprenta es más o menos fiel a la del primer manuscrito.⁵⁴ Al lector normal —que no es en este

53. *Ibíd.*, p. 63.

54. El diarista más productivo de la literatura española actual —y, al paso que va seguramente de todos los tiempos—, Andrés Trapiello, confiesa que sus diarios, tal y como —año tras año y desde hace un montón de años— aparecen publicados, difieren mucho de sus primeras versiones: «También he de decir que todas estas entregas están notablemente cambiadas respecto del original, y un cotejo entre éste y la versión publicada nos pondría ante los ojos libros muy diferentes» (Trapiello, A., *El escritor de diarios*. Barcelona, Península, 1998, p. 163). Este trabajo de reelaboración no

momento mi caso— le interesa la historia y que se la cuenten bien, y no tanto el proceso que ha seguido el autor para conseguir este objetivo. Visto así, resulta poco relevante si el autor ha entrado a saco en su diario o si, por el contrario, ha decidido conservar en él incluso los dibujitos que hacía en un margen de la página mientras rememoraba las vivencias del día que estaba contando, si cree que de esa manera ayuda al lector a hacerse cargo de lo que le quiere contar.⁵⁵ Y lo cierto es que Ortega —retocara mucho, nada o *casi* nada su diario— consiguiera mostrarnos la mar de bien lo esencial de los hechos que vivió durante aquellos meses y de cómo los vivió.

La frase que sigue al párrafo que hemos transcrito hace un momento también nos interesa especialmente. En ella dice que aquellas notas «apenas reelaboradas» de su diario «en cierto modo, son la descripción hecha vida de lo que en las páginas anteriores fuera elaboración conceptual y diletante».⁵⁶ Las páginas anteriores son aquellos capítulos del libro que preceden al diario y que antes hemos dejado aparcados.⁵⁷ Se trata de páginas escritas en un registro muy diferente al del diario; es discurso teórico (sociológico, psicológico y pedagógico), mucho más académico (con referencias bibliográficas...), mediante el que se exponen ideas y conceptos. Y en el que también se da cuenta de realidades, que se describen e interpretan, pero que no están necesariamente conectadas con la experiencia directa del autor. En resumen, se trata del tipo de discurso ensayístico o científico que convencionalmente usamos en los libros y trabajos de nuestras especialidades y, sin ir más lejos, el que estamos utilizando en este momento. Puesto que Ortega es buen escritor —tanto si cuenta experiencias como si explica teorías—, también se desenvuelve perfectamente en estos capítulos no narrativos, a los que no deja de

tiene por qué necesariamente restar ni autenticidad ni veracidad a un diario; aunque tampoco, por supuesto, necesariamente las incrementa.

55. Un asunto distinto es el que concierne a la fidelidad en la transcripción del diario del muchacho que Ortega incluye al principio del libro y al que ya nos hemos referido antes. Ahí, la decisión de respetar la forma expresiva del muchacho, conservando incluso las faltas de ortografía, está perfectamente justificada, pues tal forma resulta informativa por sí misma.

56. *Ibíd.*, p. 63.

57. Son tres. El primero, «Cárceles sin amnistía», donde Ortega presenta muy críticamente el panorama institucional de reformatorios, hospicios y otras variantes existentes en la España de aquellos años. El siguiente, «El padre de la criatura o los factores de la inadaptación», viene a ser una breve sociología de la inadaptación en España e incluye también algunos datos estadísticos y la transcripción resumida de unos cuantos informes psicosociopedagógicos de muchachos que pasaron por el centro. Y el último de estos capítulos previos a lo propiamente narrativo, «Teoría general en la que progresivamente fue desplegándose nuestra actividad», es algo así como el estado de la cuestión teórico o, más concretamente, la explicitación de las corrientes psicológicas y pedagógicas que orientaban al autor.

salpicar con metáforas que bien podrían independizarse del discurso y convertirse en aforismos precisos y elocuentes: «La cárcel viene a ser el cementerio subterráneo en donde se almacenan las manufacturas generadas en la fábrica perfecta de los reformatorios». ⁵⁸

Estas páginas «teóricas» no están, ni mucho menos, de más en el libro, aun cuando al calificarlas de «diletantes» —como hemos visto que hace el autor en la cita de más arriba— pueda parecer que él mismo las valore por debajo de las del diario. En cualquier caso, la presencia de este discurso teórico en el libro de Ortega nos resulta ahora muy útil pues nos permite una operación que en los dos libros antes comentados no era posible llevar a cabo: el contraste, dentro de la propia obra, entre la escritura narrativa y la teórica, entre la informalidad del género diarístico y la formalidad del discurso académico. En el caso del *Poema pedagógico*, Makarenko decidió darnos a conocer la experiencia de la Colonia Gorki mediante una narración que prácticamente convierte en novela. Cuenta una historia por entero verídica, pero en un formato intachablemente novelístico. Como veíamos antes, Makarenko en el *Poema* incurre también en reflexiones y digresiones teórico-pedagógicas, pero lo hace al hilo de la narración; como Tolstói, en *Guerra y paz*, que, de vez en cuando, abruma al lector con largas, incluso larguísimas, reflexiones sobre el sentido de la historia o las campañas napoleónicas, sin que por ello a nadie se le haya ocurrido poner en duda que el libro de Tolstói sea una novela. Por lo que se refiere a la obra de Deligny —ya lo hemos dicho también—: es una especie de *collage*. Menos discurso en formato académico, hay de todo: relatos largos, cortos y microrrelatos, descripciones, confesiones, pensamientos..., pedagogía, psicología, política... Y todo bien mezclado, pasa de lo uno a lo otro sin solución de continuidad, inadvertidamente. El libro en el que estamos ahora, en cambio, tiene sus páginas «académicas» y sus páginas de diario. Se distinguen enseguida, y no sólo porque figuran en capítulos expresamente distintos, sino porque cambia contenido y lenguaje. De lo cual el autor es bien consciente. Y no sólo eso, sino que cabe adivinar cierta tensión para ser consecuente con cada género y no mezclar. En un momento del diario, después de soltar una «frase» («*La educación es un riesgo o no es tal*»), ⁵⁹ como parando y autorrecremándose, escribe: «Malo, me estoy volviendo sentencioso. O lo que es peor, estoy sacando conclusiones pretenciosas susceptibles de sistematizarse, de...». ⁶⁰ En realidad, se trata de un autorreproche retórico, un guiño al lector, pues la siguiente frase vuelve a ser una «frase», sentenciosa y solemne («La libertad implica riesgos

58. *Ibidem*, p. 29.

59. Ortega, J., *op. cit.*, p. 85 (la cursiva es del original).

60. *Ibidem*.

y la educación debe respirar en la libertad») a la que le añade el guiño: «Y dale». En cualquier caso y aunque tampoco se reprime, el autor muestra con ello que conoce el lugar de cada cosa y que se plantea si hay que mantener cada cosa en su sitio: el diario —cuyo único orden es el de lo que va ocurriendo o a uno se le va ocurriendo— es lugar para lo concreto, cotidiano, circunstanciado, encarnado...; la teoría, sistemática, para lo abstracto, generalizable, descarnado...

El hecho de que el libro de Ortega acoja a la vez, pero no revueltos, ambos discursos nos permite corroborar algo que, no por consabido, deja de suscitar una paradoja interesante que, además, refuerza el valor de lo narrativo. El libro que nos ocupa ha cumplido ya treinta años. Y sigue reeditándose, o sea que está vivo. Ahora bien, si nos preguntáramos —o incluso si le preguntáramos al autor— qué parte del libro se conserva mejor, la respuesta creemos que debería señalar indeciblemente al diario. El diario, lo narrativo, no envejece, no puede envejecer, porque su pretensión no es otra que dejar constancia del momento, de lo que durante aquellos meses ocurría, pensaba, sentía el autor. Y eso era así cuando lo escribía y sigue siendo así después de treinta años. No envejece, porque tampoco podría actualizarse en modo alguno. Todo lo demás *podría* actualizarse, aunque tampoco sería obligatorio hacerlo, pues su función en el libro no era tanto la de «exponer», en plan manual, determinados contenidos, cuanto dar cuenta de las herramientas teóricas de que disponía el autor para entender y actuar sobre aquella realidad en aquel momento. Y eso, el bagaje con que entonces contaba el autor, tampoco ha cambiado. Por supuesto que ahora seguramente hay más teorías y son más rigurosas y complejas. Por eso, si el libro fuera un manual *debería* actualizarse. Pero no es un manual, sino un diario (completado con otras cosas). El autor, a la luz de los nuevos conocimientos adquiridos, de su posible evolución ideológica o de lo que fuera, también podría ahora reinterpretar lo acontecido y su propia actuación. Pero eso sería otro libro o, si acaso, una nueva introducción a la enésima edición o un «Epílogo treinta años después».

La aparente paradoja de que lo concreto, circunstanciado, arraigado a un tiempo y a un espacio determinados, lo personal e intransferible..., lo narrativo en definitiva puede no envejecer, pero que las teorías están condenadas a hacerlo (y lo están por el propio bien del desarrollo del tipo de conocimiento que representan), se explica de la misma manera que cabe explicar por qué uno puede hoy leer con gusto e incluso con provecho para su conocimiento de la naturaleza humana *Madame Bovary*, pero sólo a un erudito historiador de la medicina se le ocurrirá ponerse a estudiar en un tratado decimonónico sobre la fisiología del sistema circulatorio.

Y UNAS REFLEXIONES FINALES

Desde luego, en la formación de educadores, la lectura de experiencias valiosas bien contadas por sus propios actores no puede sustituir ni, por un lado, el ir directamente a observar la práctica y tomar parte en ella (para eso está el *practicum*), ni, por el otro, la reflexión teórica y conceptual, el conocimiento de las síntesis y sistematizaciones y la fundamentación epistemológica de la disciplina. Leer pedagogías narrativas no exime, pues, ni de leer y escribir en la realidad, ni de leer tratados o ensayos convencionales sobre la disciplina. No sustituye tales «lecturas», sino que, en realidad, las refuerza, las enriquece, les aporta valores formativos adicionales.

Por lo que se refiere al contacto directo con la realidad, al conocimiento experiencial y contextualizado que se obtiene a través de la práctica, las pedagogías narrativas pueden contribuir a ampliar la perspectiva de quienes se están formando. Por supuesto que nuestros estudiantes han de conocer la realidad estándar, el funcionamiento de los centros normales y corrientes, ver cómo actúan profesionales correctos que cumplen satisfactoriamente con su trabajo. Pero también es bueno que conozcan experiencias singulares, ver cómo actúan educadores que rompen (o han roto moldes), que se han atrevido y han sabido ir más allá de lo corriente y de lo correcto. Seguro que de éstos hay más de los que quizá creemos, porque no todos se dedican —desgraciadamente para la formación de los nuevos y el perfeccionamiento de quienes ya están en ejercicio— a dar a conocer sus experiencias. Pero, si estamos hablando de experiencias *singulares*, es que tampoco pueden ser muchas. Por tanto, como es materialmente imposible que todos los que se están formando accedan a un conocimiento directo y amplio de realizaciones singulares, como tampoco sería deseable organizar peregrinaciones en masa a los lugares de las modélicas experiencias en curso, so pena de convertirlos en santuarios, como no todos pueden hacer sus prácticas en Summerhill y ninguno puede ya cartearse (o intercambiar correos electrónicos) con Pestalozzi, Makarenko o Deligny... nos quedan sus relatos.⁶¹

61. Hay que matizar —ni que sea a pie de página— que la formación de educadores debería incluir complementariamente —en unas proporciones que desde luego no sabríamos precisar— ambas parcelas de la realidad: el conocimiento exclusivo a la realidad estándar y a lo simplemente correcto, cierra el universo de las expectativas posibles; pero un exceso de experiencias extraordinarias y grandes modelos podría ser también contraproducente por frustrante; y más que motivador puede mover a algunos al abandono: ¿cómo podré alcanzar nunca, triste de mí, a Freinet? Josep Pla refiriéndose a la formación de los artistas, escribía: «Sobre la eficacia de los modelos y de los maestros sobre los artistas que empiezan, creo que hay maestros más pedagogos que otros y que los más grandes son los que sirven menos. Son más saludables, para la formación artística, un Coello, un Moro que un Velázquez, un Rembrandt o un Rafael, y Dios sabe la veneración que

Decíamos antes que la lectura de pedagogías narrativas no sustituye el contacto directo con la realidad, y que tampoco reemplaza el conocimiento del discurso propiamente teórico. En relación con éste, las pedagogías narrativas pueden hacer también su aportación. Sobre ello, me gustaría explicar una sencilla experiencia realizada hace años con mis alumnos de la asignatura de Teoría de la Educación. Consistía en lo siguiente. Les proporcionaba una serie de textos cortos de tipo narrativo sobre diversas experiencias (por ejemplo, un fragmento del *Poema pedagógico*, la narración de un día de clase en una escuela freinetiana, algunas anécdotas de la vida en Summerhill, etc.). Paralelamente les daba también textos teóricos —de dimensiones y calidad semejantes— sobre estas mismas pedagogías. Una mitad de los estudiantes debían leer primero los textos narrativos y después los teóricos; la otra mitad los leía en el orden inverso. Les pedía asimismo que, inmediatamente después de la lectura de cada texto, escribieran brevemente sus impresiones y, una vez leídos todos los textos, hicieran un comentario global sobre los mismos. Insistía en que sus comentarios debían referirse tanto al contenido de los textos como a su propia experiencia de la lectura. Después, en grupos reducidos, ponían en común sus comentarios e impresiones. Salían bastantes cosas y algunas coincidentes. Por ejemplo, quienes habían leído primero el texto teórico solían afirmar que lo habían *entendido* mejor después de leer el narrativo. En cambio al revés no sucedía lo mismo, decían que el narrativo lo entendían a la primera, pero que la lectura subsiguiente del teórico también les había gustado, pues ahora serían capaces de explicar mejor lo narrado; por decirlo así, el texto teórico les proporcionaba más palabras (conceptos, ideas, razones...) que les ayudaban no a entender lo narrado, que eso lo habían conseguido directamente, pero sí a interpretarlo, comprenderlo y valorarlo mejor. En general, los textos teóricos gustaban más si su lectura venía precedida por la de los narrativos correspondientes.

Todo lo anterior era, por supuesto, bastante predecible. Sin embargo, un comentario me sorprendió con una apreciación que me gustaría comentar. Una chica que había leído primero todos los textos teóricos seguidos dijo que le habían parecido un tanto redundantes, que todos venían a decir lo mismo o que no había grandes diferencias entre las posiciones pedagógicas de los distintos

les tengo. [...] Un exceso de facultades nunca puede ser imitado y sólo sirve a quien tiene la suerte de poseerlas» (para ser precisos, Josep Pla atribuía estas palabras a Manolo Martínez Hugué: *Vida de Manolo*. Barcelona, Destino, 1988, p. 257). Después de todo lo que llevamos diciendo sobre el valor formativo de las pedagogías narrativas singulares, está claro que no podemos suscribir ahora, sin más, las palabras del tan conservador como lúcido escritor ampurdanés, pero dan que pensar. O sea, para la formación de educadores, ni sólo el genio de los creadores ni sólo la eficiente medianía de los correctos.

autores. Pero que, sin embargo, una vez leídos después los textos narrativos correspondientes había cambiado de opinión; que ciertamente había diferencias sustanciales entre las pedagogías respectivas de unos y otros. Y esta chica estaba en lo cierto. Claro que hay diferencias considerables entre Neill, Freinet y Makarenko, pero a veces sólo se aprecian de verdad cuando se «ven en acción» y no cuando cada uno expone sus teorías o principios. Por ejemplo, la idea de que hay que respetar y potenciar la libertad responsable de los educandos, así expresada, la podrían suscribir Makarenko, Neill, Freinet y —si me apuran— hasta un pedagogo fascista; pero cuán diferentes entre sí son las pedagogías reales de los cuatro. El discurso pedagógico teórico está lleno de este tipo de generalidades y tópicos, que no sólo no dicen casi nada, sino que además confunden.

En definitiva, las lecturas narrativas pueden enriquecer la lectura de las buenas teorías y ofrecerles referentes que las hagan más próximas y comprensibles. Y de paso, también sirven a veces para desenmascarar las malas teorías, las retóricas vacías y las divagaciones pedagógicamente inútiles.

Y en fin, por qué no decirlo, leer historias reales bien contadas es más entretenido que leer áridas especulaciones o sistemáticas descarnadas. Soy consciente de que este énfasis final en la virtud del entretenimiento contradice la intención de este trabajo, expresada justo en su frontispicio mediante la cita de Paul Valéry: queríamos hablar no de las lecturas que nos distraen y nos alejan de nosotros, sino de las que aumentan nuestra fuerza. Ciertamente, las buenas pedagogías narrativas —como las buenas novelas— te agarran desde las primeras páginas, te transportan a su mundo y te convierten en un reo con síndrome de Estocolmo que lo que menos desea es la liberación, aunque sabes que el punto final acabará expulsándote de aquella realidad virtual en la que empáticamente te habías instalado.⁶² En este sentido, las lecturas de las que hemos hablado te tienen *entre-tenido*. La hipótesis, sin embargo, es que las mejores de estas lecturas, más que alejarte de ti mismo, a veces te confrontan contigo mismo, te abren nuevas expectativas, y sales de ellas más fortalecido o, al menos, con una mayor conciencia de tus posibilidades y límites.

Para concluir estas reflexiones, sirva una frase del epílogo del pequeño gran libro de Ortega comentado antes: «... este trabajo no debería ser tomado como

62. «No hay que negar que en la lectura surge una forma de participaciones que introduce de tal manera al lector en el texto que produce el sentimiento de que no hay distancia entre él y lo narrado. [...] Texto y lector no están ya frente a frente como sujeto y objeto, sino que se da una escisión en el seno del lector mismo. Si éste piensa los pensamientos de otro, sale temporalmente de sus disposiciones individuales, pues acaba ocupándose de algo que, hasta ese momento, no se encontraba, al menos de esa forma en el horizonte de su experiencia» (Iser, W., «El proceso de lectura», en Warning, R., *Estética de la recepción*. Madrid, Visor, 1989, pp. 162-163).

una simple anécdota o historia que, a pesar de haber sido real, peligre ser tenida como novelesca y curiosa...». ⁶³ Ciertamente podría ocurrir que alguien tomara como irreales las historias que nos cuentan Makarenko, Deligny y Ortega. Como señala Antonio Muñoz Molina, hablando de la realidad en la ficción y de la ficción en la realidad: «cuando ocurre algo inesperado o sorprendente decimos que nos parece mentira». ⁶⁴ Algún estudiante al que propusimos la lectura de Freinet, Neill u otros pedagogos que llevaron a cabo experiencias muy innovadoras, nos ha confesado después que lo que estos autores cuentan les había parecido inverosímil u utópico. Ante este tipo de apreciaciones uno suele quedar perplejo, pues las experiencias que narran estos autores —y Ortega, Makarenko, Deligny...— han sido muy reales e, incluso, del todo verificables. La perplejidad se resuelve cuando uno acierta a pensar que seguramente la incredulidad de estos lectores no es debida a que atribuyan al autor la intención dolosa de engañarnos, sino a aquello que se suele expresar diciendo: «demasiado bonito para ser verdad». Es decir, como sospecha Ortega, hay quien puede leer estos relatos verídicos como si fueran fábulas; y nadie considera mendaz a quien nos cuenta una fábula o una historia feliz: simplemente pensamos que nos quiere alegrar la vida mostrándonos cómo podría ser de bonito el mundo. En este sentido, estas historias reales —aunque consideradas inverosímiles por algunos, por demasiado singulares y bonitas— habrán cumplido su misión cuando se inviertan los términos de la incredulidad; cuando a los nuevos y jóvenes lectores lo que les parezca inverosímil es que en otros tiempos existieran unas espeluznantes instituciones para menores que funcionaban, como cuenta Ortega, con «barrotes, cerrojos, tapias alambradas, candados y porras como respuesta». ⁶⁵ Es decir, el triunfo de las pedagogías alternativas se dará en su plenitud cuando el lector no considere ya inverosímiles tales experiencias sino las nefastas realidades a las que pretendían oponerse; la prueba de su éxito perdurable no será ya la incredulidad del «demasiado bonito para ser verdad», sino la del «demasiado atroz para creer que aquello realmente ocurría».

Si lo dicho ha podido convencer a alguien que todavía no lo estuviera de la potencia formativa de los buenos textos narrativos, nos daremos por satisfechos. Si no lo hemos conseguido, que no se culpe a Makarenko, Deligny u Ortega, ni a las pedagogías narrativas en general, sino al autor de este trabajo por su ineptitud para conseguir tal propósito; quizás ya de entrada condenado al fracaso por pretender, mediante un discurso teórico y académico, inducir a la lectura de estas

63. Ortega, J., *op. cit.*, p. 147.

64. Muñoz Molina, A., *La realidad de la ficción*. Sevilla, Renacimiento, 1993, p. 14.

65. *Ibidem*, p. 29.

historias. Si uno hubiera sabido «narrar» su propia experiencia de leer relatos pedagógicos quizás el resultado fuera mejor. Pero hay que asumir que unos estén mejor dotados para contar lo que pasa y lo que les pasa, mientras que otros sólo sirvamos para explicar, mal que bien, lo que nos pasa por la cabeza.

TONI JULIÀ I BOSCH, EDUCADOR Y MAESTRO DE EDUCADORES (SOCIALES)

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS

INTRODUCCIÓN

A mediados de julio de 2009 nos dejó Toni Julià. No pudo superar, a sus sesenta y ocho años, las complicaciones del tratamiento que estaba recibiendo para vencer a la leucemia que le habían detectado pocas semanas antes.

Los acontecimientos le sobrevinieron en la preparación del que debería ser el libro sobre los «Colectivos Infantiles del Ayuntamiento de Barcelona», escrito por sus actores. Tarea en la que llevaba enfrascado varios meses, junto a su amigo y compañero Juli Sabaté, quien ya realizó una tesis de sociología sobre el tema en los años ochenta (Sabaté, 1982). Sé que Juli Sabaté concluirá la tarea. Y espero poder sumergirme en el resultado de ella con avidez, lo antes posible.

No puedo dejar de mencionar una curiosa fatalidad. En algunos de mis escritos me he referido a él como «ágrafo», adjetivo que he compartido en comentarios con otros de aquellos que le han conocido: Jordi Planella, entre ellos. Toni, en las últimas veces que estuvimos en contacto, me decía que «le dolía el adjetivo, pero que lo iba a solucionar pronto». Los tiempos de la vida no le han dado esa oportunidad. Toni Julià suplía con su buena conversación la falta de escritos. Y como decía (Julià i Bosch, entrevista del 18 de marzo de 2006): «aunque no he firmado muchas cosas, la mayoría de los escritos del CFEEB son, en gran parte, de mi autoría».

Para todos aquellos que sentimos la educación social como algo propio y que tuvimos la suerte de conocerlo y tratarlo (personalmente, mi primer contacto con él se da hacia el año 1977, en que yo me iniciaba en esto de la educación social encuadrado en el Movimiento Pioneros y cuando empezaba a configurarse la Escuela de Educadores de Pamplona, como una acción de la Fundación Bartolomé de Carranza), la desaparición de Toni significa una pérdida irreparable. No solamente por la ausencia personal, sino porque ya no podremos contar con su fina ironía y con sus aportaciones reflexivas, interesantísimas siempre, y que

últimamente ofrecía paseando entre los olivos que trataba de recuperar del olvido y la desidia en su casa de l'Alt Empordà gerundense.

Nos hemos quedado en situación de «espera». Esta vez ya definitiva y huérfana. Esperándole, siempre.

En parte porque Toni practicaba aquello que recogen los versos de Miquel Martí i Pol en su poesía, «Diguem que me n'anava, però torno...» («digamos que me iba, pero vuelvo...», Miquel Martí i Pol, *Suite de Parlavà*). Y así, sus salidas y entradas en escena eran habituales. Quizá porque su ética del compromiso con lo social no le dejaba acabar de salir del todo y seguía impeliéndolo a volver a actuar.

Y en parte, porque aún lo necesitamos, como guía y orientación. Como educador y maestro que fue, hasta el último día, de educadores. Especializados, sociales, etc., el apellido es lo de menos.

Este artículo, que no se plantea como una referencia o un estudio definitivo de su persona y de su obra, quiere rescatar algo de su figura y de sus propuestas de una primera época, de sus etapas francesa y barcelonesa: la creación del Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona (CFEEB), en la lejana fecha de 1969, sus propuestas de renovación de los primeros años setenta (Residencia Albada), el proyecto de Colectivos del Ayuntamiento de Barcelona. Para otro momento quedará un estudio de su segunda etapa, en la que vuelve al ruedo social para instalarse en Girona, después de unos momentos de ostracismo durante los ochenta, con aventura americana incluida, y en las que destaca la creación de la Fundación Sergi (a finales de los ochenta), su labor en la Escuela de Educadores Especializados de Girona, el compromiso con las organizaciones de educadores sociales Col·legi d'Educadors i Educadors Socials de Catalunya (CEESC), con la Federación Estatal de Asociaciones Profesionales de Educadores Sociales (FEAPES) y con la Asociación Internacional de Educadores Sociales (AIEJI) en los noventa. Y su labor supervisora de tantos y tantos equipos de educadores, etc. También en este trabajo se ofrece una pequeña muestra de su pedagogía, transcribiendo una de sus últimas intervenciones públicas.

Y quiere ser este artículo, también, un pequeño homenaje que abra un deseado camino de rescate de su figura, de su discurso y de su proyección y que signifique el reconocimiento de la importancia de su obra.

Para ello, se podrá contar también con el acceso a su archivo personal, que la familia ha depositado en el CEESC y que pronto será accesible, en su sede de Barcelona, calle Aragón 141-143, 4.ª planta.

PEQUEÑA SEMBLANZA DE TONI JULIÀ

Nacido en la Barcelona de la posguerra, en el barrio de Sants, contaba irónicamente que vivió esa época con la amenaza que flotaba entre todos los adolescentes y jóvenes de la posibilidad de ser enviados al Asilo Toribio Durán si no se portaban bien. Amenaza que «se extendía en el imaginario colectivo en una recogida con saco» (Julià i Bosch, entrevista del 18 de marzo de 2006). Posibilidad que no es del todo inverosímil desde la función que cumplían en relación con la «reforma paterna» las Casas y Centros de Reforma, como lo era el Asilo Durán (desde la Ley especial de 4 de enero 1883) y de que, socialmente, era vivido como la «cárcel de jóvenes» (Fabre Fornaguera, 2002).

Quizás, como una broma del destino, deberíamos recordar que al final Toni sí que acabó en el Asilo Durán, pero de otra manera y en otras circunstancias bien diferentes: en los años setenta, cuando sus locales, antes de pasar a manos privadas (ahora son las instalaciones de la Clínica Teknon de Barcelona), sirvieron durante una temporada, y una vez que dejaron de cumplir su contenido «reformador», como el «espacio donde impartió sus clases el Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona» en los años 1977 y 1978 (Julià i Bosch, entrevista del 18 de marzo de 2006).

Toni estuvo ligado a la educación de la infancia desde siempre.

Será en su etapa de compromiso con el «escultismo», y sobre todo de su contacto con una de las experiencias que se pone en marcha en la segunda mitad de los cincuenta —dentro de este movimiento de desarrollo de acciones de acogida de niños con minusvalías, conocida como «Branca Extensió» (Martinell, 1994)—, cuando Toni manifieste las primeras motivaciones relacionadas con lo que después será su vocación profesional y su dedicación a la educación especializada y social.

Iniciará así un recorrido personal, formativo y profesional que le llevará, en un viaje de ida y vuelta, a instalarse de manera ya madura en la escena de la Barcelona de finales de los sesenta identificado como el referente de la Escuela de Formación de Educadores Especializados de Barcelona: CFEEB.

En ese recorrido Toni mantuvo contactos con todas las figuras e iniciativas educativas de la Catalunya de la época. Destacar tímidos contactos con Rosa Sensat, con el doctor Jeroni Moragas (autor de una de las obras de referencia entre el mundo profesional de los setenta: *Los inadaptados*), con Josep Joan Piquer i Jover, responsable del laboratorio Psicotécnico del Tribunal Tutelar de Menores (TTM), con Lluís Folch i Camarasa, etc.

Y de estas relaciones y otras en el campo de lo más personal, sobre todo la relación con Ferran Patuel (quien a principios de los sesenta trabajaba como educador en Toulouse), surgirá su decisión de formarse como Educador Especializado. De los contactos que mantiene con Ferran Patuel en períodos de vacaciones se concretan unas visitas al Institut Pedotechnique de Toulouse y a diferentes centros de aquella ciudad durante 1961 y 1962. Toni Julià aprovechará también sus visitas para negociar su matrícula en la formación que impartía la Escuela de Educadores Especializados Saint Simon, donde estudiará desde finales de 1964 hasta junio de 1967, convirtiéndose así en el primer catalán y español que recibe una formación específica en este campo (Martinell, 1994).

Más tarde se establece profesionalmente, trabajando ya como educador en París, en el Foyer les Marronniers de Versailles desde 1967 a 1969, año este en que volverá a Barcelona.

Esta etapa francesa significará además del correspondiente proceso formativo profesional, la posibilidad de entrar en contacto con otro discurso, que después impregnará toda la propuesta de Julià. Será el contacto con Freud, y con las nuevas lecturas que Lacan hará de él, con la psicología social y sus propuestas normalizadoras (Bruno Bettelheim y la escuela ortogénica), con los viejos educadores (Makarenko), y con los nuevos de la «pedagogía institucional» (Tosquelles, Oury), o con las propuestas rompedoras: Deligny y «los vagabundos eficaces». Y serán estos discursos los que después impregnarán la propuesta del CFEEB, con alguna incorporación posterior: Freire, fruto de la incorporación de Faustino Guerau de Arellano en 1974 (Guerau de Arellano, 1985), etc.

Todo ello acabará configurando un discurso que en lo social estará investido por la normalización, la sectorización, la pedagogía activa institucional, etc. Y que podríamos relacionar en el tiempo con aquellas propuestas que hacía en los años treinta, Frederic Godàs (Sánchez-Valverde, 2009), en el Grupo Benéfico Jean-Jacques Rousseau de la Junta de Protección a la Infancia de Barcelona (JPIB, desde 1939: Junta de Protección de Menores).

EL CENTRO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES ESPECIALIZADOS DE BARCELONA, CFEEB

El Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona, CFEEB, aparece vinculado siempre a Toni Julià como una creación suya.

La verdad es que Toni Julià fue el impulsor de la idea desde 1967. Y que consiguió movilizar alrededor de ella a un colectivo de personas e institucio-

nes, representativas del activo social del momento en el campo de la educación especial y de la marginación social en Barcelona: instituto GENUS (creado en 1966 por Frederic Boix, dedicado a sexualidad y psicología); OBINSO (Obra de Integración Social, fundada en 1968 y en la que Adrià Trescents, «el educador de calle de Barcelona» (Guerau de Arellano, F., Trescents, A., 1987), tendrá durante los años ochenta un papel muy importante); IRES (Instituto de Reinserción Social, organización privada creada en 1969); Càrites Diocesana de Barcelona, etc. Todas ellas colaborarán alrededor de una Comisión de trabajo creada al efecto para la promoción de un Centro de Formación de Educadores. Esta Comisión promotora intensificará su trabajo durante el año 1969 y acabará tomando la decisión de crear el Centro de Formación en el otoño de 1969, como una actividad de tres instituciones: IRES, GENUS y Ayuda al Subnormal de Hospitalet de Llobregat, ocupando unos locales de la calle Balmes del Institut Genus. Sin olvidar la creación de una red de contactos con diferentes redes internacionales: AIEJI, Unesco, el BICE (Oficina Internacional Católica de la Infancia), etc.

Y todo ello desde una relación intensa, epistolar, entre Frederic Boix (director del Instituto GENUS), quien actuaba de portavoz de la Comisión, y Toni Julià, que aún era educador en París (Martinell, 1994).

Al final, jurídicamente, y ya en el curso 1973-1974, el CFEEB asumirá entidad propia como sociedad civil privada con vocación de servicio público, constituida por Dolors Renau, J. Mateu y Toni Julià. Posteriormente, para poder asumir el reto que veremos después de la gestión de los Colectivos Infantiles de Barcelona, se convertirá en Sociedad Anónima (CFEESA), organizada con dos secciones: sección colectivos y sección formación. Y será la sección de formación la que a principios de los ochenta, en convenio con la Diputación de Barcelona, dará paso a la Escuela de Educadores Especializados Flor de Maig.

Pero al margen del camino jurídico y más en lo técnico-pedagógico, hay que decir que desde 1971 el CFEEB establece relaciones con el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la UAB (Universitat Autònoma de Barcelona), al cual se adscribe, pero sin llegar a formalizar nunca una línea de formación universitaria (Martinell, 1994).

¿Y cuál era el proyecto? En 1969, cuando se crea el CFEEB, al margen de la cobertura jurídica y académica, se decide también que el liderazgo técnico recaiga en Toni Julià, quien volcará todo su bagaje personal y profesional en la dirección de esta institución, que marcará el futuro de la educación social y de la acción social con la infancia en general.

El Centro iniciará su acción formativa en enero de 1970 con la oferta de un curso de 230 horas, con una propuesta ideológica y pedagógica centrada en cuatro ejes o fases (Martinell, 1994):

- *Formación clínica*
Contacto con una institución, trabajando o en prácticas intensivas, analizando las experiencias y situaciones que el educador vive relacionándose con las personas que sufren alguna inadaptación.
- *Formación técnica*
Adquisición y asimilación del control de técnicas para la animación, las actividades y para la práctica educativa.
- *Formación intelectual*
Contacto, conocimiento y estudio de las diferentes disciplinas que tienen relación con el campo de la educación especializada (social): psicología, pedagogía, sociología...
- *Formación personal*
Que permita que el educador tenga un mejor conocimiento de sí mismo y una conciencia de los problemas personales que puedan interferir en su trabajo profesional y terapéutico.

Como vemos, el proyecto o línea pedagógica era de carácter psicodinámico y terapéutico, y se basa en una lectura social del hecho de la marginación que incorpora elementos de la pedagogía activa que permitan utilizar la actividad como el elemento mediador.

La concreción, un poco más elaborada, de la concepción de Toni Julià sobre ¿qué era la educación especial? la encontraremos en la publicación que realizará conjuntamente con Isidro Bravo y Dolors Renau en 1976 (Bravo, I.; Julià, A.; Renau, D., 1976).

Esta propuesta ha recibido en algún momento críticas por su poco contenido pedagógico y su excesiva concreción «práctica», frente a un modelo centrado en el saber (Núñez Pérez, 1990). Pero, sin afán de entrar en ningún tipo de réplica, para aquellos que la disfrutamos (aunque sea sólo en parte, como sería mi caso particular), se ha demostrado de alto contenido teórico y ha posibilitado una visión y una práctica de lo educativo muy comprometidas en lo personal y en lo social. Toni Julià no acababa de entender esas críticas y afirmaciones y comentaba

con cierta tristeza y un poco de acritud que a la hora de realizarlas «nadie se había puesto en contacto con él», como protagonista principal de la historia y accesible siempre a hablar sobre ella... y a explicar el porqué de algunas cosas (Julià i Bosch, entrevista del 18 de marzo de 2006).

¿QUÉ SE ENTENDÍA POR UN EDUCADOR ESPECIALIZADO?

En una de las publicaciones del CFEEB (*Figura y formación del educador especializado*, de junio de 1976), y bajo el título de uno de sus apartados: *¿Qué es un Educador Especializado?*, se presentaban las diferentes definiciones surgidas en diversos espacios. Espacios tales como el Congreso de la AIEJI (Asociación Internacional de Educadores Sociales) de 1960, que decía que «el educador intenta construir un sistema nuevo de relaciones, entre el hombre en dificultad y su ambiente, a través de las relaciones establecidas con él en una vida conjunta». Por su parte, el Congreso UNAR (Unión Nacional Francesa de Asociaciones para la Reeducción) de 1962, lo define así: «El Educador es un trabajador social, técnico en relaciones humanas, que contribuye en constante colaboración con los otros técnicos de una institución al sostenimiento, a la reestructuración y a la expansión de la personalidad, y también a la normalización de las relaciones sociales de los seres que le han sido confiados, utilizando principalmente la relación individual y las interrelaciones de grupo, los actos de la vida diaria y las diferentes actividades dirigidas o espontáneas». O la definición del Comité Técnico de la AIEJI, que defendía que «el Educador ha de favorecer el desarrollo de la personalidad y de la madurez social de los seres en dificultad de adaptación, a través de las diferentes situaciones espontáneas o provocadas, vividas en un ambiente institucional o natural».

Todas estas definiciones están en la base de lo que el CFEEB quería conseguir: un nuevo tipo de profesional que superase las funciones de vigilancia y control, para entrar de lleno en las funciones educativas y terapéuticas.

La primera definición del «educador social»

Como curiosidad de gran valor histórico, se debería mencionar que en el trabajo de la Comisión promotora para la creación del Centro de Formación de Educadores que mencionábamos en el punto anterior, encontramos, en un documento de febrero de 1969, la primera definición de educador social con esa nomenclatura como la del profesional que quería formar ese centro. La comisión,

finalmente, y por cuestiones de filiación, decidió asumir la nomenclatura de educador especializado. Esta definición sería (Martinell, 1994, p. 257):

- El Educador psico-social es el componente de un equipo institucional experto en las relaciones interhumanas que tiene por objeto posibilitar la reestructuración y la expansión correcta de la personalidad, así como la normalización de las relaciones sociales de toda persona marginada, inadaptada o disminuida.
- El Educador Social es una persona con la suficiente madurez humana, con los suficientes conocimientos teóricos y con la suficiente práctica para ayudar al sujeto inadaptado hasta su normalización psico-social por medio de la relación personal.
- Estructura funcional del Educador Psico-social: trabaja siempre en colaboración inmediata con otros técnicos: psiquiatras, sociólogos, asistentes sociales, maestros, monitores, etc.
- Campo de acción: el campo de acción lo constituye el censo de personas que, por causa de orden física, psíquica o social, presenten condiciones de inferioridad psico-social respecto a la población calificada de normal.

El estudio de la documentación de esta Comisión ofrecería datos muy interesantes sobre la configuración de la Educación Social en nuestro país y sobre las motivaciones que impulsaron a estas personas e instituciones a movilizarse socialmente para cambiar el estado de las cosas a finales de los sesenta.

LAS PROPUESTAS DE RENOVACIÓN Y REFORMA DE LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LOS SETENTA

La creación del CFEEB produjo una renovación del discurso de la educación social muy importante, renovación que tuvo su correlato en la capacidad de propuesta social, desde una proyección y una amplificación que iba más allá de lo puramente técnico para incurrir en lo sociopolítico, y que dominará todo el escenario de los años sesenta.

En esta clave deberíamos ubicar, entender y explicar no sólo las propuestas de renovación y reforma de la residencia «Albada» de Sabadell, en la que estará directamente implicado Toni Julià, sino otras que se dan en diferentes instituciones de educación social de esa época, en todas las cuales encontraremos a educadores

especializados, formados en el CFEEB. Serán los casos del centro La Esperanza del TTM en Barcelona, de la Colonia Agrícola de Santa Maria del Vallès (Las Torres de Bellaplana) en Lliçà de Vall y del Instituto Ramón Albó de Mollet del Vallès.

La situación sociopolítica de los setenta

Hemos de recordar que los setenta significan en lo político y social el proceso de descomposición final del franquismo. Desde finales de los sesenta se producen movimientos sociales y políticos. A modo de ejemplo, señalaríamos dos de ellos: el sindical, que se concreta en el «proceso 1001» contra la dirección del sindicato CCOO (Comisiones Obreras), o la contestación que proviene desde algunos sectores de la Iglesia, comprometida con los postulados del Vaticano II (HOAC o Hermandad Obrera de Acción Católica, JOC o Juventud Obrera Católica, curas obreros...), que llevaron en este último caso al Régimen a crear una cárcel exclusiva para curas en Zamora.

Todos estos procesos eran cada vez más explícitos en el cuestionamiento del sistema, y la experimentación de la llamada «apertura» acaba abruptamente cuando en 1973 irrumpe en escena la organización ETA (Euzkadi ta Azkatasuna; «País Vasco y Libertad») y, como consecuencia de su atentado con bomba en Madrid, muere el presidente del gobierno, el almirante Carrero Blanco. Se agudizan las respuestas reactivas y defensivas y el régimen se queda sólo y aislado (interna y externamente). Y se prepara el camino a un cambio que sólo vendrá una vez muerto Franco, a finales de 1975. Se produce una intensificación de la articulación social contraria al franquismo, con estrategias diferenciadas de «ruptura» o «reforma». Al final se impondrán las posiciones reformistas y se abrirá paso el período histórico que se conoce como «transición», cuya manifestación final será la Constitución de 1978, que para algunos fue un «mal cierre», en lo social y en lo político, a uno de los regímenes políticos más represivos del siglo xx (Navarro, 2005).

Pero los setenta, tiempos complejos, fueron también en nuestras latitudes tiempos ricos en propuestas y generosos en las voluntades y dedicaciones: todo estaba en revisión, en una revisión creadora y liberadora. En lo político y en lo social. Y, en parte, sólo se puede entender la caída del franquismo si se tienen en cuenta todos estos movimientos sociales, profesionales, etc., de confrontación, de cuestionamiento y de enfrentamiento y de propuestas de renovación del mismo.

Y lo que pasó con las políticas sociales en general, y con las relacionadas con la infancia en particular, no quedó fuera de esta revisión crítica. Es más, podría decirse que las propuestas de renovación de la intervención de la JPMB y del TTM actuaron como aglutinadoras y articuladoras de las propuestas más renova-

doras y de los procesos de consolidación profesional de la acción e intervención social (conjuntamente con las propuestas que se dan en el ámbito de la intervención educativa en los centros de personas con disminución o discapacidad, que también nos refiere Alfons Martinell). Y sobre todo de la educación social, donde encontraremos las más interesantes hasta la irrupción del proyecto de «Colectivos Infantiles del Ayuntamiento de Barcelona», ya en la segunda mitad de la década. Todas estas propuestas estarán también en la base de la misma articulación de la educación social como profesión finalmente reconocida.

Las crisis institucionales

Fruto de la relación entre Toni Julià y Josep Joan Piquer i Jover, con el título «Los educadores especializados precisan gran formación», se publica en 1970 en la revista de la Junta Provincial de Protección de Menores de Barcelona (JPBM), «Pro infancia y juventud», una reseña sobre el CFEEB en el número 129 de la revista. Esta reseña habla de la existencia del CFEEB y comenta la necesidad de formación específica de los educadores que trabajan con niños.

Pero la cuestión no quedará aquí y nos encontraremos con un correlato en la práctica. Se sucederán diferentes crisis en las que siempre encontraremos como actores a profesores, estudiantes o educadores formados en el CFEEB.

Así, la *crisis* del centro La Esperanza del TTM (ubicado en las Escuelas Profesionales que se crearon como anexo al Grupo Benéfico Wad Ras), en donde a principios de los setenta comienzan a trabajar como educadores alumnos y profesores del CFEEB (Isidro Bravo entre ellos), estallará ese mismo año y contará con un elevado nivel de presencia en los medios de comunicación. Como no podría ser de otra manera, acabará con un despido colectivo de los protagonistas de la experiencia. Quizás éste podría ser considerado uno de los primeros episodios de cambio en una línea de «normalización», y sobre todo de cuestionamiento del método y el sistema «asilar» que se dan en esta época. Y ello sería así porque el centro de la propuesta que provoca una reacción desde la presidencia del TTM de despido de todo el equipo educativo es básicamente el hecho de «abrir el centro y las escuelas al barrio». Lo mismo que treinta y cinco años antes había propuesto Frederic Godàs.

Caso muy similar es el de la Residencia Albada de Sabadell (1973), en donde ejerció sus funciones como director pedagógico Antoni Julià durante dos cursos, o, en un plano paralelo, con la institución estrella de la OTA (Obra Tutelar Agraria, creada por Ramón Albó), la Colonia Agrícola de Santa Maria del Vallès, Las Torres, de Lliçà de Vall, institución esta última en la que trabajan Al-

fons Martinell y Joan Sagales i Miralles, escolapio que también se había formado como educador especializado en Toulouse. Estas dos instituciones, colaboradoras de la JPMB, plantean exigencias de renovación pedagógica que también acaban abruptamente con despidos en masa.

Y, en parte, podríamos interpretar que la ruptura de relaciones que se da entre los hermanos de La Salle y la JPMB, el curso 1975-1976, respecto a la gestión del IRAMV (Instituto Ramón Albó de Mollet del Vallès), estará también relacionada con ese cuestionamiento crítico. O también la ruptura de relaciones que se da en 1976 entre el Asilo Durán y el TTM.

Las referencias fundamentales que podemos encontrar en los trabajos de Martinell (1994) y Casas (1986), se han de complementar para esta época con un estudio de las hemerotecas, donde estos conflictos llenan páginas de información y de reflexión en la prensa de la época, y nos dan una imagen un poco más fiable de cómo se ha construido la profesión del educador social. Y, entre ellas, siempre podremos encontrar una referencia continuada de la pluma de Antonio Figueruelo, quien, desde su trabajo en *El Noticiero Universal*, será un puntal comunicativo fundamental de estas propuestas.

LA PROPUESTA Y LA EXPERIENCIA NORMALIZADORA EMBLEMÁTICA DE LOS SETENTA: LOS «COLECTIVOS INFANTILES» DEL AYUNTAMIENTO DE BARCELONA

La experiencia de los colectivos infantiles de Barcelona marca un antes y un después de la acción social en general y con la infancia, en particular. Y puede considerarse la postrera gran aportación teórico-práctica de los últimos años en este campo.

Enmarcada directamente bajo el «criterio normalizador», a pesar de su corta vida, sigue actuando como modelo referencial no tan sólo en Catalunya, sino en la actuación con infancia en toda España. Y ello es así porque en esta experiencia se ponen en práctica por primera vez todas las propuestas que, desde finales de los sesenta, se venían planteando como «alternativa» al modelo asilar, segregador y diferenciador, imperante.

Según Juli Sabaté, en otra formulación que sigue un acercamiento teórico distinto más ubicado en el campo de la sociología y centrado en «la función de la política social relacionada con los dispositivos de control social», esta experiencia podría enmarcarse e inscribirse en una estrategia de «tipo C, que intentaba paliar y, además, hacer tomar conciencia sobre los mecanismos sociales marginadores:

buscando no sólo la reinserción individual, sino la toma de conciencia tanto de los individuos afectados, o de los grupos marginales, como de la propia sociedad» (Sabaté, 1982, pp. 537 y ss.).

Tal como refería Julià (Julià i Bosch, entrevista del 18 de marzo de 2006), el alcalde de Barcelona, José María Socías Humbert (el más famoso de los últimos alcaldes franquistas, que lo fue de Barcelona entre 1976 y 1979, y que era considerado el hombre del ministro Martín Villa en Barcelona durante la transición), realiza un encargo directo al CFEEB para la reforma y renovación de la intervención y de los centros de infancia propios del Ayuntamiento de Barcelona, que el consistorio decide realizar en 1977. Se esperaba del CFEEB un proyecto de cambio y también que llevara a cabo la gestión. El Centre asumirá el reto y pone en marcha «los colectivos», transformándose para poder llevarlo a cabo en Sociedad Anónima.

La experiencia se convirtió en un soplo de aire fresco y en tema de conversación de «todos los agentes que interveníamos en la acción social del momento». Esto era así porque el CFEEB había iniciado contactos con otros grupos de profesionales en el estado (Fundación Bartolomé de Carranza, en Pamplona, Promotora de Acción Infantil-PAI, de Zaragoza, etc.), y ya se había creado el embrión de lo que acabará siendo la segunda Escuela de Educadores Especializados, la de Pamplona. También había contactos intensos con organizaciones que operaban en Pamplona, Logroño, Zaragoza, como Pioneros (Guerau de Arellano, F.; Plaza, J. M., 1982; y AA.VV., 1989).

Y a pesar de que los problemas, argumentados como políticos pero de base corporativa y administrativista, la ahogarán pronto, no es posible entender lo que vino después sin esta experiencia. Ese contenido renovador ha quedado a veces diluido en otros aspectos de carácter administrativo que acompañaron su ejecución. Lo que resulta innegable es que el soplo de aire fresco y de ilusión que, desde Barcelona, se infundió en aquellos años en todos los profesionales que interveníamos con niños y niñas, fue importantísimo, y que recuperar y profundizar en su memoria y en su experiencia es aún necesario.

Hay estudios muy interesantes sobre la propuesta: la tesis de Juli Sabaté (Sabaté, 1982), que se dedica íntegramente al estudio de la misma; la de Alfons Martinell i Sempere (Martinell, 1994, pp. 326 y ss.), quien dedica a esta experiencia un capítulo entero. Y también algún trabajo de Ferran Casas (Casas, 1986). Por otra parte, al autor de este artículo le consta la existencia de algún trabajo inédito de Faustino Guerau de Arellano, que fue uno de sus protagonistas, junto a Toni Julià. Y, como ya ha adelantado, está a la espera de la revisión que Juli Sabaté está haciendo sobre el tema.

El planteamiento era sencillo y consistía, en la práctica, en la aplicación de los puntos antes mencionados:

- Intervención socio-educativa profesionalizada, frente al planteamiento benéfico-asistencial.
- Residencias insertadas en la geografía de origen de los niños y niñas, frente al aislamiento y ocultación asilares, «cuartelarios», como recogía un interesante artículo aparecido en *Telexprés*, del 15 de marzo de 1977, «Acabar con los cuarteles de niños» (resulta muy curiosa esta referencia a «lo cuartelario», en la intervención con niños... Y nos dirige, desde la asociación coincidente e inconsciente, a otras elaboraciones de Foucault, de Bettelheim, o de la pedagogía de los años treinta).
- Funcionamiento similar a una casa de familia y tratamiento individualizado.
- Dotaciones presupuestarias «suficientes» que compensasen las necesidades de estos niños y niñas.

Con este planteamiento de base se redistribuyen, después de una cuidadosa selección, en 8 colectivos infantiles.

La distribución territorial se hará como una aplicación del principio de «sectorización» imperante en las propuestas psiquiátricas y del trabajo social de la época por los barrios de Barcelona: Carmel-Gràcia, Canyelles, Poble Nou, El Raval, El Port-Zona Franca, El Born, Poble Sec y Sants.

Los 600 niños que estaban inicialmente hacinados (después de la selección, el número quedó reducido a unos 400) en los 3 centros asilares que hasta entonces se mantenían por parte del Ayuntamiento de Barcelona, dos de niños (Asilo del Port y el Hogar del Tibidabo) y uno de niñas y de niños pequeños (también en Asilo del Port), quedaron así viviendo insertados en 32 unidades de convivencia por toda la ciudad.

La organización de cada colectivo era la siguiente: se constituían grupos pedagógicos de 12 niños y niñas (estructura de edades vertical, es decir no especializada por franjas), que convivían en una unidad residencial, normalmente un piso de un edificio de vecinos. Cada dos grupos, que se ubicaban en el mismo edificio, constituían una comunidad. Y dos comunidades de la misma zona constituían un Colectivo. Es decir: cada uno de estos 8 colectivos agrupaba así a unos cincuenta niños y niñas, divididos en dos comunidades, que a su vez se dividían cada una de ellas en dos grupos pedagógicos. El equipo profesional de cada colec-

tivo estaba compuesto por 8 educadores (con una composición de género equilibrada: 4 educadores y 4 educadoras), un asistente/a social, un psicólogo y un coordinador pedagógico. Recordemos que aún no existía ninguna red de servicios sociales básica y en la práctica había de funcionar de manera autosuficiente en todos los aspectos de la acción social. De ahí la presencia de profesionales como el psicólogo, tal como argumenta uno de sus actores, habida cuenta «la necesidad de asegurar la salud mental de todos los intervinientes: niños y educadores» (Julià i Bosch, entrevista del 18 de marzo de 2006).

Y todo el entramado era coordinado por un equipo formado por Antoni Julià, Faustino Guerau de Arellano, César Muñoz y Alfons Martinell. Algunos de estos nombres llevan tiempo acompañándonos. Los hemos encontrado en las diferentes situaciones de cuestionamiento y de propuesta de los setenta: Toni Julià, en el CFEEB y en la Residencia Albada; Alfons Martinell, en la OTA; Faustino Guerau, en el Ramón Albó de Mollet del Vallès, y César Muñoz, como innovador de las Aldeas Infantiles SOS. La mayoría de ellos (con las excepciones de Faustino Guerau, que falleció en 1986, y del recientemente fallecido Toni Julià) siguen siendo referentes sociales de estos temas y de estas políticas.

Los éxitos, a partir de los resultados de la intervención socio-educativa, nunca serán puestos en duda, pero su costo y el tipo de gestión que se eligió para llevar a cabo la experiencia, con una clara opción por la democracia participativa y el funcionamiento de cogestión bajo una estructura legal de sociedad anónima, planteó muchas dificultades en la relación con el aparato administrativo del Ayuntamiento de Barcelona.

El costo estaba alrededor de las 2.000 pesetas diarias por niño de media (CFEEB, 1979) —de las cuales según el Convenio, sólo 500 pesetas lo eran para gestión pedagógico-educativa— (es decir: el costo directo de los profesionales), frente a un máximo de 535 pesetas por niño y día que pagaba la JPMB a algunos de sus centros colaboradores. O las 300 pesetas por niño y día que convino la JPMB con el «equipo autogestionario» del Ramón Albó en 1977 (véase AJPBM, legajo f1393). Podemos seguir el tema a través de la prensa (véase para todo ello el comunicado de APISME en *Mundo Diario*, 22 de octubre de 1978). La APISME (Asociación de Profesionales en Inadaptación Social del Menor) se había creado como plataforma estatal que agrupaba a profesionales laicos y religiosos de todo el estado (tenía sedes en Madrid, Barcelona y San Sebastián) y había realizado un estudio de los costos reales y de lo que percibían las instituciones, como pago por los encargos recibidos, que se dedicaban a niños y niñas. El resultado era escalofriante: los costos «reales» se encuadraban entre las 725 y las 1.185 pesetas diarias/niño; y las subvenciones que los organismos de Protección de Menores realiza-

ban oscilaban entre las «35 y las 535 pesetas diarias/niño». En octubre de 1978, realizan una reclamación en clave de «ultimátum» para conseguir un mínimo de 750 pesetas diarias/niño, como única manera de asegurar la subsistencia de las instituciones. Las ayudas mejoraron, pero la disparidad y la falta de criterios homogéneos y equilibrados es un problema que aún hoy se mantiene vigente.

Curiosamente, los principales conflictos no se produjeron con el último consistorio franquista, sino con el primero de la democracia, a partir de 1979. El ayuntamiento surgido de las elecciones del 3 de abril de 1979 no acabará de entender la especificidad de esa gestión «participativa», e introducirá cambios que finalmente, desde el punto de vista funcionarial, harán casi imposible e inviable la continuidad del proyecto. Es interesante, como propuesta de una vía de investigación inexplorada, la interpretación que apunta Alfons Martinell sobre este conflicto en términos de paradigmas de trabajo, o acción social (en sentido amplio, no corporativo), y de cómo el resultado final es «el paso de los educadores, que hasta entonces habían tenido un protagonismo importante en el mismo, a un segundo plano, lo cual ha influenciado el proceso de configuración profesional de los mismos» (Martinell, 1994, p. 348).

Y aunque algunos de estos colectivos continuarán durante algunos años su funcionamiento formal (ya como servicios propios del Ayuntamiento), manteniendo el nombre y algunos elementos de la propuesta original, se puede decir que la experiencia finaliza en 1980, cuando, a principio de julio, vence el convenio entre el CFEEB y el Ayuntamiento de Barcelona.

La crisis tuvo también un efecto colateral mucho más devastador, porque se concretará en la dinámica interna del CFEEB en un proceso de confrontación, con la articulación de dos corrientes, que comienzan una lucha fratricida que llevará a la misma desaparición del CFEEB. Toni Julià estará entre los que «perdieron» esa pelea. Y quizá como consecuencia de ello, iniciará una etapa personal de ostracismo, de la que volverá a mediados de los ochenta.

Por otro lado, la redistribución de las competencias de la intervención social, ya con la Generalitat de Catalunya, otra vez en marcha a partir de 1980, hará el resto. Y será a mediados de los ochenta, cuando podamos decir que se muere definitivamente la experiencia con el cierre del colectivo juvenil Elcano, último reducto que mantenía la intervención educativa centrada «en la autonomía y en la emancipación para la inserción crítica», de los jóvenes y adolescentes que en él residían. Las «Memorias-1984 del Colectivo Juvenil Elcano» así lo recogen. Recordar que será en este centro y en esta época donde se desarrollarán las últimas intervenciones educativas de Faustino Guerau de Arellano, antes de padecer la enfermedad que le llevará a la muerte en 1986.

EL PENSAMIENTO DE TONI JULIÀ

En este último apartado del artículo, se ofrece la traducción de la transcripción de una de sus últimas apariciones públicas. Coincidiendo con la presentación en la sede del CEESC de Barcelona, el 20 de marzo de 2007, de la obra de Makarenko, *Poema pedagògic* (traducida al catalán en una edición al cuidado de Antoni Tort y prologada por Jaume Trilla), se le pidió a Antoni Julià que realizara una mirada desde la educación social al autor y a la obra presentados. Toni Julià fue mucho más allá y nos ofreció un pequeño resumen, compendio de su pedagogía, de sus autores y lecturas de referencia, de su teoría...

Por su valor testimonial (al tratarse de sus palabras en una de sus últimas intervenciones) y por su valor documental (ya que puede significar un documento esclarecedor de su pensamiento, documento que puede suplir en parte esa falta de escritos que hace tan arduo seguir su discurso), he creído que era importante la reproducción de la misma casi íntegramente (Julià i Bosch, 2007).

«Makarenko era un educador social. A pesar de que, por su origen y formación, fuera maestro, profesión a la que se dedicó mucho tiempo, en este libro no hay nada que esté conectado con la didáctica. Las relaciones entre los educadores y los jóvenes que se describen a lo largo del Poema pedagógico van en una línea diferente [...] de la escuela.

»En este sentido, dejadme hacer una crítica a la traducción, ya que en el texto se incluyen palabras como “alumnos” y “profesores”, cuando la estructura de la institución de la que se nos habla no tiene nada que ver con alumnos, ni los chicos son tratados como alumnos ni los educadores son profesores. Esto lo digo para reivindicar la presencia de los educadores sociales en los servicios que son propios de la educación social.

»[Poema pedagógico] es una obra que he utilizado a menudo en mis tareas formativas, algunos trozos de forma reiterada [...]

»En efecto, él era un educador social y se hizo a partir de pensar y reflexionar sobre la práctica. [...] Makarenko es el fundador, sin saberlo, de lo que se ha denominado a partir de los años 60-70 como “la Pedagogía institucional”. Él, evidentemente, ni se reivindica como autor, ni sabía que hacía esto, pero yo pienso que, mirándolo con perspectiva y siguiendo la evolución que ha habido de las ideas, podemos considerarlo sin lugar a dudas como el fundador de esta corriente educativa.

»Makarenko murió el mismo año que Sigmund Freud, aun cuando éste murió más viejo —Freud a los setenta y cinco años y Makarenko a los cincuenta y pocos—,

pero son coetáneos. Seguramente no se debían conocer, cuando menos los datos bibliográficos no hablan de ello. Freud fue quien sentó las bases de lo que después debía seguir e incorporar la pedagogía institucional.

»Freud conceptualizó una cosa muy importante, lo que se conoce como “el complejo de Edipo”. Es un fenómeno que todos debemos resolver. Inicialmente Freud lo ubicaba en la sociedad occidental. Después, diferentes antropólogos descubrieron que era un fenómeno universal que todo ser humano debe superar. Es un conflicto que hace falta resolver para estructurar la personalidad de forma que te permita acceder a la vida social, en fin, para que puedas ser un ser social, puesto que el hombre esencialmente es eso, un ser social.

»Él lo planteó sobre un triángulo en que está el niño o la niña, el padre y la madre [...] Pero todo el pensamiento de Freud entra en un remolino de cambio hacia finales de los 60-70, a partir del pensamiento, de la reflexión y de la relectura que de Freud hace Jacques Lacan.

»El psicoanálisis trabaja mucho sobre el símbolo y el significado de las cosas [...]. Con la interpretación de las palabras y la interpretación de los sueños; la misma cura analítica es una interpretación de la realidad o de cómo uno vive la realidad, de todo lo que simbolizan estas cosas. Y lo hace a partir del lenguaje, a partir de explicar sueños, a partir de explicar trozos de tu vida que te salen de forma inesperada. Jacques Lacan [...] en relación con el triángulo edípico, pasa de hablar del padre y la madre, a hablar de funciones maternas y funciones paternas, con las que explica que no se trata de que lo que el “papá y la mamá” hagan, deba ser necesario para resolver este conflicto, sino de que estas funciones se pueden cumplir de formas diferentes. Si esto no fuera así, no sería posible pensar en hijos de madres solteras o en las familias monoparentales.

»Había un personaje que asistía al seminario de Lacan en París, con un rigor y una asiduidad seguramente alta [...] Era un psiquiatra y psicoanalista que se llamaba Francesc Tosquelles. Él se declaraba mitad lacaniano y mitad kleiniano [...]. Decía: “Yo soy mitad Laklein y mitad Laclan”, jugando con el lenguaje y haciendo referencia a una corriente psicoanalítica muy importante que lideraba la británica Melanie Klein.

»Desde la perspectiva de Jacques Lacan, Francesc Tosquelles situó estas funciones paternas y estas funciones maternas dentro de las estructuras institucionales y dentro de las relaciones entre los educadores y los chicos con quienes trabajan.

»Esto lo hizo en un libro que se llama *Estructura y reeducación terapéutica*, donde explica cómo estas funciones no tienen por qué estar presentes sólo en las personas, sino que se pueden poner sobre otras muchas cosas. Lo que es necesario es que toda organización tenga una estructura triangular del mismo modo que la estructura edípica.

»Porque si queremos trabajar con chicos e incidir sobre su personalidad para que puedan acceder a la vida social, necesariamente hace falta que las estructuras

institucionales estén configuradas de forma triangular hasta el infinito, como cualquier estructura. Aquellos que trabajan con los números fractales hablan de que todo tiene estructura y explican y demuestran que la línea de una costa o una nube tiene una estructura; una nube parece difícil que tenga una estructura, ellos argumentan que sí. Del mismo modo, Tosquelles afirma que todas las instituciones deben tener una estructura, y yo digo (bueno, lo decía él), que esta estructura debe ser triangular, pero no triangular sólo en un lugar de la institución, sino que toda la institución ha de estar pensada y construida sobre triángulos.

»Posteriormente, en mi práctica, tanto en la práctica pedagógica que desarrollamos en los colectivos infantiles de Barcelona, como en la que aplicamos y explicamos en la Escuela de Educadores de Girona, le hicimos una finta (adaptándolas) a las palabras “función paterna y materna”. Porque, por una parte, llevaban a confundirse demasiado con “el papá y la mamá” (es decir, a confundir función paterna = papá, función materna = mamá) y puede no tener nada que ver con esto; y por la otra, porque el lenguaje psicoanalítico es un lenguaje que hace poner muchas veces a la gente a la defensiva, y hace falta usar el lenguaje psicoanalítico adaptándolo al uso más corriente, siempre y cuando no lleve a confusión. La descripción de lo que estas funciones hacen de una forma más concreta, menos simbólica, es que la función materna correspondería a una función acogedora y la función paterna equivaldría a una función limitadora. Y éstos serían los tres ángulos del triángulo, que en un momento puede ser el niño, la niña y el educador con una función materna o paterna y otro educador con la otra de las dos funciones.

»Normalmente, ¿cómo funciona el esquema? Funciona siendo el primer impulso la función materna. Si se queda aquí, si la relación se queda aquí, en la acogida, la relación acontece psicógena. Tiene que haber una función paterna, limitadora, que una estos dos lados del triángulo y que, al mismo tiempo, desenganche del acogimiento con la función limitadora.

»Siguiendo con Tosquelles y la pedagogía institucional, porque Tosquelles junto con Jean Oury y otros construyeron el movimiento de la Psicoterapia institucional (resulta que el hermano de Jean Oury, Fernand Oury, es una de las figuras centrales de la pedagogía institucional y los tres trabajaban juntos). Estos dos movimientos se construyeron sobre la misma idea nuclear. Todos ellos hablan de que en una estructura institucional, la relación entre los educadores y los chicos y la estructura que rodea toda la institución debe tener estas dos funciones, con diferentes formas y en diferentes momentos.

»Esto es lo que hace Makarenko; lo inventa avant la lettre, es decir, lo pone en práctica antes de que se formule conceptualmente. Yo pienso que este libro está lleno de esto, que explica el hecho. Hace falta interpretarlo así, hace falta tener esta idea de fondo para ir viendo que las cosas que le funcionan es porque sabe construir permanentemente este triángulo en la vida institucional.

»En este sentido hay dos cosas importantísimas en el libro que [... Jaume Trilla] recoge en el prólogo: por una parte, el trabajo, la colectividad/el grupo, que actúan como funciones limitadoras, son terceras personas, son elementos que permiten que haya las tres funciones; por la otra parte, la función difícil que es aquella que limita, la que dice lo que es suficiente, la función que dice por aquí no, pero por aquí sí, [que permite] exista y pueda ser recordada desde la función acogedora. [Makarenko] no la deja sólo en manos de las personas sino que hace que las personas usen el elemento de la vida cotidiana, tan ensalzada por algunos pedagogos actualmente, como un elemento de la realidad para que diga: por aquí no, porque te harás daño, por aquí no, porque la colectividad perderá, por aquí no, porque el grupo... Usa este elemento limitador utilizando los diferentes elementos de la realidad [...].

»Él usa la realidad, que verdaderamente es una realidad determinada alejada de la nuestra, pero la realidad continúa siendo realidad hoy. Es decir, que en la acción educativa, tú puedes entender que un chico se quiera comprar unos auriculares o unos patines, pero la realidad es que no tenemos el dinero para comprarlo y se tendrá que esperar al año que viene. La realidad [que describe Makarenko] era miserable, [...] una situación de miseria absoluta, de hambre [...]. Esta realidad concreta no la tenemos, pero sí que tenemos “la realidad”, la que él usa como elemento limitador al deseo presente y a las ganas de tener inmediatamente, de querer ser, de ...

»Pero la realidad puede ser [también] una cosa peligrosa: porque al mismo tiempo, puede ser un elemento de alienación. Es decir, la gente que trabaja la realidad como algo a lo cual tú te has de adaptar: “un patinete no te lo puedes comprar porque no tenemos dinero”, es una intervención coja; “no te lo puedes comprar ahora, si ahorras o si se lo pides a los Reyes del año que viene...” [Para Makarenko] la realidad es algo que se puede modificar, y esto lo digo y lo explico porque él no caerá en ese engaño, como han caído muchos psicoanalistas norteamericanos, que han desarrollado la psicología del Yo inspirando algunos programas educativos que corren el peligro de hacer gente sumisa: has de adaptarte a la realidad porque si no te castigarán o tendrás muchos problemas. Y lo que hacen es adaptar la gente a la realidad y obstruyen la capacidad de cambiarla [...]. ¡La realidad es modificable!

»Makarenko la modifica a partir de la ideología, que yo centraría mucho en la idea del hombre nuevo. El hombre nuevo debe ser diferente: se debe modificar la realidad para poder ser “hombre nuevo” y, al mismo tiempo, se debe modificar a la gente, a los chicos, para que puedan llegar a ser hombres nuevos y cambiar la sociedad. Y la sociedad es difícil cambiar, y en este libro lo explica muy bien, cuando nos habla del trabajo que tienen en encontrar comida, ya no un patinete, sino satisfacer el hambre.

»[Toni recibe una notificación del moderador de que se ha acabado su tiempo] Antes de finalizar, querría, aprovechando que tengo aquí en la mesa la representación de la editorial, sugerir dos cosas: una, que publicarais una obra de otro coetáneo de

Freud y de Makarenko [...] titulada *Juventud descarriada*, de August Aichhorn. Es un libro que habla de los chicos delincuentes; a mí esta palabra no me gusta nada, porque tiene demasiadas connotaciones jurídicas, prefiero chicos que no enganchan, que tienen dificultades en su socialización... El libro está prologado por Sigmund Freud.

»Y después quería sugeriros la traducción de tres libros de Francesc Tosquelles: *Estructura y reeducación terapéutica*, que ya está traducido al castellano pero que no se encuentra y además, según decía él, estaba mal traducido; “La psicoterapia y pedagogía institucional”, que es un número de la *Revue de Psychothérapie Institutionnelle*, que describe una institución construida sobre estos triángulos; *El Maternaje terapéutico*, que está traducido al catalán, pero me parece que ya no existe ni la editorial (Nova Terra).¹

»Y todavía otro... Un libro que quería explicarlo aquí, cuando hablaba de la realidad, que habla del grupo, la colectividad y el trabajo. Es un libro pequeño editado por el CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active), que habla de la ergoterapia y que ayuda a entender muy bien cómo el trabajo es algo que te permite luchar; tú trabajas con un trozo de hierro y lo debes cortar bien y el hierro te manda, y si no lo cortas bien se te romperá la sierra o te harás ampollas en los dedos [...]; es un libro muy pequeño, pero muy interesante. Gracias por vuestra atención».

FINAL

Toni Julià ya no estará más con nosotros. «L'avi Toni» («El abuelo Toni»), como le gustaba que le llamaran los niños y como le conocían tantos de ellos (entre ellos, mis hijas Sara y Julia, que siempre le llamaron así), se fue la tarde-noche del 17 de julio de 2009. Y esta vez ya no volverá. Aunque haya dejado tantas cosas por hacer... Pero nosotros, sus discípulos, sí que lo echaremos de menos. Y será necesario que, a falta de su presencia, repensemos y reflexionemos sobre su palabra, desde el recuerdo de su presencia, de sus enseñanzas y de su pensamiento. Que será cosa de todos mantener presentes.

¡Adiós, Toni!

1. Nota del autor: La obra *La pràctica del maternatge terapèutic en els deficients mentals profunds*, de Francesc Tosquelles, fue publicada en versión catalana por la editorial Nova Terra el año 1972. Años después, en 1982, apareció la versión castellana con el título *El maternaje terapéutico con los deficientes mentales profundos*. Barcelona, Hogar del Libro.

Referencias

- AA.VV. (1986), *Memorias-1984 del Colectivo Juvenil Elcano*.
- (1989), *Pioneros: educación en libertad*. Madrid, Popular.
- AJPMB / Arxiu de la Junta de Protecció de Menors de Barcelona (depositado en el ANC, Arxiu Nacional de Catalunya), diferentes legajos.
- Anónimo (reseña) (1970), «Los educadores especializados precisan gran formación», en *Pro infancia y juventud*, Junta Provincial de Protección de Menores de Barcelona, mayo-junio, núm. 129.
- APISME (1978), *Mundo Diario*, 22 de octubre.
- BRAVO, I.; JULIÀ, A.; RENAU, D. (1976), *La praxis de la educación especial*. Barcelona, Avance.
- CASAS I AZNAR, F. (1986), *Aportacions per a una historia del procés de normalització dels centres assistencials per a infants amb problemàtiques sòcio-familiars a Barcelona. 1975-86*. Trabajo inédito de programa de doctorado, mayo.
- CFEEB (Centre de Formació d'Educadors Especialitzats de Barcelona) (1975), *Memoria informativa*.
- (1976a), *Figura y formación del educador especializado*. Barcelona, junio.
- (1976b), *Las intervenciones del educador en la vida cotidiana*. Barcelona.
- (1977a), *Els educadors dins dels col·lectius infantils*. Barcelona, julio.
- (1977b), *Los colectivos infantiles del Centro de Educadores: reorganización de los internados de menores del Ayuntamiento de Barcelona*.
- (1977c), *Els col·lectius infantils: etapa de rodatge I. Reunió en el Port. Els documents inicials*. Barcelona, agosto.
- (1977d), *Els col·lectius infantils: etapa de rodatge inicial (del 1/9/77 al 31/10/77), Revisió del projecte. Reunió general 24 de novembre de 1977*. Barcelona.
- (1977e), *Informació sobre els col·lectius infantils*. Barcelona, diciembre.
- (1977f), *Els col·lectius infantils: etapa de rodatge. Reunió d'Alella. Dificultats inicials*. Barcelona, diciembre.
- (1978a), *Reglament de règim intern*. Barcelona, 1 de febrero.
- (1978b), *Aportaciones de los colectivos infantiles al Congreso nacional de «psiquiatría y psicoanálisis»*. Barcelona, junio.
- (1978c), *Reglament de règim intern*. Barcelona, septiembre.
- (1978d), *Reunió general extraordinària 23/6/78*. Barcelona.
- (1979), *Informe de la situació del Centre d'Educadors Especialitzats i dels Col·lectius infantils*. Barcelona, junio.
- FABRE FORNAGUERA, J. (2002), *La contrarevolució de 1939 a Barcelona. Els que es van quedar*. Tesis doctoral, UAB. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2002/tdx-0626103-191127/jff1de6.pdf> [Fecha consulta: 20 de agosto de 2009].
- GUERAU DE ARELLANO, F. (1985), *La vida pedagógica*. Barcelona, Rosselló Impressions.
- GUERAU DE ARELLANO, F.; PLAZA, J. M. (1982), *Pioneros, una experiencia educativa*. L'Hospitalet de Llobregat, Gràfiques Reven.
- GUERAU DE ARELLANO, F.; TRESCENTS, A. (1987), *El educador de calle*. Barcelona, Rosselló Impressions.
- JULIÀ I BOSCH, A. (1972), «El Centro de Formación de Educadores Especializados de Barcelona», *Perspectives Pedagògiques*, núm. 29-30, pp. 49-51.
- (2006), Entrevista 28 de marzo de 2006.
- (2007), Presentació del *Poema pedagògic* d'Anton S. Makarenko, 20 de marzo, en *L'Informatiu*, núm. 39, Barcelona, CEESC.

- MAKARENKO, A. (2006), *Poema pedagògic*, edición de Antoni Tort y prólogo de Jaume Trilla. Vic, Eumo.
- MARTÍ I POL, M. (1991), *Suite de Parlavà. Seguit d'algú que espera*. Barcelona, Edicions 62.
- MARTINELL I SEMPÈRE, A. (1994), *Configuració dels antecedents professionals de l'educador especialitzat-social a Catalunya (1960-90) des d'una perspectiva històrica*. Tesis doctoral, UdG: Facultat de Ciències de l'Educació.
- MORAGAS, J. (1972), *Los inadaptados*. Barcelona, Nova Terra.
- NAVARRO, V. (2005), «Culpabilidad, miedo y silencio histórico», *El País*, del 22 de julio.
- NÚÑEZ PÉREZ, V. (1988), *Modelos educativos: inscripción y efectos*. Tesis doctoral, UB, Facultat de Pedagogia, junio.
- (1989), «El educador especializado como antecedente del educador social», *Menores*, núm. 13-14, pp. 13-38.
- (1990), *Modelos de Educación Social en la época contemporánea*, Barcelona, PPU.
- PIQUER I JOVER, J. J. (1945), *El niño abandonado y delincuente*. Madrid, CSIC.
- (1954), «Antecedentes para el estudio de un Estatuto del personal educador», *Pro Infancia y Juventud* (Barcelona), vol. IV, año V, núm. 84.
- (1958), «Hacia la preparación y especialización del personal educador», Ponencia presentada en la XVII Asamblea de la Unión de Tribunales Tutelares de BCN, Barcelona, Gráficas Marina.
- (1972), «La formación de los educadores de niños privados de hogar. Bases para el establecimiento de una nueva profesión social», *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 29-30, pp. 23-48.
- SABATÉ, J. (1982), *Sociologia de la marginació: un cas de Barcelona*. Tesis doctoral, UB, Facultat de Geografia e Historia.
- SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS, C. (2006), «El sistema d'atenció i protecció a la infància en els anys 70: crisis i primers intents de renovació», I y II, *L'Informatiu*, núm. 35 y 36. Barcelona, CEESC.
- (2007), *La Junta de Protección a la Infancia de Barcelona, 1908-1985: Aproximación histórica y Guía Documental de su Archivo*. Tesis doctoral, Facultat de Pedagogia. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0528107-122248/index_cs.html [Fecha consulta: 20 de agosto de 2009].
- (2009), «Fredèric Godàs i l'educació social: les intuïcions d'un precursor de la normalització», *Temps d'educació*, núm. 37.

DATOS DE LAS AUTORAS Y DE LOS AUTORES¹

GEMMA AGUADO ROMÁN es licenciada en Pedagogía y profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Su línea de investigación se centra en la web 2.0 y, de manera especial, en sus usos educativos. En colaboración con Anna Escofet y María José Rubio está trabajando en la investigación «Estudio sobre los usos de las TIC y las posibilidades de empoderamiento en las mujeres», subvencionada por el Instituto de la Mujer en su programa I+D+i. Dirección electrónica: gaguado@ub.edu

RAQUEL DE LA ARADA ACEBES es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en los estudios de género y su línea de investigación trata sobre la historia de la educación de las mujeres. Participa en diversos colectivos que reconstruyen, a través de la historia oral, la memoria colectiva e identidad de las mujeres. Dirección electrónica: rdelaarada@ub.edu

JAUME BANTULÀ I JANOT es profesor en los estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universitat Ramon Llull (Barcelona) y miembro del Grupo de Investigación consolidado GRIES de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Dirección electrónica: JaumeBJ@blanquerna.url.edu

MARTA BURGUET ARFELIS es doctora en Pedagogía y profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinadora académica del Máster en Conflictología de la Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Directora del Máster en Mediación y gestión de conflictos de la Fundació Pere Tarrés de la Universidad Ramon Llull (URL). Miembro del Grupo

1. Datos actualizados a 15 de junio de 2010.

de Investigación en Educación Moral-GREM, de la Universidad de Barcelona. Dirección electrónica: mburguetarfelis@ub.edu

FRANCESC CALVO ORTEGA es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en el estudio del pensamiento de Foucault, de quien ha traducido diversas obras. Su interés investigador se centra en el análisis estructural de los discursos pedagógicos. Dirección electrónica: francesccalvo@ub.edu

RAQUEL CERCÓS I RAICHS se dedica a la enseñanza de adultos e investiga en el análisis del discurso pedagógico de la masculinidad, a través de los vínculos que se establecieron en la época victoriana entre cultura, educación y género. También se dedica al estudio de la historia de la educación física y el deporte. Ha participado en diversos Coloquios Nacionales de Historia de la Educación y ha publicado trabajos en revistas especializadas. Dirección electrónica: raquelcercos@hotmail.com

EULÀLIA COLLELDEMONT PUJADAS es profesora del área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universitat de Vic. Ha publicado *La Bellesa com a pedagogia. L'educació estètica de Hölderlin* (1997) y *Educació i experiència estètica* (2002). Es promotora del Museu Universitari Virtual de Pedagogia de la Universitat de Vic, y se ha especializado en el tratamiento y conservación del patrimonio pedagógico. Dirección electrónica: eulalia@uvic.cat

JEROEN J. H. DEKKER es profesor de la Behavioural and Social Sciences Faculty de la Universidad de Groningen. Allí ejerce la docencia en el Departamento de Principios Básicos de Pedagogía como especialista en Historia de la Educación Especial. Además es miembro del comité científico de la revista *Paedagogica Historica* y presidente de la Educational Foundation for Education de la misma universidad. Dirección electrónica: j.j.h.dekker@rug.nl

ANNA ESCOFET ROIG es doctora en Pedagogía y profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Su línea de investigación está centrada en los usos educativos de las TIC, la educación a distancia y el impacto de la brecha digital en la sociedad. Dirección electrónica: annaescofet@ub.edu

ALBERT ESTERUELAS TEIXIDÓ es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Autor de la tesis doctoral *La Educación Moral en la Cataluña Contemporánea (1868-1914): corrientes e influencias*, presentada el año 2006. Un trabajo derivado de esta tesis fue finalista del *Premi Nacional d'Assaig Francesc Ferrer i Gironès* (2008) con el título «La qüestió obrera i el caràcter català», obra publicada por La Busca Edicions. Dirección electrónica: albertesteruelas@ub.edu

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ SORIA es catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Se ha especializado en el estudio de la Historia de la Educación y de la Política Educativa. Es uno de los mejores expertos sobre la educación durante la Segunda República española. Autor de innumerables libros y de un sinfín de artículos, publicados en las revistas especializadas de mayor prestigio. Entre sus libros más recientes destaca *Educación en valores. Formar ciudadanos: Vieja y nueva educación* (2007). Conjuntamente con el profesor Alejandro Mayordomo ha editado los siguientes títulos: *Educación, guerra y revolución: Valencia, 1936-1939* (2007) y *Patriotas y ciudadanos: el aprendizaje cívico y el proyecto de España* (2009). Actualmente es director del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Dirección electrónica: Juan.M.Fernandez@uv.es

ROCÍO GARCÍA CARRIÓN es becaria en Formación de Profesorado Universitario (FPU) en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, doctoranda en Pedagogía. Sus líneas de investigación son Educación Democrática, grupos culturales y Comunidades de Aprendizaje. Participa en el Proyecto Integrado *Includ-ed* del VI Programa Marco de la Comisión Europea; su tesis doctoral está vinculada a uno de los proyectos que lo integran e inscrita en THE. Dirección electrónica: rociogarcia@ub.edu

MONTSERRAT GURRERA LLUCH es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en la investigación y didáctica de la historia local, desde la perspectiva de la historia de la educación, en especial del siglo XIX. Autora de la tesis doctoral *L'ensenyament a Mataró durant la primera meitat del segle XIX. Gènesi i desenvolupament del sistema educatiu en una ciutat industrial (1808-1868)*, presentada en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona en 2005, obtuvo el correspondiente Premio Extraordinario. Dirección electrónica: mgurrera@ub.edu

DANIEL IZQUIERDO CLAVERO es diplomado en Magisterio por la Universidad de Vic y licenciado en Psicopedagogía por la Universidad Ramon Llull. Actualmente prepara su tesis doctoral en la Universidad de Barcelona sobre los apócrifos pedagógicos machadianos. Es miembro del grupo poético y literario Nadir-BCN. El año 2005 publicó el poemario *El alféizar del tiempo*. Dirección electrónica: daniizclav@hotmail.com

XAVIER LAUDO CASTILLO es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. También ha impartido docencia en la UNED y en la Universitat de Girona, en la que colabora actualmente. Se dedica al estudio del pensamiento pedagógico, en su doble vertiente histórica y sistemática. Ha escrito un buen número de artículos en revistas especializadas. Dirección electrónica: xlaudo@ub.edu

PATRICIA MELGAR ALCANTUD ha sido becaria FI de la Generalitat de Catalunya en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, es doctora en Pedagogía y actualmente es profesora asociada del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona. Sus principales líneas de investigación son la socialización preventiva de la violencia de género, la superación de desigualdades y la coeducación. Ha participado en diversas investigaciones autonómicas y estatales. Dirección electrónica: patricia.melgar@udg.edu

SEGUNDO MOYANO es doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Educador Social. Actualmente es profesor propio del Grado en Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y profesor asociado de la Universidad de Barcelona en la diplomatura de Educación Social. Además, es supervisor y formador en centros educativos de protección a la infancia y de escuelas de educación especial. Dirección electrónica: segunmoyano@ub.edu

JORGE RAMOS DO Ó es profesor del Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Autor de diferentes trabajos sobre historia cultural, historia de las mentalidades e historia de la educación, entre sus publicaciones destacan los siguientes títulos: *O lugar de Salazar* (1990), *Os anos de Ferro* (1999) y, especialmente, *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno lineal (Último cuartel do século XIX-Meados do século XX)* (2003). Profesor invitado en diversas universidades brasileñas, es coautor del libro *Emergencia e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960). Estudos comparados Portugal-Brasil* (2009). Dirección electrónica: jorge.o@ie.ul.pt

ARMANDO PEGO PUIGBÓ es doctor en Filología Hispánica y Premio Extraordinario por la Universidad Complutense de Madrid. Ha desarrollado también su labor docente e investigadora en The Warburg Institute (University College of London) y en el Instituto de la Lengua Española (CSIC). Actualmente es profesor de la Facultad de Filosofía (Universitat Ramon Llull). Entre sus monografías destacan *El Renacimiento espiritual* (Madrid, CSIC, 2004) y *Modernidad y pedagogía en Pedro Poveda* (Salamanca, Universidad Pontificia, 2006). Dirección electrónica: apego@filosofia.url.edu

MARÍA JOSÉ RUBIO HURTADO es doctora en Pedagogía y profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación son la evaluación de la formación a distancia y las relaciones entre género y tecnología. Dirección electrónica: mjrubio@ub.edu

LAURA RUIZ EUGENIO es becaria FPI dentro del Plan Nacional I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ha participado en diferentes investigaciones en la línea de socialización preventiva de la violencia de género. Otra de las líneas de investigación es la recuperación de la memoria histórica de las mujeres. Es autora del libro *Mujeres Libres* (2009), publicado también en inglés. Dirección electrónica: lauraruizeugenio@ub.edu

HÉCTOR SALINAS es profesor titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en el estudio de la antropología y filosofía de la educación. Doctor en Ciencias de la Educación, actualmente prepara una tesis doctoral en Filosofía. Dirección electrónica: hsalinas@ub.edu

CARLOS SÁNCHEZ-VALVERDE VISUS es educador social desde hace casi 30 años, siempre ligado al ámbito de la infancia y de la adolescencia. Licenciado en Historia Contemporánea y doctor en Pedagogía por la Universitat de Barcelona, con una tesis sobre la *Historia de la Junta de Protección a la Infancia de Barcelona*. Es profesor asociado de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, y profesor-tutor de la UNED, en Santa Coloma de Gramenet, en diferentes asignaturas de Educación Social, Formación del Profesorado y Pedagogía. Es también

Coordinador General de la Revista de Educación Social, *RES* (www.eduso.net/res). Dirección electrónica: ceseuve@gmail.com

ITXASO TELLADO RUIZ DE GAUNA es doctora por la Northern Illinois University. Ha sido profesora asociada en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y actualmente es profesora asociada de la Universitat de Vic. Entre las diferentes investigaciones en las que ha participado destaca *WORKALÓ. The creation of New occupational patterns for cultural minorities. The Gypsy case*. RTD. FP5. DG XII (2001-2004). Dirección electrónica: itxasotell@hotmail.com

JAUME TRILLA BERNET es catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Ha publicado un gran número de libros y de artículos en revistas especializadas. Promotor de la revista *Temps d'Educació*, ha sido director del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ha coordinado *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, con varias reimpresiones en los últimos años. También se ha ocupado de la edición en catalán del *Poema pedagógico* de A. S. Makarenko (2006). Dirección electrónica: jtrilla@ub.edu

MARIA TERESA VALBUENA de la Fuente es profesora de literatura y se ha dedicado al estudio de la obra pedagógica de Ferrer Guàrdia, sobre quien ha publicado diversos trabajos. Dirección electrónica: maitevalbuenadelafuente@gmail.com

ROSA VALLS CAROL es profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ha sido y es investigadora principal en diferentes proyectos I+D y miembro del Proyecto Integrado *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe* (FP6, 2006-2011). Cuenta con numerosas aportaciones en las líneas de investigación de pedagogía crítica, inclusión educativa y comunidades de aprendizaje y violencia de género, entre otras. Dirección electrónica: rosavalls@ub.edu

ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN es profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en el estudio de las ideas y teorías pedagógicas, en especial las corrientes filosóficas y educativas vinculadas al idealismo alemán. Dirección electrónica: ivilafranca@ub.edu

CRISTINA YANES CABRERA es profesora e investigadora de Historia de la Educación de la Universidad de Sevilla desde el año 1996. Tras disfrutar de una Beca de investigación (MEC) para estudiar los orígenes de la educación secundaria, en 2001 defendió su tesis doctoral, trabajo que recibió diversos premios y reconocimientos. Ha llevado a cabo estancias en distintos centros de investigación y ha asistido a diversos congresos nacionales e internacionales. En la actualidad, participa en numerosos proyectos de investigación (I+D+i) relacionados con el patrimonio histórico-educativo y con la historia de la educación secundaria. El resultado de sus trabajos se ha publicado en libros y revistas como *Revista de Educación*, *Journal of Research in Teacher Education*, *History of Education & Children's Literature* o *Cadernos de História da Educação*. Dirección electrónica: yanes@us.es

LA EDUCACIÓN REVISITADA

Ensayos de hermenéutica pedagógica

Se afirma en este libro que vivimos en un mundo fragmentado y neonómada en el que todo —y la educación, en lugar privilegiado, como una de las dimensiones esenciales del quehacer humano— cambia con extrema rapidez. En la década de 1970, las discusiones epistemológicas emplearon mucha tinta en el ámbito de la educación; a la tradicional Pedagogía implantada en España desde comienzos del siglo xx, bajo el signo de la filosofía, siguieron nuevos planteamientos y nuevas nomenclaturas. Gracias a la influencia del positivismo, del evolucionismo y del experimentalismo, surgió una disciplina de nueva planta, la Ciencia de la Educación, que deseaba fijar las bases de un conocimiento exacto y riguroso de la educación. Por esta vía, la vieja Pedagogía de ascendencia filosófica entraba en una crisis que desembocó en la sustitución del sintagma Ciencia de la Educación por el de Ciencias de la Educación. Quedaba así confirmado que la justificación científica de la educación no podía reducirse a una única ciencia, sino que había que acudir a un conjunto de disciplinas que, en conjunto, daban vida a las Ciencias de la Educación. Hoy las circunstancias han cambiado y los distintos giros —lingüístico y hermenéutico, principalmente— han dejado su huella en la educación, situándola en un mundo «empalabrado». De ahí la importancia de volver a dar nombre a las cosas, de volver a pasar por los mismos lugares ya transitados por la Pedagogía, de buscar sus silencios y de repensar una realidad cambiante, plural y abierta, como es la educación. De ahí, también, el título de esta obra polifónica que pretende visitar la educación, desde la doble perspectiva de la experiencia y de la expectativa, en una tarea de interpretación que tiene mucho de ejercicio hermenéutico.