

Ciudades pedagógicas europeas

Hacia una cartografía educativa

Isabel Vilafranca i Manguán
Raquel Cercós i Raichs (eds.)



Ciudades pedagógicas europeas

Ciudades pedagógicas europeas

Hacia una cartografía educativa

Isabel Vilafranca i Manguán
Raquel Cercós i Raichs (eds.)



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions

Pedagogías UB

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
Enric Prats

© Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tel.: 934 035 430
comercial.edicions@ub.edu
www.edicions.ub.edu



ISBN

978-84-9168-754-2

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

Presentación. Pensar es dibujar <i>Isabel Vilafranca i Manguán, Raquel Cercós i Raichs</i>	9
El espíritu de Lovaina, un referente formativo católico (1834-1965): pedagogía integral, juventud trabajadora y doctrina social <i>Conrad Vilanou Torrano, Jordi Garcia Farrero, Begoña Lafuente Nafría</i>	35
La Trieste cosmopolita como registro pedagógico de Europa: impunidad e inmunidad en Magris y Drndič <i>Enric Prats Gil, Clara Domènech Vivas</i>	93
Viena, capital pedagógica europea <i>Isabel Vilafranca i Manguán, Karine Rivas Guzmán, Antonieta Carreño Aguilar</i>	117
El «espíritu de Ginebra»: una visión desde el movimiento de la <i>Éducation nouvelle</i> <i>Jordi Garcia Farrero, Cristian Martínez Gutiérrez</i>	135
Birmingham y los parques urbanos: un modelo pedagógico para las ciudades industriales <i>Eulàlia Collelldemont Pujadas, Raquel Cercós i Raichs</i>	155
Cultura y formación en Rusia. Tres referentes geográficos: San Petersburgo, Yásnaia Poliana y Moscú <i>Raquel de la Arada Acebes, Ferran Sánchez Margalef, Conrad Vilanou Torrano</i> .	175
Capitales pedagógicas alemanas del período de entreguerras: Múnich, Marburgo, Berlín y Jena <i>Isabel Vilafranca i Manguán, Àlex Egea Andrés, Eric Ortega González</i>	241
París y los ecos del Mayo del 68. La inclusión de los sectores vulnerables. A propósito de Fernand Deligny y Jean Vanier <i>Jordi Planella Ribera</i>	283

Barcelona en los límites de la ciudad posolímpica: polifonías ficcionales en reconstrucción <i>Enric Prats Gil, Álex Egea Andrés</i>	297
Notas biográficas	315

PRESENTACIÓN. PENSAR ES DIBUJAR

ISABEL VILAFRANCA I MANGUÁN
Universidad de Barcelona

RAQUEL CERCÓS I RAICHS
Universidad de Barcelona

En este libro nos complace presentar una cartografía pedagógica europea de las principales capitales educativas que intervinieron en la reconstrucción de Europa después de la Primera Guerra Mundial. Aun a riesgo de olvidos, se analizan ciudades clave tanto en el desarrollo de discursos educativos como en la trayectoria del pensamiento pedagógico que acompañó dicha reconstrucción después de la gran catástrofe provocada por la Gran Guerra (1914-1918). Devastada, empobrecida y enfrentada, Europa tenía ante sí el reto de restablecer sus relaciones políticas sin beligerancia. En los más de cien años que nos separan del final de la Primera Guerra Mundial, el continente ha sido capaz de conformar un acuerdo supranacional para poner remedio a su cruento pasado como escenario de las dos guerras mundiales. En esta compleja trayectoria, la educación ha tenido —y tendrá en adelante— un papel crucial. Frente a los primeros políticos que intentaron forjar un acuerdo intergubernamental, se erigen una serie de discursos pedagógicos, promovidos desde diferentes ciudades, que colaboran en la conformación de la ciudadanía europea o, más bien, en el intento de afianzar la democracia parlamentaria que permite hacer de Europa una comunidad de convivencia pacífica. La obra que tiene el lector entre manos pretende, pues, ahondar en las diferentes ciudades y discursos educativos que, desde la pedagogía, hicieron posible este proceso, y destacar su decisivo papel en la configuración de la Europa pacífica que, con sus más y sus menos, hoy es. Por tanto, el objetivo de este volumen, entre otros, es dibujar una historia de la pedagogía en sentido europeo.

A lo largo de estas páginas, la ciudad es un pretexto para hablar de los discursos pedagógicos. Cabe aclarar que, cuando se emplea el término «capital», su acepción no tiene un sentido político. Se presentan las ciudades como capitales por constituir un referente intelectual, cultural y pedagógico. Los recientes estudios de sociología urbana ponen de manifiesto que la ciudad es un horizonte político, urbano, social y económico, pero ante todo pedagógico. Y lo es precisamente porque, dentro de un mismo Estado, las ciudades adole-

cen de desigualdades insoslayables. En su obra *Ciudades en marcha*, Arnold J. Toynbee informa de que la ciudad, como unidad de estudio urbana, arquitectónica, sociológica, económica, pedagógica, etc., posee una historia y anticipa un futuro. «La ciudad es un acontecimiento en el tiempo y, en consecuencia, no puede ser comprendido en su totalidad si no se la considera en relación con el pasado» (Toynbee, 1973, p. 7). Para este autor, la ciudad mecanizada es heredera de la ciudad tradicional, y la ciudad-mundo, que se extiende alrededor del globo, surge como consecuencia de las anteriores.

Dentro del período histórico que aquí se analiza, finales del siglo XIX y siglo XX, las ciudades europeas sufrieron una profunda transformación. Cabe afirmar que no existe ninguna ciudad que quede exenta de este dinamismo. La explosión demográfica derivada de la industrialización y de la era posindustrial lleva anexo, en la mayoría de los casos, un rápido crecimiento urbanístico que invalida la distribución social de la ciudad tradicional y la arquitectura burguesa hasta entonces utilizada. A este proceso de urbanización se suma uno de pauperización social gradual hacia la periferia. Martín Santos expresa, a propósito de esta gradación:

En el centro, la ciudad asume sus prestigios, goza de sus monumentos, intensifica el espacio con el brillo de las luces, se produce la identificación urbana. Es el lugar donde se encuentran la «beautiful people» con la «beautiful city». Más allá, todo se diluye gradualmente (Martín Santos, 1987, p. 15).

Mientras Europa va recomponiendo su espacio, tanto el político como el social, las ciudades asumen un destacado papel, pues han de posibilitar los acuerdos internacionales y formar a la ciudadanía para consolidar esta paz intracontinental, que también había de ser mundial. Frente al clásico modelo de ciudad-Estado propio de las polis griegas, surge en este período una ciudad para el Estado. La ciudad toma así la responsabilidad de formar a los ciudadanos para el Estado y para la supranacionalidad europea. En definitiva, la ciudad se erige a través de la ciudadanía con un fin último: constituir el Estado y fomentar los acuerdos pacíficos imprescindibles para reconstruir el viejo continente. De este modo, en el ámbito pedagógico cobra gran importancia la relación entre la ciudad y la ciudadanía, lo cual obliga a reestructurar la educación. Europa se transforma. En esta metamorfosis política, que transita de las monarquías absolutas a los gobiernos liberales, ha de apuntalarse el nuevo marco político por medio de la educación. La ciudad deviene, en consecuencia, en un punto cardinal político, social, económico y pedagógico. Si hasta entonces se había fomentado la subordinación a un monarca priorizando las

élites sociales, ahora se afronta el nuevo reto de preparar a los ciudadanos para la democracia. En tales circunstancias, la ciudad constituye un horizonte pedagógico. Se trata de afianzar el Estado a través de la ciudad, y esta, a su vez, a través de la ciudadanía. La pedagogía pasa a ocupar un lugar central en la política. La escuela, principal institución educativa, debe formar ciudadanos. Surgen empero las preguntas acerca de qué ciudadanía, qué educación y qué escuela. Es precisamente en la respuesta a estas cuestiones donde los discursos pedagógicos se distancian, se encuentran y desencuentran.

Como es sabido, cada ciencia es un sistema de problemas invariables o de muy limitada variación, y este se transmite a lo largo del tiempo y de las generaciones, pasa de mente en mente, de discurso en discurso, y constituye el patrimonio de la tradición en la historia milenaria de esa ciencia. Así acontece también en la pedagogía. Se observan en ella, desde siempre, algunos problemas que el pensamiento y el debate histórico atesoran, como es el caso de las ciudades y los discursos pedagógicos que aquí se presentan. Cada ciudad tiene su modelo de ciudadanía acompañado de un discurso pedagógico que lo justifica y lo pretende materializar en las nuevas generaciones mediante la educación. Por ello, precisamente, pensar es dibujar, entender e interpretar un pasado y una tradición además de anticipar un futuro.

LA CONSTRUCCIÓN DE EUROPA. ENTRE EL PASADO Y EL FUTURO

En la actualidad Europa se enfrenta a uno de los desafíos más grandes de su historia: la salida, por primera vez, de uno de sus países miembros. El proceso llamado Brexit pone de manifiesto la inestabilidad europea. Ante este nuevo desafío, tal y como dice Enrico Letta, el reto consiste en «hacer Europa y no la guerra», es decir, reformular educativamente Europa. A fin de justificar Europa como vía pedagógica, haremos un breve repaso de las bases de la Unión Europea (UE), para después hablar de las iniciativas europeas en materia educativa merced a los tratados aprobados por esta.

Conviene iniciar el recorrido recordando que en el año 2012 la Unión Europea recibía el Premio Nobel de la Paz y, más recientemente, en 2017 era galardonada con el Premio Princesa de Asturias de la Concordia. Estas distinciones conmemoraban un prolongado proceso, nada fácil, de reconstrucción pacífica. Europa, con su cruento pasado como escenario de dos guerras mundiales, ha sido capaz de restablecer sus relaciones políticas sin beligerancia. Decíamos anteriormente que en esta complicada trayectoria la educación ha

tenido un protagonismo nada desdeñable. Igual que los primeros políticos que lograron forjar un acuerdo intergubernamental, una serie de discursos pedagógicos y ciudades permitieron la construcción de la Unión Europea o, más bien, el intento de afianzar la democracia parlamentaria que permite hacer de Europa una comunidad política sin hostilidades. A estos discursos y ciudades es a los que se dedica esta obra a fin de dibujar una cartografía pedagógica europea.

La construcción de la Unión Europea ha sido un proceso que no ha estado exento de dificultades ni falta de tensiones internas y externas. Si bien el impulso definitivo de esta gestación se da después de la Segunda Guerra Mundial, ya antes —exactamente después de la Gran Guerra— había existido algún intento de restablecer la paz a través del acuerdo intergubernamental de la creación de la Sociedad de Naciones en 1920, con sede en Ginebra, derivado de la aplicación del Tratado de Versalles, que —al decir de John Maynard Keynes— estableció una «paz cartaginesa». En cualquier caso, inspirada en las ideas del presidente norteamericano Woodrow Wilson, esta nueva organización con vocación mundial estuvo principalmente dominada por las potencias vencedoras, Francia y Gran Bretaña, las cuales diseñaron un nuevo mapa continental que Joseph Roth (2020) reflejó en sus crónicas periodísticas *Años de hotel. Postales de la Europa de entreguerras*.

Después de la Segunda Guerra Mundial se renueva el afán de integración europea. Al término de la contienda, y dada la catastrófica situación en que se encontraba el continente, dividido, desacreditado y empobrecido, se impone la necesidad de propiciar el acercamiento político de los treinta Estados soberanos para superar el conflicto y la incompreensión derivados de las dos conflagraciones armadas. En este propósito, tuvo gran peso la ilusión de Winston Churchill, que había ocupado el primer escaño de la Cámara de los Comunes de Reino Unido durante la guerra y que en 1947 fundó el Movimiento de Europa Unida (Churchill, 2016, pp. 78-87). A raíz del establecimiento de este movimiento se realizará en La Haya el que se ha denominado «Congreso de Europa». Entre el 7 y el 10 de mayo de 1948 tuvo lugar la primera reunión en que se empiezan a sentar las bases de la Unión Europea. Los asistentes lograron un acuerdo inicial, y estos son los considerados «padres de Europa»: Konrad Adenauer, Paul-Henri Spaak, Jean Monnet, Alcide De Gasperi, Robert Schuman y Richard Coudenhove-Kalergi. En este congreso, celebrado en la ciudad de los Países Bajos, se dirimieron los desencuentros entre los «unionistas» —principalmente conformados por los representantes británicos, con el victoriano Churchill a la cabeza— y los «federalistas» —entre los que se encontraban los franceses, los italianos, los belgas y los neerlandeses.

Como consecuencia de este congreso se creó, oficialmente, un Consejo de Europa, cuyo estatuto fue firmado en Londres en 1949. El Consejo de Europa, con sede en Estrasburgo, se compuso de dos organizaciones: un comité de ministros y una asamblea consultiva. Este Consejo tuvo un destacado rol en el europeísmo porque proclamaba la unidad europea basándose en «los principios de libertad individual, de libertad política y de preeminencia del derecho, sobre los que se funda toda democracia verdadera» (Truyol, 1972, p. 35).

Estos principios, que se consideraban el común denominador de la herencia compartida por los países europeos, eran los cimientos sobre los que establecer la naciente cooperación internacional del viejo continente. Precisamente, gracias a la aparición el 4 de abril de 1949 de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y dada la fragilidad institucional del Consejo de Europa, los europeístas decididos propugnaron una organización supranacional de ámbito geográfico más reducido, de comunidades europeas en sentido estricto, y en septiembre de 1950 establecieron en Estrasburgo el nuevo «Consejo de los Pueblos de Europa».

A esta favorable coyuntura política, en el plano económico se añade la beneficiosa situación financiera que siguió a los años ulteriores a la Segunda Guerra Mundial. Entre 1945 y 1963 se habla de tres «milagros» económicos. Tres Estados abanderan el desarrollo de Europa Occidental: Alemania, Italia y Francia. El «milagro alemán» se dio bajo el ímpetu del canciller demócrata-cristiano Konrad Adenauer (1945-1963). Gracias a una poderosa corriente de exportación y a una economía apoyada en una moneda sólida (*Deutsche Mark*) el país pronto se convierte en una de las primeras potencias del mundo. Al «milagro alemán» le sucede el italiano, de naturaleza completamente distinta —y no tan acentuado como el primero—. Las regiones del norte y del centro se consolidan en sectores industriales como el automóvil y los electrodomésticos. Este progreso le asegura, durante veinte años, una posición pionera y fuerte en el mercado internacional. Por último, tuvo lugar el «milagro francés», con un crecimiento ininterrumpido desde 1945 hasta 1973. Prácticamente treinta gloriosos años de imparable progreso hasta erigirse como la potencia hiperespecializada en la industria aeronáutica, agroalimentaria y biosanitaria que hoy es.

En realidad, esta coyuntura económica beneficiará la forja de una verdadera Europa. Aquí adquieren especial relevancia los llamados «padres de Europa». A medio camino entre la integración y la disociación, la actividad del Consejo de Europa se limitó a discusiones interesantes, porque Inglaterra se oponía categóricamente a cualquier abandono de soberanía nacional. Tras este fallido arranque, Jean Monnet estimó que, para realizar la construcción euro-

pea, era necesario habituarse a trabajar juntos en el marco de actuaciones concretas en sectores precisos. Al hilo de su propuesta, el 9 de mayo de 1950 Robert Schuman, ministro francés de Asuntos Exteriores, propone —inspirado en la declaración de Monnet— colocar el conjunto de la producción franco-alemana del carbón y el acero bajo una Alta Autoridad común. Se suman a la propuesta la República Federal Alemana, Bélgica, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos. En consecuencia, el 18 de abril de 1951 —tras una breve negociación— se instaura la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), cuya carta fundacional se recoge en el Tratado de París. Con el surgimiento de la CECA nace la «Europa de los Seis». Este hecho constituyó un punto de inflexión, dado que era la primera vez que los seis Estados miembros cedían ciertos derechos soberanos a un órgano común encargado de velar por los intereses de la nueva entidad. Esta Alta Autoridad, con poderes supranacionales, se ubicó en Luxemburgo. La CECA, cuya primera presidencia asumió Monnet, consiguió funcionar con gran éxito a pesar de la negativa de Reino Unido a participar en ella. A la vista de este triunfo, los seis ministros de Asuntos Exteriores de la CECA se reunieron en Mesina el 1 de julio de 1955 para impulsar la Comunidad Económica Europea (CEE), un hecho al que se ha dado en llamar la *relance européenne*. La CEE se materializa en el Tratado de Roma del 25 de marzo de 1957, del que ya se ha celebrado su sexagésimo tercer aniversario. Por este motivo, el período que transcurre entre 1955 y 1957 ha sido denominado la «primavera europea». El objetivo de este acuerdo era garantizar la libre circulación de personas y de mercancías, bajo la protección de una ciudadanía común, diluyendo paulatinamente las fronteras internas nacionales de los seis miembros. Al consejo de ministros heredado de la CECA se unía una «Comisión Europea» con sede en Bruselas. Era un primer bosquejo de poder supranacional (Carpentier y Lebrun, 1994).

En este contexto, la creación de un mercado común europeo constituía un paso firme hacia la viabilidad de una Europa unida. En este proceso asume un papel fundamental el general De Gaulle, que, sin ser contrario a la construcción europea, tal y como él relata en sus memorias, habría preferido un consorcio franco-alemán. De Gaulle advertía que la intromisión británica en los organismos de la CEE podía dejar la puerta abierta a la influencia norteamericana. Esta fue la principal causa del reiterado rechazo de la entrada de Reino Unido en el mercado común, a la que se opuso en dos ocasiones (1963 y 1966). Se trataba de fortalecer la Europa continental. La entente cordial protagonizada por De Gaulle y Adenauer pareció dar más importancia a la «consolidación» de la Comunidad que a la «ampliación» de sus miembros. Sobre todo si dicho aumento podía poner en peligro la cohesión interna de estos frente al exterior y en especial

frente a EE.UU., a la luz de sus estrechas relaciones con la Commonwealth. Este hecho, así como la constante mirada transatlántica del Imperio británico, incitó el veto de De Gaulle a la adhesión del Reino Unido. El general De Gaulle proponía una «Europa de los Estados», es decir, una Europa de la cooperación interestatal, de acuerdo con la idea de la nación-Estado.

Ahora bien, las reiteradas solicitudes del Reino Unido para incorporarse a la Comunidad, lideradas por el primer ministro laborista Harold Wilson, provocaron intensas discusiones internas entre los seis integrantes. En el debate central las divergencias se dirimían entre la apuesta por una «Europa atlántica», de relaciones más centrífugas, o una «Europa europea», que priorizaba las concordancias centrípetas de la línea continental. Mientras que De Gaulle objetaba la incorporación del Reino Unido a la comunidad, otros, en especial los declarados partidarios de la supranacionalidad —Luns y Spaak—, la apoyaban firmemente. Al cabo, tras duros y prolongados forcejeos en las cuestiones económicas —y en virtud de la desaparición de Churchill del panorama político—, la Cámara de los Comunes aprueba —el 28 de octubre de 1971— la adhesión del Reino Unido a la Comunidad. Junto con la solicitud de dos candidatos más, el 22 de enero de 1972, la «Europa de los Seis» pasa en 1973 a constituirse como la «Europa de los Nueve». Se integran Reino Unido, Dinamarca e Irlanda. Este momento de ampliación consolida la segunda etapa en la construcción europea: la «Europa de los Pueblos» da paso a la «Europa de los Estados», de la que no tardará en comprobarse su insuficiencia. No será hasta 1981, con la unión de Grecia, cuando se hable de la «Europa de los Diez». En 1986, merced a la entrada de España y Portugal, se amplía la comunidad, que pasa a denominarse la «Europa de los Doce». Y así sucesivamente hasta llegar al Tratado de Maastricht de 1992, en que se funda definitivamente la «Unión Europea» (Carpentier y Lebrun, 1994; Pérez Casado, 2017).

A la vista de lo expuesto, en esta extensa y complicada trayectoria se asientan los primeros cimientos de la Unión Europea, proceso protagonizado por las figuras de Richard Coudenhove-Kalergi —europeísta austriaco autor de *Pan-Europa* (1923)—, Jean Monnet —primer presidente de la alta autoridad de la CECA—, Konrad Adenauer —canciller alemán de la posguerra y promotor del milagro alemán—, Paul-Henri Spaak —presidente belga del partido socialista—, Robert Schuman —ministro francés de Asuntos Exteriores, fundador e inspirador de la CECA—, Alcide De Gasperi —presidente del consejo de ministros de Italia— y, cómo no, Charles De Gaulle —presidente de la Quinta República francesa, cuyo nacimiento se produjo después de la crisis colonial de 1958—. Estos son los considerados «padres de Europa». De Gaulle era reticente a la idea de Europa, se apunta en la década de los sesenta a remol-

que de Adenauer. Él estuvo alejado de la política entre 1946 i 1958, aunque por su condición militar no era muy amigo de establecer pactos con Alemania, hasta que trató personalmente a Adenauer.

Frente a estos artífices de la unidad europea, que la hicieron posible sobre la base de la convivencia pacífica, la democracia y la solidaridad intergubernamental, existe una pléyade de autores y de ciudades que, desde el discurso pedagógico, acompañaron este proceso de formación de los ciudadanos para consolidar estos acuerdos.

Igual que en el plano político, podríamos afirmar que hay al menos dos generaciones de «padres pedagógicos» de Europa. A la vista de los acontecimientos, no resulta extraño que el movimiento de la Escuela Nueva se difundiera a lo largo y ancho del contexto europeo durante la época de entreguerras y se manifestara contrario a la violencia, con una vocación pacifista e internacionalista bajo las directrices de la Sociedad de Naciones (Vilanou, 2019, p. 18). Así, la primera generación asume la misión de reconstruir pacíficamente Europa, y busca consolidar la democracia a través de la autonomía del educando. En esta primera generación, cuya trayectoria se ubica principalmente en el período de entreguerras, se podría incluir a Georg Kerschensteiner, Eduard Spranger y Paul Natorp en Alemania; a Pierre Bovet, Édouard Claparède, Robert Dottrens y Adolphe Ferrière en Ginebra, con su carga internacionalista; a Hans Gloeckel en Austria; y, en Francia, la reforma Viviani o el propio plan Langevin-Wallon de la segunda posguerra.

Es evidente que las cosas cambiaron a partir de 1945. Una vez consolidada la democracia en los países, se erigiría una segunda generación de «padres pedagógicos» que, más allá de estas primeras iniciativas, después de la Segunda Guerra Mundial y tras la instauración de la CEECA, luchan por el fomento de la unidad continental mediante el intercambio cultural de sus países y proclaman la integración europea a través de la educación. Tal es el caso de Guido Gonella —ministro de Instrucción Pública italiano en tiempos de De Gasperi—, de Denis de Rougemont —director del Centro Europeo de Cultura— y de Friedrich Schneider, pedagogo comparatista que da un impulso definitivo con su obra *Educación europea*, de 1963. Cabe mencionar, asimismo, una serie de instituciones que, al socaire de estos discursos pedagógicos, se crearon con el afán de conformar conjunta y cooperativamente la cultura europea, como por ejemplo el Centro Europeo de Cultura (1950), con sede en Ginebra, o el Colegio de Europa (1950), de Brujas, además de la Asociación Europea de Educadores, con sede en Darmstadt, fundada en 1956.

Dentro de la primera oleada de iniciativas para consolidar la democracia, el ideal de reconstrucción estatal pasa por la instauración de un modelo de

educación única y pública, que ya se había gestado antes de la Gran Guerra pero que se retoma con mayor ímpetu con posterioridad a ella. En el período de entreguerras las reformas educativas se van sucediendo en el continente europeo. Se advierte que la reconstrucción del entendimiento intracontinental requiere una nueva educación. De ahí que hablemos de los primeros «padres pedagógicos» de Europa.

Los primeros «padres pedagógicos» de Europa hicieron suyo el reto de fraguar la democracia y la convivencia pacífica intra e interestatal desde la escuela. Nada nuevo se aporta cuando se afirma que la larga línea de pedagogos que intentan instaurar la democracia en Alemania se remonta a George Kerschensteiner, cuya aportación constituye la antesala de la reforma educativa que se gestará en la República de Weimar a partir de 1919. Según él, la acción educativa deben centrarse en la educación cívica, a fin de que el Estado democrático devenga en una comunidad moral (1934, pp. 33-34). Y esta es la misión principal que debe asumir la escuela pública y la educación en sentido genérico. No en balde, en la Alemania de la primera posguerra, la transformación se basará en la escuela del trabajo de Kerschensteiner. La reforma de la educación pública en Alemania hunde sus raíces en el movimiento de la escuela unificada (*Einheitsschule*) propiciada por los partidos democráticos y socialistas, así como por las asociaciones de maestros y pedagogos de tendencia liberal, entre los cuales se halla el propio Kerschensteiner junto con Natorp, Fischer y Spranger, entre otros. En 1914, en la asamblea de la Deutsche Lehrerverein en Kiel, la asociación de maestros alemanes hizo suyas las tesis de Kerschensteiner:

La escuela pública general en el estado jurídico, es decir, en aquel estado que regula automáticamente las relaciones de sus miembros según los principios de justicia, debe facilitar a todo niño, sin excepción, aquella educación a que tiene derecho en la medida de sus disposiciones (Luzuriaga, 1964, p. 105).

Dicho de otra forma, crecía el interés por establecer en Alemania una escuela pública y democrática —proyecto que se verá demorado por el estallido de la Gran Guerra y deberá esperar la llegada de la república de 1919—. Junto con la aportación de Kerschensteiner, destaca el ideal de pedagogía social de Paul Natorp, que también sienta las bases de la democracia educativa con una propuesta social, y la obra de Eduard Spranger, que propugna la finalidad educativa de la pedagogía cultural.

Si en Alemania, dada la ausencia de tradición parlamentaria, la pedagogía se preocupa por establecer los cimientos de la democracia, en Suiza, cuya capitalidad pedagógica asume Ginebra, el interés es otro, tal y como Jordi Gar-

cia y Cristian Martínez exponen en su capítulo: articular la mediación intergubernamental para restablecer la paz europea. No cabe duda de que la división interna de la población suiza, así como la adhesión dispar de sus ciudadanos —algunos, partidarios de Francia, y otros, germanófilos—, hizo que este Estado se mantuviera neutral en las dos guerras mundiales. Como imponían las condiciones del Tratado de Versalles, en 1920 se instauró en Ginebra la Sociedad de Naciones para liderar la reunificación europea. Sin embargo, fracasó en su intento a causa de los intereses de las potencias vencedoras. Pedagógicamente, Ginebra intentó dirigir la reforma educativa a través de la divulgación del movimiento de la escuela nueva y de la pedagogía activa. Pedagogos de la altura de Ferrière, Claparède, Bovet y Dottrens, entre otros, configuran el espíritu de Ginebra, que optó por el desarrollo de la pedagogía de corte experimental sin desdeñar los ideales universalistas. El propio ejemplo de Ferrière pone de manifiesto esta intención del espíritu de Ginebra. A lo largo de su vida, este intelectual llevó a la práctica una sucesión de iniciativas internacionalistas que van desde el Bureau International des Écoles Nouvelles (1899) o el Institut Rousseau (1912) hasta la fundación de la Escuela Internacional de Ginebra (1924-1950), pasando por la Liga Internacional de la Escuela Nueva (1921). Configuró así una teoría político-pedagógica que aunaba los ideales de europeísmo, internacionalismo, liberalismo, pacifismo, neutralidad, cooperación intelectual, puritanismo moral y confianza en la educación, como forjadores de la sociedad futura. Asimismo, Claparède y Bovet fueron los verdaderos motores del Institut Rousseau. Ambos impulsaron la fundación del Bureau International d'Éducation (BIE), un observatorio internacional sobre el estado de la educación en el mundo que llegaría a constituirse como un órgano de documentación y promoción de los estudios científicos y objetivos en materia educativa. El BIE permitió el impulso y la consolidación de la pedagogía comparada como disciplina epistemológica, cognoscitiva y académica (Schneider, 1966) que posee una inequívoca vocación europeísta.

Todas estas iniciativas e instituciones, llevadas a cabo bajo el aliento del espíritu de Ginebra, trataban de establecer una paz permanente basada en el desarme, la cooperación internacional y la voluntad de configurar una utopía política y educativa (*l'Ère Nouvelle*) bajo los principios de autonomía moral e intelectual y la actividad y protagonismo del niño. En el período de entreguerras, y tras el desmembramiento de los imperios centrales, se trató de instaurar la paz a través del aprovisionamiento moral, para lo cual la escuela nueva se consideró el medio más adecuado. El método educativo activo fue el escogido para hacer del niño un futuro ciudadano activo y participativo mediante el *self-government*, ideal de autonomía. En definitiva, se pretendía cimentar una

ciudadanía europea que propiciara la paz perpetua en el continente por medio de la enseñanza activa y del movimiento de la Escuela Nueva.

Indiscutiblemente, tal como muestran Vilafranca, Rivas y Carreño en su texto, la república austriaca no quedó exenta de este proceso reformista acaecido después de la caída del Imperio austrohúngaro como consecuencia de la Gran Guerra. En efecto, la decadencia cultural, social y económica de la última etapa de los Habsburgo obligó a la naciente república socialdemócrata a rehacer una sociedad en plena crisis. Ahora bien, a partir de 1919, con la llegada al poder de los socialistas, se plantea cómo hacer de Austria un Estado con una nueva estructura social acorde con la filosofía político-social del nuevo orden republicano. Al amparo de esta transformación social —que impregnaba todos los ámbitos—, se proyectó una reforma educativa. Con tal fin, Otto Gloeckel asume la cartera de subsecretario de Instrucción Pública (1919) e impulsa la creación de seiscientas asociaciones de profesores para estudiar y practicar los principios de la reforma e implantarla en todas las regiones estatales sin excepción. La reforma educativa pivotaba sobre dos pilares fundamentales: el principio de concentración, que parte de los centros de interés, y el de irradiación o enseñanza global. Como puede deducirse, nuevamente la enseñanza activa pasa a ser prioritaria en la instauración de la república y la formación del ciudadano. No es de extrañar que, en tales circunstancias, se cambiara la *Lernschule* —escuela de aprendizaje— por la *Arbeitschule* —escuela del trabajo—, sin desestimar la educación cívica y moral, además de velar por la libertad religiosa, respetando la enseñanza protestante, católica y judía.

Diferente de los anteriores resulta el caso de Francia, donde durante la Tercera República (1870-1940) se sucedieron una serie de transformaciones educativas que van desde la reforma Viviani —a cargo de René Viviani, primer ministro pacifista de principios de la Gran Guerra— hasta el plan Langevin-Wallon (1944-1945), inmediatamente anterior a la Cuarta República, cuyo presidente fue el ya mencionado Robert Schuman. El proyecto Viviani (1914) se integraba dentro de las reformas de enseñanza unificada y de extensión de la obligatoriedad de la enseñanza técnico-elemental, así como de la obligación posescolar, además del principio de gratuidad de la escuela y del de democratización de la enseñanza media y superior, sin descuidar la educación moral y del carácter. Este plan imponía una educación posescolar obligatoria, profesional para los niños de 13 a 17 años y doméstica para las niñas, también desde los 13 pero únicamente hasta los 16. En una línea similar, el plan Langevin-Wallon pretendía democratizar la educación secundaria mediante la enseñanza comprensiva. La solución era una escuela integrada, polivalente y comprensiva. Este ambicioso plan proyectaba una escuela única, laica, pero sobre todo ofrecía educación moral y cívica.

Como ya se ha avanzado, todo cambió a partir de 1945. Al margen de estas iniciativas que habían intentado apuntalar la democracia desde la escuela, hubo una serie de pedagogos destacados en el desarrollo del «espíritu europeo». Nos referimos a la segunda generación de «padres pedagógicos», que, una vez consolidada la democracia a través de la educación, daba un paso adelante en pro del fomento de la ciudadanía específicamente europea desde las instituciones educativas. Cabe mencionar el ascendiente que en esta generación ejerció la figura de Stefan Zweig, quien en 1932 insistía en la vía pedagógica para desintoxicar Europa de los males de la crisis de entreguerras, una crisis total, no únicamente económica, sino también epistemológica, política y filosófica, es decir, de sentido (Zweig, 2017, pp. 65-84).

A la luz de las evidentes tensiones intraeuropeas, Guido Gonella, ministro de Educación italiano bajo la presidencia de De Gasperi, solicitaba la vuelta de la unidad de la civilización europea sobre la base de su tradición. Gonella defendía las posibilidades de la unidad sin negar la pluralidad. Lejos de una voluntad de uniformidad o de homogeneización cultural, su intención era reencontrar la tradición de Europa y su común civilización. En esta dirección, advertía en un discurso de 1961:

La tradición europea es intelectual por la dignidad de un pensamiento común, es jurídica por el patrimonio de un derecho común, es espiritual por las afinidades internas de nuestra civilización común [...]. Volvamos pues a las fuentes de la civilización europea, fuentes que son tres: la griega, la romana y la cristiana [...]. La unidad de Europa se reconstruye restaurando, de entrada, el orden intelectual y social (Gonella, 1961, pp. 19-20).

Se observa aquí la aspiración de refundar pedagógica y humanísticamente Europa. Merced a este hecho, Gonella puede ser considerado uno de los padres pedagógicos de Europa de la segunda generación. Solo la vía cultural y, con ella, la educativa podrían salvaguardar la unidad europea. Consciente de las dificultades bélicas que había atravesado el continente, formulaba la urgencia de propugnar desde la escuela la solidaridad activa entre los ciudadanos y países. Solidaridad que había de basarse en una nueva justicia internacional que conciliara el concepto de nación con el de humanidad, una aspiración que compartían muchos de los discursos pedagógicos de la primera generación (Gonella, 1961, p. 21). Ante las nacientes fuerzas antieuropeístas fascistas, había que buscar la paz por la democracia, arraigar el europeísmo desde el patriotismo.

Además de Gonella, destaca Denis de Rougemont en esta empresa de integración educativa europea. Desde Ginebra, ya finalizada la Segunda Guerra

Mundial, se impulsó el Centro Europeo de Cultura, que, desde 1950, y dirigido por este convencido europeísta, fomentó el intercambio cultural destacando lo «común europeo» y reunió a personas y grupos que desempeñaban un trabajo similar. Esta institución educativa tuvo por finalidad «despertar el espíritu de solidaridad europea en las escuelas públicas, universidades y centros de enseñanza popular» (Schneider, 1963, p. 139). Al amparo de este centro, en 1951 se creó la Association des Instituts d'Études Européennes (AIEE), que publicó una *Bibliographie européenne* con la finalidad de divulgar los logros y problemas relativos a la unificación de Europa.

Sea como fuere, el impulso de Rougemont fue determinante para la integración pedagógica europea. Como director del Centro Europeo de Cultura realizó una gran labor formando a una élite de políticos y educadores europeístas. Consciente de que la unión aduanera no bastaba para el logro de una Europa unida, reclamó —desde el momento fundacional— una federación continental, política, social, cultural y económica. En sus escritos subraya la importancia que concede a la educación para este entendimiento intergubernamental:

Decir que todo depende de la educación es decir que todo depende de los educadores y de su formación. El porvenir de Europa unida se juega en las Escuelas Normales. Mientras no se produzca un cambio de orientación antinacionalista y proeuropeo en ellas, y mientras este cambio no deje sentir sus efectos en la enseñanza secundaria de nuestros países, las bases mismas de la unión parecerán desarrollarse al paso que marquen políticos y economistas. *Pues antes de «hacer Europa» hay que «hacerse de Europa»*. Y esto ocurre fundamentalmente en los espíritus: sin una «revolución cultural» previa no habrá ninguna revolución en las instituciones político-sociales, o no se pondrá realmente en marcha (Rougemont, 1975, p. 72).

En definitiva, superando la Europa de los mercados, Rougemont hacía notar la necesidad de una Europa de los ciudadanos. Había que forjar una ciudadanía europea desde la educación. Primero formando a los docentes en esta dirección, en las escuelas normales, para que, a modo de trabajo en red, se dejara sentir posteriormente en la educación primaria y secundaria de cada uno de los países miembros. Rougemont era consciente de la necesidad de una «revolución cultural» para fortalecer el espíritu europeo. Solo la educación, y ningún otro medio posible, era el instrumento para lograr la unificación europea en la mente de los ciudadanos. A la idea de Europa se tenía que llegar por la educación, despertando en cada persona un sentimiento de ciudadanía

proeuropea que la liberara de los yugos nacionalistas que habían desembocado en las dos guerras intracontinentales.

Con todo, el envite decisivo de la educación europea fue obra de Friedrich Schneider, que por ello puede ser considerado uno de los padres pedagógicos de Europa de la segunda generación, y que promulgó la necesidad de una asignatura llamada Educación Europea, la cual, además de ser el título de una de sus obras, constituía una propuesta curricular. La finalidad de esta educación europea no era otra que la que a continuación se detalla:

Asegurar esta herencia europea —nosotros la designamos civilización europea o espíritu europeo— y darla a conocer en lo posible a muchos hombres de los pueblos de Europa; es decir, formar en ellos un sentimiento europeo, una conciencia europea, es una tarea eminentemente importante en la actualidad. Así pues, además de la integración política y económica, es necesaria una integración cultural que consolide las dos primeras (Schneider, 1963, p. 56).

Como ya había propuesto previamente Rougemont, había que apuntalar la tradición europea a través de la educación, esto es, formar ciudadanos europeos. De este modo, Schneider proponía un currículum educativo que contuviera, entre otros aspectos, una historia de la pedagogía en sentido europeo —vacío que, modestamente, pretende cubrir la obra que el lector tiene entre manos—. Su objetivo era, como ya habían afirmado sus predecesores, alentar el europeísmo desde el patriotismo, siempre respetando los vínculos nacionales. Es así como debía configurarse una educación europea cuyo sentimiento de cohesión no fuera disyuntivo con la comunidad nacional, sino compatible. Para ello, Schneider examinó los sistemas educativos europeos y destacó lo que tenían de común. Entre sus características generales, compartían la duración del tiempo escolar obligatorio —que oscilaba entre la escolarización entre seis y diez años, logro que habían conseguido los padres pedagógicos de la primera generación—, la creencia en la educación permanente —más allá de la primaria y de la formación profesional, para los países europeos la educación se extendía a lo largo de la vida— y, por último, una organización escolar ternaria —primera enseñanza, enseñanza media y educación superior— en casi todos los países. Si los problemas educativos eran comunes, tal como él mismo descubriría, también la solución debía ser compartida por todos los Estados miembros de esta unión. Por eso, la investigación pedagógica debía ser supranacional. En definitiva, todos los esfuerzos debían consagrarse a la búsqueda del espíritu europeo, tanto en sus problemas como en sus soluciones, ni más ni menos.

Reforzando la propuesta de Friedrich Schneider, al final de los ochenta Aranguren subrayará, en una interesante conferencia sobre «El intelectual y la forja de Europa»:

Y, de entrada, para esto nos falta no solamente que los intelectuales piensen esta Europa y este hacerse de Europa, sino también los educadores, también los maestros, que enseñen a los jóvenes, que se formen para una educación europea. Falta absolutamente esta realización de la tarea de la educación europea, de la educación para Europa (Aranguren, 1990, p. 96).

EUROPA, VÍA PEDAGÓGICA: UN VIAJE POR LOS TRATADOS EDUCATIVOS

Vistas las primeras tentativas de sentar las bases de una educación que favoreciera una Europa unida, se analizarán a continuación las iniciativas educativas fomentadas en la Unión Europea a través de los diversos tratados acordados por los ministros de Educación de los países miembros. En el tratado fundacional, el Tratado de Roma de 1957, no hay referencia alguna a la educación; simplemente, el artículo 57 menciona explícitamente «la adopción de directivas para el reconocimiento mutuo de diplomas, cualificaciones y otros estudios».

La educación se incorpora por primera vez, y de forma explícita, en un documento del Tratado de Maastricht de 1992, cuyos artículos 126 y 127 precisan que:

La comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.

Además, el artículo siguiente, el 127, añadía lo siguiente: «La comisión desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros». De este modo, se daba inicio a una nueva etapa en materia educativa. Europa, en el momento de acordar el tratado de Maastricht, contaba ya con casi treinta y cinco años de acuerdo económico, desde el tratado de Roma. Así, y una vez consolidada la unión económica, había que dar un paso más e incluir algunas iniciativas educativas que afianzaran el acuerdo continental.

De este modo, y a partir de 1992, la educación europea recibe un impulso más vigoroso que en fases anteriores. Por ello, entre 1993-1994 se elabora el libro blanco de «Crecimiento, competitividad y empleo», que sitúa la educación y la formación en el núcleo de las políticas económicas, sociales y de empleo. En 1995, al año siguiente de esta publicación, se realiza el primer programa Sócrates, que desarrolla proyectos previamente existentes y los reúne en un programa global de acción en materia educativa, con el objeto de crear una «Europa del conocimiento» y de reforzar la «dimensión europea» de la educación. También en 1995, se promueve el programa Leonardo da Vinci, que refunde iniciativas anteriores y pone en marcha una política de formación profesional de apoyo y complementariedad de las acciones de los Estados miembros. En 1996 se escribe y publica el libro blanco sobre la educación y la formación «Enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva», que introduce cinco objetivos educativos principales, haciendo hincapié en el reconocimiento de las competencias, la movilidad, los idiomas, la formación, la lucha contra la exclusión a través de la educación, etc. En 1997, los ministros de Trabajo presentan la estrategia europea de empleo en una reunión del Consejo celebrada en Luxemburgo (proceso de Luxemburgo). En este informe sobre la estrategia europea se incorpora la dimensión educativa en las políticas de empleo de los Estados miembros. Dos años más tarde, en 1999, se firma la Declaración de Bolonia en el consejo de ministros de educación. El objetivo era crear para 2010 un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que ofrezca oportunidades de aprendizaje permanente de gran calidad y sin fronteras.

En el año 2000, después de la famosa Declaración de Bolonia, se reúne el Consejo de Europa en Lisboa y lanza una estrategia cuyo objetivo es convertir a Europa antes de 2010 en la «economía basada en el conocimiento más competitiva del mundo». Es la primera vez que un Consejo de Europa reconoce el papel crucial de la educación y la formación como factores de crecimiento económico, innovación, empleo sostenible y cohesión social.

En 2001, el Consejo de Europa de Estocolmo aprueba definitivamente el contenido e iniciativas de la nueva política europea extensible hasta el 2010. Adopta tres objetivos estratégicos para los sistemas de educación y formación: calidad, accesibilidad y apertura al mundo. En 2002, el Consejo de Europa de Barcelona aporta un programa de trabajo titulado «Educación y formación 2010». En la capital catalana se establece, por primera vez, un marco sólido para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación. De esta forma, se consensúan cuatro objetivos estratégicos: hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación; promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa;

incrementar la creatividad y la innovación incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

En 2002, siguiendo el espíritu colaborador en materia educativa, se adopta la declaración de Copenhague en el consejo de ministros responsables de la educación y de la formación profesional. En esta declaración se refuerza la intención de cooperación europea en materia de educación y formación profesionales. Ese mismo año se inicia el programa Erasmus Mundus, un nuevo programa centrado en títulos de posgrado o másters europeos que haga más atractiva la enseñanza superior europea para nuestros propios estudiantes y para los estudiantes y académicos de otros continentes.

Entre 2004 y 2010 se suceden cuatro informes sobre «Educación y formación 2010» —uno cada dos años—, en los que se proponen las medidas urgentes que deben adoptarse para acelerar la transición de la UE hacia una economía y sociedad basadas en el conocimiento, tal y como prevé la estrategia de Lisboa. En el de 2006 se pone énfasis en la importancia de la inversión en educación preescolar para prevenir el fracaso escolar y la exclusión social, así como para asentar los cimientos del aprendizaje permanente. En el de 2008 se incide en la idea de que se ha de seguir avanzando, sobre todo en lo que respecta a los niveles de cualificación, las estrategias de aprendizaje permanente y el «triángulo del conocimiento» (educación, investigación e innovación). En el de 2010, aunque se centra en la aplicación del marco europeo de competencias clave, se describen también la evolución de las estrategias nacionales de aprendizaje permanente, la reforma de los sistemas de educación y formación profesionales (EFP) y la modernización de la enseñanza superior. Se constata que, si bien los resultados en materia de educación han mejorado, no se ha logrado alcanzar la mayoría de los objetivos cuantitativos fijados para el 2010. Concluye, este informe, que se ha de seguir trabajando para abordar los desafíos pendientes. Constatados estos hechos, el mismo 2010 se aprueba la «Estrategia Europa 2020», que propone para Europa un crecimiento inteligente, sostenible e integrador basado en el conocimiento. Con tal fin se consensúa que la educación y la formación son la parte esencial para el logro de sus objetivos. Los objetivos referidos a educación son los siguientes: reducir la tasa de abandono escolar por debajo del 10% y aumentar hasta el 40% el número de titulados superiores con edades comprendidas entre los 30 y los 34 años. Por tanto, se pretende dar un gran impulso a la formación superior y conseguir que el 40% de la población entre los 30 y los 34 años tenga un título universitario.

En consecuencia, a través del análisis de los tratados europeos podemos establecer tres grandes períodos: el comprendido entre 1976 y 2000, el de la

Estrategia de Lisboa, entre 2000 y 2010, y el último, que corresponde a la Estrategia 2020, que va desde 2010 hasta la actualidad.

Por motivos de proximidad histórica, cabe detenerse en el último período. Los retos políticos actuales se determinan por el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, que incorpora los procesos de Copenhague y de Bolonia, la Estrategia Europa 2020, la nueva estrategia en materia de educación «Un nuevo concepto de educación» y el programa Erasmus+ (2014-2020).

En 2009, el Consejo elaboró el marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, «Educación y formación 2020» (EF 2020), que recogía los logros del programa anterior de trabajo «Educación y formación 2010». Hasta 2020 la cooperación europea tendrá por objetivo primordial seguir apoyando, en los Estados miembros, el desarrollo de los sistemas de educación y formación en todos los niveles (desde la educación de la primera infancia hasta la formación profesional adulta y la educación superior, la formación profesional y el aprendizaje de adultos, y en todos los contextos: formal, no formal e informal). El EF 2020 persigue cuatro objetivos estratégicos a largo plazo:

1. Hacer del aprendizaje permanente y de la movilidad una realidad.
2. Mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación.
3. Fomentar la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de educación y formación.

Estos objetivos estratégicos deben ir acompañados de los siguientes valores de referencia para 2020 aprobados por todos los Estados miembros:

1. Al menos un 95% de los niños con edades comprendidas entre los 4 años y la edad de escolarización obligatoria debe participar en la educación preescolar.
2. Reducción a menos del 15% del porcentaje de jóvenes de 15 años con aptitudes insuficientes en lectura, matemáticas y ciencias.
3. Reducción por debajo del 10% del porcentaje de abandono de los estudios o la formación entre 18 y 24 años.
4. Como mínimo un 15% de la población adulta debe participar en actividades de formación.
5. Al menos el 20% de los titulados superiores y el 6% de los jóvenes de entre 18 y 34 años con título de formación profesional inicial debe haber cursado algún período de estudios o formación en el extranjero.

6. Al menos el 82% de los titulados (personas entre 20 y 34 años que han terminado como mínimo el segundo ciclo de enseñanza secundaria) debe tener un empleo en un plazo de no más de tres años después de terminar los estudios.

En definitiva, estos son, a grandes rasgos, los acuerdos y las propuestas aprobadas en materia educativa por la Unión Europea desde el momento de su fundación.

HACIA UNA CARTOGRAFÍA EDUCATIVA: CAPITALES PEDAGÓGICAS EUROPEAS DEL SIGLO XX

Más allá de los acuerdos educativos y de las directrices políticas en materia pedagógica europeas, presentaremos el viaje que a lo largo de esta obra se realiza por las principales ciudades pedagógicas europeas del siglo xx. Conrad Vilanou, Jordi Garcia y Begoña Lafuente inician el recorrido por las capitales pedagógicas de Europa con un capítulo dedicado a «El espíritu de Lovaina, un referente formativo católico (1834-1965): pedagogía integral, juventud trabajadora y doctrina social». Después de constatar la importancia de la independencia belga a partir de 1830, los autores nos invitan a adentrarnos en el espíritu de Lovaina en su giro hacia un catolicismo renovador, un movimiento liderado por los cardenales Mercier y Suenens. Con el restablecimiento de la Universidad de Lovaina en 1834 se abre una nueva etapa para el catolicismo, un renacimiento espiritual en medio de un período de crecimiento industrial y de proyección colonial. Es en este contexto que la cuestión social llega a ser una preocupación para los intelectuales católicos, hasta el punto de asumir la necesidad de potenciar la formación o la educación social para preparar a los obreros y trabajadores. De esta forma, se propone una pedagogía integral, en una suerte de búsqueda de la unidad propia de la tradición lovainense.

Si bien desde Lovaina se impulsó la renovación del catolicismo, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial, el caso de Trieste es otro, tal y como exponen Enric Prats y Clara Domènech en su capítulo «La Trieste cosmopolita como registro pedagógico de Europa: impunidad e inmunidad en Magris y Drndič». Desde esta ciudad fronteriza italiana, sita a orillas del Adriático, estos dos autores nos proponen una peregrinación por la literatura de la generación perdida, una generación que traspasó la tradición cultural del imperio y asumió la conciencia del final de época, y que se reconoció incapaz de anticipar y afrontar los sucesos vividos durante la Gran Guerra. De este modo, Trieste constituye un anticipo de lo que se esperaba en Europa. Con este trasfondo,

Claudio Magris y Daša Drndič se erigen como un referente intelectual de la denuncia de la impunidad de Trieste. Ambos asumen una misma alegoría: la «metáfora de Trieste», que consiste en sentarse y esperar, en no tomar decisiones. Así, en Trieste el cosmopolitismo se camufla en una impunidad pragmática, de supervivencia. Finalmente, Prats y Domènech, después de un viaje por el museo de Magris, nos proponen la sugerente pregunta de si la lección pedagógica de Trieste es un aviso para Europa. Si Trieste ha sido dibujada por Magris y Drndič como una ciudad artificial, frágil y falsaria, quizá, por este motivo, puede considerarse como un anticipo de Europa.

Dado que Trieste fue el primer puerto comercial del imperio austrohúngaro, y siguiendo el recorrido por las ciudades pedagógicas europeas, pasamos a Viena, también una capital entre dos épocas. Isabel Vilafranca, Karine Rivas y Antonieta Carreño relatan la transformación de la Viena finisecular de los Habsburgo a la Viena de la primera república, iniciada después del desmembramiento imperial acaecido tras la Gran Guerra. Bajo el título «Viena, capital pedagógica europea», nos dibujan la línea que se traza desde Viena como capital de vanguardia cultural, además de cuna del sionismo y del antisemitismo, hasta la reforma social y pedagógica de la república. La transformación de Viena no deja al margen la educación, y es Otto Gloeckel el que, durante la república socialdemócrata, inició una reforma educativa que había de permitir la consolidación del Estado democrático en cada uno de los ciudadanos de la naciente república incoada tras el final de la Primera Guerra Mundial.

Siguiendo el recorrido pedagógico por Centroeuropa, pasamos al relato de «El “espíritu de Ginebra”: una visión desde el movimiento de la *Éducation nouvelle*». Aquí Jordi García y Cristian Martínez nos ofrecen una peregrinación por los intentos que este país helvético lideró en el período de entreguerras para la pacificación y el desarme continental a través de la fundación de instituciones políticas —como la Sociedad de Naciones— y pedagógicas —como el Institut Rousseau o el Bureau International d'Éducation—. A fin de propiciar el entendimiento intergubernamental del viejo continente, y como capital del movimiento de la nueva educación, Ginebra encabezó un espíritu que había de llevarla a la propagación de la escuela nueva, sobre la base del pacifismo, el internacionalismo y el activismo. Cabe destacar que si Suiza, y en particular Ginebra, pudo convertirse en adalid de la reconstrucción pacífica europea fue gracias a su neutralidad política, tal como destacan García Ferrero y Martínez en este interesante trabajo. Al abstenerse de intervenir en cualquiera de las dos guerras mundiales acontecidas a lo largo del siglo xx, Ginebra devino el lugar propicio para dar cobijo a los perseguidos y exiliados.

Desde Suiza viajamos a Birmingham, segunda ciudad del Reino Unido y ubicada en las Tierras Medias Occidentales, que interesa pedagógica y educativamente por ser un modelo de los parques urbanos para las ciudades industriales. Sus autoras, Eulàlia Collelldemont Pujadas y Raquel Cercós i Raichs, nos invitan a realizar una reflexión acerca de la dimensión pedagógica de los parques urbanos cuando estos forman parte del panorama de una ciudad moderna y fabril. Bajo el título «Birmingham y los parques urbanos: un modelo pedagógico para las ciudades industriales», nos proponen esta ciudad como un ejemplo de transformación del paisaje urbano a partir de la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, sobre todo después de la Primera Guerra Mundial. A propósito de Birmingham plantean una clasificación en tres líneas a partir de las cuales comprender este experimento pedagógico: el discurso biológico-mecanicista, que considera la ciudad como un ente orgánico; el discurso esteticista-higiénico, basado en la estela posromántica, y el discurso ambientalista-comunitario, que incluye la naturaleza como estructura.

De Inglaterra nos desplazamos a Rusia. Raquel de la Arada, Ferran Sánchez y Conrad Vilanou, autores de «Cultura y formación en Rusia. Tres referentes geográficos: San Petersburgo, Yásnaia Poliana y Moscú», nos invitan a un viaje por la evolución de Rusia, desde San Petersburgo, cuna de la Ilustración, hasta Moscú, que simbolizó la capital del nuevo mundo soviético, pasando por la pequeña población de Yásnaia Poliana de Tolstói, un enclave espiritual entre el occidentalismo y la eslavofilia, siempre abierto al universalismo. Tres Rusias en una, tres lugares en un mismo país. La propuesta pedagógica de Tolstói fue una fuente de inspiración para la Cataluña de la Segunda República. Los autores nos recuerdan que la revolución pacífica de Tolstói sigue estando de plena actualidad para la posmodernidad, tal como confirman las recientes reediciones de sus obras. Cierran el capítulo algunas interesantes reflexiones sobre el papel que desempeña y ha desempeñado Rusia en la configuración de Europa, en especial después de la revolución de 1917, hasta el punto de que se puede considerar que la segunda es un apéndice de la primera, anclada en la zona eurasiática.

Si Rusia resulta un referente ineludible de Europa, no cabe duda de que Alemania constituye también un modelo pedagógico de primera magnitud sobre todo en el período de entreguerras. Por este motivo, Vilafranca, Egea y Ortega nos proponen un viaje por cuatro capitales pedagógicas alemanas de esos años. Con el epígrafe de «Capitales pedagógicas alemanas del período de entreguerras: Múnich, Marburgo, Berlín y Jena», sus autores exponen el crucial papel de los discursos pedagógicos en la configuración de la pedagogía como ciencia de la educación por excelencia. Desde Múnich, Kerschensteiner

lanza una propuesta de educación cívica que había de facilitar la configuración de la ciudadanía alemana durante la República de Weimar (1919-1930). Por su parte, desde Marburgo, Natorp da un giro epistemológico a la pedagogía destacando su dimensión social, lo que llevaría al nacimiento de la educación social como disciplina y como grado universitario. También Spranger, desde Berlín, ahonda en las posibilidades de la pedagogía como ciencia del espíritu, ciencia que debía posibilitar la cultura, su transmisión y la evolución hacia la humanización. Por último, Petersen, impulsor del plan de Jena, ponía el acento en su dimensión humanizadora. Todos estos discursos, expresados entre el final de la Primera Guerra Mundial y el inicio de la Segunda, hicieron que, durante la etapa de la República de Weimar, Alemania fuera uno de los Estados propagadores del activismo pedagógico y de la educación para la ciudadanía.

Como se ha comentado en la introducción, fue el eje franco-germánico el que permitió la forja de la Unión Europea a partir del Tratado de Roma, de 1957. Por este motivo, vistas las capitales alemanas, viajamos hasta París, capital cultural en especial después del Mayo del 68. En el capítulo «París y los ecos del Mayo del 68. La inclusión de los sectores vulnerables. A propósito de Fernand Deligny y Jean Vanier», Jordi Planella pone de manifiesto los proyectos y actores del sector social y educativo que perfilaron el cambio en la mentalidad europea después del Mayo francés, y explica algunas transformaciones ocurridas en el período anterior y posterior a mayo de 1968 con respecto a la política y la praxis social vinculadas con la alteridad. Tal es el caso de Fernand Deligny, para quien la libertad es la base de la acción educativa. Con su voluntad de «liberar» a los sujetos, Deligny deviene un precursor de la intervención pedagógica comunitaria o del trabajo en medio abierto. Por su parte, Jean Vanier, un interesante autor por lo general desconocido, nos hace afrontar el tema de la «debilidad» como algo connatural a la especie humana. Es precisamente el reconocimiento de que la debilidad forma parte de la condición humana lo que permite avanzar y reconocer la necesidad de ayuda mutua. Y este es el gran reto y apuesta de la educación social: entender la alteridad y desarrollar mecanismos sociales para acoger y tratar la diferencia.

Clausura la obra el capítulo dedicado a la transformación de la ciudad de Barcelona en el período posolímpico, más allá del 9 agosto de 1992. Con el sugerente título de «Barcelona en los límites de la ciudad posolímpica: polifonías ficcionales en reconstrucción», Enric Prats y Álex Egea nos brindan un análisis pedagógico de la transformación arquitectónica y paisajística a propósito de la película *En construcción* de José Luis Guerín (2001). En esta tensión entre la ficción y la realidad, entre la especulación inmobiliaria y los

intereses del mercado, subyace también una tirantez entre lo social y lo cultural. Cercado por las calles que antiguamente constituían los muros de la ciudad, el barrio en el que se desarrolla la película, el Raval, acompañado por el texto de los profesores Prats y Egea, nos ofrece una visión de la transformación del centro de la ciudad de Barcelona; se marcha un barrio y viene otro. Si bien el nuevo ocupa el mismo enclave, sociológicamente es otro respecto al que se esfuma. Las reflexiones finales del capítulo sobre esta transformación urbana y —ante todo— social apuntan a la falta de interacción entre el mundo de ayer y el que emerge. Una ruptura que bien puede extrapolarse a Europa, una Europa entre dos épocas, una Europa entre la demolición y la construcción.

En conclusión, este es, ni más ni menos, el transcurso del pensamiento pedagógico que nos enseñan las ciudades europeas a través de sus discursos educativos: que, desde un pasado bélico, cruento y enfrentado, Europa ha transitado hacia una sociedad posnacionalista que intenta acoger y reconocer la diferencia. A pesar de que quedan muchos retos por resolver y un largo camino por recorrer, la Europa etnocida y dividida que iniciaba el siglo xx ha dado paso a una comunidad capaz de desarrollar mecanismos sociales para reconocer y acoger la diferencia y la alteridad. Como afirmó Aranguren, la Europa a la que hemos de aproximarnos ha de ser abierta, heterodoxa respecto de sí misma, una unidad en tensión, con la mayor heterogeneidad que exista en el mundo (Aranguren, 1990, p. 97). Llegados a este punto, podemos afirmar por eso, y no por otra cosa, que pensar es dibujar mapas conceptuales y discursos que, en conjunto, configuran auténticas cartografías pedagógicas, como la que ofrecemos al público lector en este libro.

Antes de cerrar esta presentación, debemos hacer constar nuestro agradecimiento a la en principio, Fundación "La Caixa" por haber colaborado en el proyecto de investigación RecerCaixa correspondiente al período 2016-2019, «Pensament pedagògic i discursos educatius en la construcció europea. Cent anys després de la Gran Guerra. Entre el passat i el futur», que ha servido para organizar jornadas de trabajo y sesiones de seminario y, finalmente, promover la publicación de esta obra conjunta que no habría sido posible sin tal ayuda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (sin fecha). *La reforma escolar en Alemania*. Madrid: La Lectura / Espasa-Calpe.
- AA. VV. (1975). *Les terceres vies a Europa*. Barcelona: Nova Terra.

- ADENAUER, K. (2014). *El final del nacionalismo*. Madrid: Encuentro.
- AGUIRRE, M. (2017). *Salto al vacío. Crisis y declive de los Estados Unidos*. Barcelona: Icaria.
- ARANGUREN, J. L. (1990). «L'intel·lectual i la forja d'Europa». En CASTIÑEIRA, A. (ed.), *Europa a la fi del segle xx*. Barcelona: Fundació Acta, pp. 91-100.
- CARPENTIER, J.; LEBRUN, F. (1994). *Breve historia de Europa*. Madrid: Alianza.
- CHURCHILL, W. (2016). *Europa Unida. Dieciocho discursos y una carta*. Madrid: Encuentro. Estudio introductorio de Belén Becerril, pp. 5-45.
- COUDENHOVE-KALERGI, R. (2010). *Pan-Europa*. Madrid: Encuentro.
- DE GASPERI, A. (2011). *Europa, escritos y discursos*. Madrid: Encuentro.
- DE GAULLE, C. (1970). *Memorias de esperanza. La renovación (1958-1962)*. Madrid: Taurus.
- ESQUIROL, J. M. (1994). *D'Europa als homes*. Barcelona: Cruïlla.
- FERRO, M. (2014). *La Gran Guerra (1914-1918)*. Madrid: Alianza.
- FICHTE, J. (1968). *Discursos a la nación alemana*. Madrid: Taurus.
- FILHO, L. (1936). *La escuela nueva*. Barcelona: Labor.
- FREINET, C. (1975). *El nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- FULLAT, O. (2005). *L'autèntic origen dels europeus. El cristianisme en la formació d'Occident*. Barcelona: Pòrtic.
- GONELLA, G. (1961). *Unitat d'Europa*. Barcelona: Rafael Dalmau.
- GÜELL, A. (coord.) (1998). *El dilema de Europa*. Barcelona: Ediciones del Bronce.
- HABSBURGO, O. de (2011). *El camino de Europa*. Madrid: Encuentro.
- HOWARD, M. (2012). *La Primera Guerra Mundial*. Barcelona: Crítica.
- KAMEN, H. (1986). *La sociedad europea (1500-1700)*. Madrid: Alianza.
- KERSCHENSTEINER, G. (1928). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Labor.
- (1934). *La educación cívica*. Barcelona: Labor.
- (sin fecha). *Concepto de escuela del trabajo*. Madrid: La Lectura.
- LETTA, E. (2017). *Hacer Europa y no la guerra*. Barcelona: Península.
- LUZURIAGA, L. (1964). *La escuela pública democrática*. Buenos Aires: Losada.
- (2002). *La escuela nueva pública*. Madrid: Losada.
- MADARIAGA, S. de (1951). *Bosquejo de Europa*. México: Hermes.
- MARTÍN, V. (2015). *Europa, un salto a lo desconocido*. Madrid: Encuentro.
- MARTÍN SANTOS, L. (1987). «La ciudad, máscara de una sociedad insolidaria». En WEBER, M. (ed.), *La ciudad*. Madrid: La Piqueta, pp. XI-XVIII.
- NATORP, P. (1915). *Curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- NEGRÍN, O.; VERGARA, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- PÉREZ CASADO, R. (2017). *La Unión Europea. Historia de un éxito tras las catástrofes del siglo xx*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- ROTH, J. (2020). *Años de hotel. Postales de la Europa de entreguerras*. Barcelona: Acantilado.

- ROUGEMONT, D. (1975). *¡Europeos, uníos!* Barcelona: Aymá.
- SCHNEIDER, F. (1963). *Educación europea*. Barcelona: Herder.
- (1966). *La pedagogía comparada*. Barcelona: Herder.
- SOLANA, J. (2015). «Prólogo». En MARTÍN, V., *Europa, un salto a lo desconocido*. Madrid: Encuentro, pp. 9-10.
- SOLER, J. (2008). «Entre Europa i Amèrica Llatina: Adolf Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona». *Temps d'Educació*, núm. 35, pp. 229-248.
- TOYNBEE, A. (1973). *Ciudades en marcha*. Madrid: Alianza.
- TRUYOL, A. (1972). *La integración europea*. Madrid: Tecnos.
- VILANOU, C. (2019). «Europa, província pedagògica: de la urbanització escolar a la colonització tecnològica». En MONTSERRAT, J.; ROVIRÓ, I. (coords.), *L'educació*. Barcelona: Societat Catalana de Filosofia, pp. 9-43.
- VILANOU, C.; PRAT, E.; LONGARES, L. (2016). «Notícia de “Temps d'Educació”: entre la crònica i el compromís de futur». *Temps d'Educació*, núm. 50, pp. 11-29.
- Voyenne, B. (1965). *Historia de la idea europea*. Barcelona: Labor.
- WITTE, E.; BACKHEUSER, E. (1933). *La escuela única*. Barcelona: Labor.
- ZWEIG, S. (2017). *La desintoxicación moral de Europa y otros escritos políticos*. Barcelona: Plataforma.

EL ESPÍRITU DE LOVAINA, UN REFERENTE FORMATIVO CATÓLICO (1834-1965): PEDAGOGÍA INTEGRAL, JUVENTUD TRABAJADORA Y DOCTRINA SOCIAL¹

CONRAD VILANOU TORRANO
Universidad de Barcelona

JORDI GARCIA FARRERO
Universidad de Barcelona

BEGOÑA LAFUENTE NAFRÍA
Universidad Católica de Ávila

Cuando nos acercamos a la historia de Bélgica, constatamos que se trata de un país joven, surgido en el siglo XIX al desgajarse de los Países Bajos, donde Guillermo I seguía una política regalista. La independencia belga fue una consecuencia de la revolución de 1830, en un momento en que coincidieron los intereses del liberalismo político con los del catolicismo liberal, que defendían autores como Lamennais desde el periódico *L'Avenir*. Fue algo breve que se mantuvo hasta que Gregorio XVI condenó el liberalismo con la encíclica *Mirari vos* (1832), pero que gracias a la Constitución belga de 1831 generó un ambiente propicio al desarrollo de la Iglesia como en pocos países europeos. «La Iglesia de Bélgica alcanzó su potencia extraordinaria con motivo de la revolución de independencia» (Du Roy, 1968, p. 90). Ello se debe a una peculiar fenomenología histórica, no exenta de tensiones entre los distintos agentes sociales, ya fuesen liberales o eclesiásticos, que fue descrita por un historiador de la talla de Henri Pirenne:

Lamennais était l'instrument de la brève entente des catholiques belges avec les libéraux ou, plutôt, il les transforma, pour un instant, en libéraux. Il importe peu

1. Una primera versión de este trabajo se publicó con el título de «Tres aspectos de la pedagogía católica belga en España. Neoescolasticismo, formación obrera y doctrina social», en el libro coordinado por el profesor José María Hernández Díaz, *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca [Aquilafuente, 272], 2019, pp. 17-80. Agradecemos al profesor Hernández Díaz sus facilidades para editar esta segunda versión, más breve y concisa.

que les uns aient revendiqué la liberté en faveur de la société religieuse, les autres, en faveur de la société civile. L'essentiel est qu'ils la revendiquèrent en commun (Pirenne, 1926, p. 443).

Quizá uno de los aspectos más relevantes de la historia de Bélgica sea la falta de un concordato, ya que después de la independencia quedó en suspenso el firmado en 1801 por Napoleón, aunque el Estado protegía a la Iglesia, una situación que se prolonga hasta hoy y que afecta a todos los cultos. «Dans la pratique, l'État soutenait indirectement la religion catholique, quoique dans un contexte pluraliste» (Lambert, 2013, p. 120). Otras opiniones historiográficas confirman esta realidad, al señalar que la evolución del catolicismo belga se ha dado «dans la liberté mais sous la protection de l'État, à l'intérieur d'un système de "liberté subsidiée"» (Zellis, 2009, p. 38). Y, aunque es obvio que en Bélgica no se dieron las condiciones de Francia, con la separación de la Iglesia y el Estado (1905), hay que tener presente la acción de la masonería, que, liderada por Théodore Verhaegen, potenció la Universidad Libre de Bruselas (ULB), abierta en 1834, bajo el principio del libre examen, por lo que algunos católicos, como Valentin Brifaut —presidente del esculatismo católico belga entre 1929 y 1936—, desarrollaron activas campañas antimasonónicas. En la actualidad, existe en la ULB la cátedra Théodore Verhaegen dedicada al estudio de la masonería, la única con esta finalidad en el mundo.

Está claro que la cuestión religiosa se encuentra detrás de la historia de Bélgica, de modo que resulta reveladora la presencia de los jesuitas en tierras belgas desde el siglo XVI, cuando las ideas luteranas avanzaban por Europa (Deneef, 1992). Es indudable que el número de jesuitas belgas es elevado, si lo comparamos con la demografía del país. Por esto mismo, su influencia afectó las misiones en África (Congo) y Oriente (India, Ceilán), un territorio propicio para la acogida de los jesuitas franceses cuando fueron expulsados en 1887, a raíz de las campañas laicistas de la Tercera República. En concreto, en la población valona de Enghien se refugiaron los jesuitas franceses desterrados, donde mantuvieron su presencia desde entonces hasta la segunda mitad del siglo pasado, en un momento histórico en que, tras la hegemonía política liberal (1857-1884), se impuso el partido católico, que dirigió el país en el tránsito del siglo XIX al XX (1884-1914). Poco antes, en 1879, había estallado la guerra escolar, después de que los liberales dispusieron con la ley Pierre Van Humbeeck («Loi de Malheur») que se abriera una escuela pública y neutra en cada municipio del país, lo que comportó en 1880 la ausencia de la Iglesia en la celebración del cincuentenario de la creación del país y el distanciamiento del Vaticano. Pero la reacción católica posterior no se hizo esperar y, a través de

una serie de resoluciones legales de Jules Malors (Loi Jacobs) de 1884 y de François Schollaert (1895), limitaron las disposiciones educativas liberales.

A pesar de las tensiones entre católicos y liberales de sentido librepensador, todo apunta a que la Iglesia en Bélgica se sentía libre, al amparo justamente de un régimen político que no optó por un sistema republicano sino por una monarquía parlamentaria. Hay que recordar que fueron las potencias europeas —Francia, Inglaterra y Prusia— las que decidieron la suerte de Bélgica, hasta el punto de que se ha dicho que «es un país fabricado mucho más por la historia que por la geografía», aunque resulta obvio que no se trata de un devenir histórico homogéneo sino repleto de tensiones que llegan a la actualidad. A fin de cuentas, al desvincularse de los Orange —Holanda controló Bélgica entre 1815 y 1830—, los belgas solo pudieron decidir la nueva familia monárquica que estaría al frente del país, y que no era otra que la de Sajonia-Coburgo Gotha, que llevó al trono a Leopoldo I —príncipe alemán naturalizado inglés que reinó entre 1831 y 1865 y que se casó con la hija de Luis Felipe—. Como hemos anticipado, la independencia de Bélgica puede considerarse como un eco o secuela de la Revolución europea de 1830, que entronizó en Francia a Luis Felipe, quien pasó a ser rey de los franceses y no de Francia, una fórmula que también se observó en el nuevo reino belga (*Roi des Belges*, no de Bélgica). Pues bien, es sabido que las tres franjas de la bandera de Bélgica, adoptada en 1831, emulan a la francesa, mientras que los colores (negro, amarillo y rojo) corresponden al Ducado de Brabante. Podemos añadir que el himno nacional belga, la Brabançonne, fue compuesto por Hypolite Louis Alexandre Dechet, un actor belga, más conocido por Jenneval, que murió en la liberación de Bélgica en 1830. La letra del himno sustituye el famoso lema de la Revolución francesa «Libertad, igualdad, fraternidad» por la expresión «Le Roi, la Loi, la Liberté».

A decir verdad, Bélgica vivió un período de crecimiento industrial y económico —con nombres como Ernest Solvay en el campo de la química—, en una época de expansión colonial en la que el caucho del Congo se convertía en una fuente de riqueza de gran utilidad para la industria, que poseía así un nuevo mercado para exportar sus manufacturas. Con este telón de fondo, destaca la fundación en 1877 de la editorial Desclée de Brouwer, a caballo entre Bélgica y Francia, entre Brujas y Lille, en la frontera belga, que en líneas generales se ha caracterizado por una posición avanzada y que ha lanzado múltiples libros de disciplinas teológicas, filosóficas y pedagógicas que han llegado también hasta España, sin perder de vista la orientación catequética. Cabe señalar que Henri Desclée fue un importante industrial del gas con convicciones católicas, que se asoció con Alphonse de Brouwer. Queda fuera de nuestros objeti-

vos el adentrarnos en los entresijos empresariales de esta casa, que promovía la piedad religiosa y que publicaba libros para la formación cristiana de la juventud con la mirada puesta en el fomento de las vocaciones. Como botón de muestra de lo que decimos, traemos a colación *La boussole de la vie*, un libro que aparecía como guía cristiana de la juventud, a modo de brújula en medio de un mar acechado por múltiples peligros. En última instancia, la juventud contaba con la protección de la Virgen María, la Stella Maris: «vous éclairer de sa lumière, afin que vous puissiez toujours connaître et accomplir la volonté de Dieu, et arriver ainsi au port du salut éternel» (J. M. A., *La boussole de la vie*, 1891, p. 9).

No por azar aquel período de crecimiento industrial, no exento de tirantezas sociales por el avance de las doctrinas sindicalistas y socialistas, coincidió con el reinado de Leopoldo II (1865-1909), que administró con mano férrea el Congo a título personal entre los años 1885 y 1908, cuando la soberanía pasó a manos de Bélgica (Hochschild, 2007). Conviene tener bien presente lo que significó la colonización belga de aquel inmenso territorio, État Indépendant du Congo, una propiedad personal de Leopoldo II, en que se perpetró un genocidio de millones de africanos: los congoleños sufrieron los desmanes de una colonización que implantó un régimen casi de esclavitud a fin de obtener las riquezas (minas de oro, caucho, marfil, etc.) que sirvieron para que la camarilla del monarca —que contó con la colaboración de exploradores como Henry Morton Stanley— atesorara grandes fortunas a expensas de los inmensos sacrificios de la población autóctona. En fin, el Congo se convirtió en tierra propicia para los misioneros, católicos y protestantes, quienes presenciaron las diversas medidas (castigos, hambrunas, agotamiento, enfermedades, etc., e incluso la muerte, pasando por la amputación de las extremidades), que se aplicaban sin ningún tipo de freno. «Ni siquiera los niños se salvaban de los rigores del régimen de Leopoldo» (Hochschild, 2007, p. 206). En fin, la cristianización constituye una de las caras de la colonización belga del Congo, uno de los episodios más cruentos y desgraciadamente olvidados de la historia contemporánea. «Leopoldo subvencionó espléndidamente a los católicos y utilizó a menudo este poder económico para desplegar a los sacerdotes por zonas donde deseaba reforzar su influencia, como si fueran casi soldados» (Hochschild, 2007, p. 207). En 2008, una de las pocas estatuas de Leopoldo II en Bruselas —se dice que solo existe esta y otra en Ostende, ya que ha sido acusado de genocida— fue pintada de rojo por el activista y filósofo Théophile de Giraud en recuerdo de la sangre de los congoleños caídos bajo su tiranía.

EL ESPÍRITU DE LOVAINA: HACIA UN CATOLICISMO RENOVADOR

Debemos recordar que Bélgica está constituida por dos territorios: Flandes, que asume la herencia cultural flamenca y que, al socaire de los vientos románticos, vivió en el siglo XIX un resurgir nacionalista, y la Valonia francófona. Bien mirado, la pobreza de Flandes contrasta con la riqueza de la Valonia, que ha sido considerada como una de las zonas industriales más prósperas de Europa y que encabezó el proceso de industrialización. Así las cosas, muchos flamencos emigraron hacia la zona valona o emprendieron el camino hacia América. Ahora bien, en medio de ambas zonas se encuentra la capital —Bruselas—, de modo que Lovaina, uno de los referentes de la formación intelectual católica, se halla en la zona del Brabante flamenco, de la cual se puede considerar la capital. Pues bien, Lovaina (Leuven, en neerlandés; Louvain, en francés) se define por su carácter de ciudad universitaria, con una población que en la actualidad supera ligeramente los cien mil habitantes. La guerra lingüística —muy viva en la década de los años sesenta del siglo pasado— fue calificada por Albert Du Roy, periodista nacido en la ciudad de Amberes pero afincado en Francia, como la guerra de los belgas. Si bien el norte flamenco es de ascendencia neerlandesa, el sur valón asume la identidad latina y, por ende, francesa, de modo que el conflicto lingüístico ha sido una constante en la historia de este país. A pesar de todo, parece evidente que esta doble condición tuvo efectos beneficiosos para el desarrollo de la pedagogía católica en Bélgica, que fijó su atención *au-delà du Rhin*, esto es, en los imperios prusiano y austrohúngaro, dos potencias teológicas —una luterana y la otra, católica—, y naturalmente en el mundo latino, con Roma a la cabeza. Y todo ello sin menoscabo del carácter transatlántico del catolicismo belga. Hay que tener presente que Bélgica posee importantes puertos, como el de Amberes, uno de los más notables del continente, desde el cual partían rutas marítimas hacia Inglaterra —donde existía una notable minoría católica— y Estados Unidos, países con los que mantuvo intensas relaciones.

Por su situación, Bélgica constituye una encrucijada de caminos y, a pesar de su neutralidad política, no pudo escapar a las dos conflagraciones bélicas que azotaron el viejo continente durante el siglo pasado. En cualquier caso, tampoco podemos olvidar que la crisis lingüística belga, que tuvo en 1968 uno de sus episodios álgidos, obligó a crear Louvain-la-Neuve, una ciudad de nueva planta a unos 30 km de Bruselas, de modo que la Universidad de Lovaina, la primera católica del mundo, se escindió en dos, a saber, la Katholieke Universiteit Leuven (KU Leuven) y la Université Catholique de Louvain (UCL),

cuya historia se remonta al humanismo renacentista, ya que fue fundada en 1425 por el papa Martín V. Si bien vivió una época de esplendor en los siglos xv y xvi, finalmente entró en decadencia, para ser restaurada en el siglo xix, justamente cuando la élite social belga había optado por la lengua francesa y en Lovaina dominaba el flamenco, circunstancia que comportó el divorcio universitario de 1968 (Essen, 1921).

Ahora bien, al margen de la cuestión lingüística, ciertamente importante, conviene destacar la presencia del catolicismo en ambas zonas, sobre todo en la órbita flamenca. De una manera simple y tópica, se ha dicho que el Flandes católico es contrarrestado por la Valonia socialista, en un país que no es homogéneo, ya que a la cuestión lingüística se puede añadir la social y la religiosa, hasta el punto de que la cultura de la coalición política tiene gran arraigo en el país (Claeys, 1980). Mientras que en Holanda triunfó el calvinismo, el territorio belga se mantuvo fiel a la ortodoxia católica, de modo que la religiosidad ha sido otro de los rasgos característicos del reino belga, un país sociológicamente católico, si bien hoy la práctica y las vocaciones están en retroceso, como en otros lugares de Europa. En tales condiciones históricas, se ha insinuado que la Iglesia de aquel país constituía una especie de Estado dentro del Estado. En cualquier caso, debemos recordar que el trasfondo liberal del nacimiento de Bélgica, al abrigo de la Constitución de 1831, favoreció el ejercicio de la libertad de culto y de asociación, lo que permitió el desarrollo de las órdenes religiosas, incluida la católica. «L'Église catholique profite du régime de liberté établi par la Constitution pour se réorganiser et pour pousser vigoureusement son action en matière religieuse, éducative et sociale» (Genicot, Rubert y Lefèvre, 1962, p. 227).

No es casualidad que la Iglesia belga, que dejó en un segundo plano las discusiones y enfrentamientos con el Estado, se dedicase a seguir a pie juntillas las directrices que procedían del papado, en aquel intento de *aggiornamento* —muy anterior al Concilio Vaticano II (1962-1965)— que supuso la aparición de dos encíclicas emblemáticas: la *Aeterni Patris* (1879) y la *Rerum novarum* (1891). Hay que anotar que ambas fueron dictadas por León XIII, quien, además de regenerar y potenciar los estudios de filosofía y teología, se preocupó de manera precursora por la cuestión social con un largo papado, entre 1878 y 1903, que marcó el ritmo de la Iglesia e infundió un talante renovador a las enseñanzas eclesiásticas, con la erección de universidades pontificias a partir de 1896. Así se generó un ambiente renovador que, al tratarse de un espíritu de época, también afectó al grupo académico lovaniense (Cárcel Ortí, 1995).

Aparte de esto, los aires reformistas lovanienses, con figuras como el benedictino Lambert Beauduin (1873-1960), que fue uno de los iniciadores de la

pastoral litúrgica con una vocación ecuménica, lo cual le comportó más de un problema, sobre todo a partir de 1926, cuando, al morir Désiré-Joseph Mercier, no pudo contar con su protección (Wernert, 2009). Su vida, dedicada a la reforma litúrgica con la perspectiva de la sustitución del latín por las lenguas nacionales, y su proyecto ecuménico, gestado después de la Gran Guerra, constituyen sus dos notas más significativas, que poseen además un alto contenido pedagógico. A tenor de lo expuesto, conviene poner de relieve las Conversaciones de Malinas, que tuvieron lugar entre 1921 y 1926, a favor de la unidad de los cristianos, particularmente de anglicanos y católicos, para lo cual contaron con el apoyo de lord Halifax y de ortodoxos rusos, muchos de los cuales deambulaban por Europa después de la Revolución soviética. Con motivo de la cuarta edición de las Conversaciones de Malinas, en la sesión del 20 de mayo de 1925, Beauduin presentó su propuesta para la unión anglo-romana, en un texto titulado «L'Église anglicane unie, non absorbée», que aportaba —entre otras— la siguiente conclusión práctica: «Union, non absorption, telle est donc, nous semble-t-il, la formule de la réconciliation» (Beauduin, 1930, pp. 241-263).

En 1926 fundó el Monasterio de la Unión en Chevetogne, desde donde lanzó la revista *Irénikon*, que hoy todavía se publica. La incompreensión de sus propuestas —fue un precursor de una línea que anticipaba el Concilio Vaticano II (Bouyer, 1966; Loonbeek y Mortiau, 2001; Haquin, 2002)— lo obligó a exiliarse en Francia durante casi veinte años (1932-1951), aunque murió ilusionado ante la convocatoria del Concilio por Juan XXIII. Naturalmente, desde un punto de vista pedagógico nos interesa este doble perfil liturgista y ecumenista. En el primer aspecto, Beauduin era consciente —como también lo fue Romano Guardini— de que la liturgia «constituye la catequesis fundamental de la doctrina cristiana y el medio más eficaz para estimular y alimentar la vida pública» (Augé, 1997). Además, esta renovación de la liturgia dio lugar a que en España circularan nuevos eucologios, a la vez que, bajo la influencia de Beauduin, se celebraron congresos litúrgicos como el de Montserrat (1915), que cincuenta años después convocó la segunda edición (1965). Por otra parte, el ecumenismo posee innegables connotaciones pedagógicas en la línea de los grandes pensadores universales (Lulio, Comenio), si bien tal actitud comportó más de una crítica desde la ortodoxia católica, situación que persiste a día de hoy. El 20 de julio de 1976, cuando se cumplían cincuenta años del fin de las Conversaciones, tuvo lugar en Malinas una sesión académica para recordar aquella experiencia ecuménica, un claro antecedente del decreto conciliar *Unitatis redintegratio* del 21 de noviembre de 1964 dedicado a restaurar la unidad entre los cristianos, esto es, con los hermanos separados (Thils, 1976).

Por añadidura, hemos de recordar a Jacques Leclercq (1891-1971), un gran sociólogo y moralista, cuyas obras circularon extensamente en España e influyeron en los institutos y círculos de estudios católicos. Ahora bien, cabe señalar que su trayectoria constituye un ejemplo de conversión, ya que, formado en ambientes liberales y licenciado en la Universidad Libre de Bruselas, pasó a la Universidad de Lovaina a la sombra de Mercier. Nótese de paso que en Bruselas se fundó en 1901 el Instituto de Sociología, el primero en su género de toda Europa. Bajo el patrocinio de este Instituto, a partir de 1940 se impartieron cursos de sociología en la Universidad de Lovaina. Con independencia de sus obras sociológicas, que tuvieron gran acogida en España, en 1950 publicó un libro sobre la enseñanza de la moral cristiana que seis años después fue retirado de la circulación al ser denunciado al Santo Oficio, y en el que se distanciaba de los métodos tradicionales basados en el negativismo de la penitencia (Leclercq, 1950). Si Beauduin fue un pionero en el ámbito de la liturgia, Jacques Leclercq lo fue en el campo de la teología moral y en el de la sociología (Delhaye, 1971).

A la larga, todo ello permitió que se identificase el Concilio Vaticano II —un Concilio para Europa y desde Europa (Via Taltavull, 1992)— con una especie de concilio lovaniense: «*Concilium Vaticanum secundum id est concilium primum lovaniense*». De la misma manera que los intelectuales católicos belgas influyeron sobre la Iglesia de su país, con el paso del tiempo —y no sin dificultades con la jerarquía— también dejaron su impronta en Roma. De hecho, y además de la importante contribución al Concilio por parte de los obispos belgas —la «*squadra belga*», con el primado belga Leo Jozef Suenens a la cabeza (Madrigal Terrazas, 2001)—, cabe destacar que sus disposiciones y acuerdos no tuvieron detractores en aquel país, lo cual confirma el sentido abierto del episcopado belga, una actitud que procedía de la época del cardenal Mercier (Prignon, 1989). No en balde, Mercier había conferido al seminario universitario León XIII de Lovaina un sentido de apertura que, según Roger Aubert, no se observó en el seminario de Malinas, donde justamente estudió Aubert.

El hecho de que los dirigentes eclesiásticos belgas estuviesen atentos a la doctrina pontificia favoreció que la Iglesia de aquel país, y más tarde el orbe católico, experimentasen un proceso de renovación, lejos de posiciones cerradas y retrógradas, por lo que se habla sin ambages de un «*renouveau catholique*» (Lluch Baixauli, 1999). Está claro que los cardenales Mercier —un prelado de vanguardia, según Roger Aubert (1994)— y Leo Jozef Suenens son solo dos nombres de una larga lista de eclesiásticos, teólogos y profesores católicos belgas que, de una u otra manera, incidieron en la preparación del Concilio Vaticano II, el cual —como señala Roger Aubert— respondía a una crisis genera-

lizada de civilización, lo que significa que la crisis actual de la Iglesia no es una consecuencia del Concilio. «Si no hubiera habido Concilio, las consecuencias de la crisis habrían sido todavía más graves» (Lluch Baixauli, 1999, p. 298).

Con todo, las cosas no fueron fáciles, ya que en 1870 —con el trasfondo del Concilio Vaticano I— el partido ultramontano dejó sentir su influencia. Sin embargo, a partir de 1890 y hasta la Primera Guerra Mundial, con la crisis posterior que afectó también a la religiosidad popular, las aguas bajaron de manera tranquila, lo que permitió el desarrollo de la Iglesia en simbiosis con el espíritu renovador de la Universidad Católica de Lovaina. «À la fin du siècle, l'université connut un renouveau scientifique des sciences humaines, surtout en théologie, en philosophie et dans les sciences sociales» (Lambert, 2013, p. 122). En cierta medida, la acción de la Universidad Católica de Lovaina —que es posible que fuera una singularidad en el marco del sistema universitario europeo (García, Lafuente y Vilanou, 2018)— contribuyó, gracias al movimiento neotomista, a que el catolicismo belga abandonase las posiciones integristas a beneficio de una disposición abierta que, sin negar el peso de la tradición, fuese receptiva a los avances de la ciencia moderna. Naturalmente, este proceso está encabezado por un nombre propio, el del cardenal Mercier, francófono que despertó una actitud un tanto hostil en el sector flamenco pero que fue el gran líder de la Iglesia belga, primero, desde la Universidad de Lovaina y, a partir de 1906, desde la sede arzobispal de Malinas, mientras la dirección de la Universidad recaía en Paulin Ladeuze, rector entre 1909 y 1940, en los tiempos de la crisis modernista (Vilanou y Lafuente, 2011).

Para ser justos, quizá nadie como el cardenal Mercier, dinamizador de la Universidad de Lovaina, para prestigiar el catolicismo belga, que se presenta como un elemento de progreso en el marco social de la época. De hecho, la gestación del ideal universitario en el mundo católico del siglo XIX posee nombres importantes, los que corresponden a los cardenales John Henry Newman y Mercier. Si el primero ha adquirido en los últimos tiempos un gran reconocimiento en atención a sus múltiples méritos, hasta el punto de haber sido elevado a los altares, la presencia de Mercier —que ejerció una notable influencia durante el tránsito del siglo XIX al XX, actuando a modo de un verdadero *Apostolus Iesu Christi*— ha quedado en un segundo plano. Sin embargo, conviene mencionar que su nombre circuló como un serio candidato para suceder en 1914 a Pío X, que lo había promovido al arzobispado de Malinas en 1906, aunque finalmente fue elegido Benedicto XV. Tampoco podemos dejar en el tintero que la obra filosófica de Mercier, que situamos en la línea neoescolástica y neotomista, prelude y anticipa la encíclica *Pascendi* de Pío X sobre las doctrinas modernistas, promulgada en 1907 cuando el integrista se propaga-

ba con fuerza, y que resaltó la conveniencia de seguir la tradición filosófica de santo Tomás de Aquino, vivificada de acuerdo con lo que había anticipado León XIII.

Visto en perspectiva, da la impresión de que la Iglesia impulsó con éxito en la Bélgica del siglo XIX un movimiento evangelizador para recristianizar la sociedad, al que siguió un notable retroceso a raíz de la laicización y secularización de los años posteriores a la Gran Guerra (1914-1918) que facilitaron el ascenso de posiciones radicales, ya fuesen socialistas o fascistas. En realidad, no ha de extrañar esta dinámica si tenemos en cuenta que a comienzos del siglo XIX —al socaire de los vientos románticos (Chateaubriand)— se vivió una época de «renacimiento religioso, una auténtica revivificación espiritual» que se hizo «sentir en toda Europa durante las primeras décadas del siglo XIX» (Brun, 1979, p. 42). En este contexto, hay que situar el restablecimiento de la Universidad de Lovaina, que los obispos belgas, reunidos en Malinas el 4 de noviembre de 1834, acordaron refundar, si bien al año siguiente la universidad se trasladó a Lovaina con la voluntad de ser una universidad católica. Otra de las manifestaciones de este renacimiento espiritual, en medio de una época de crecimiento industrial y proyección colonial, fue la preocupación por la cuestión social que afectó al catolicismo, interesado también por las condiciones laborales existentes en los talleres y las fábricas (Rezsohazy, 1958).

En efecto, resulta innegable que en Bélgica —al igual que en otros países— se dio una recuperación de la religión en el siglo XIX, si bien a comienzos del siglo XX se detecta un retroceso de la presencia del cristianismo, que promovió varias estrategias a fin de recuperar el terreno perdido. Naturalmente, en esta dirección sobresale la Juventud Obrera Cristiana, de Joseph Cardijn —quien fue ordenado sacerdote en 1906 justamente por Mercier—, que en 1924 fue reconocida no sin dificultades por parte de las autoridades eclesiásticas, después de duras tensiones con la Acción Católica de la Juventud belga. A su vez, el catolicismo belga se inspiró en los ejemplos franceses, ya se tratara de propuestas innovadoras como la que dirigió Marc Sangnier con el movimiento de *Le Sillon*, portavoz de una extendida corriente de educación popular de signo católico en la Francia de la Tercera República a finales del siglo XIX y comienzos del XX, o bien alternativas reaccionarias como la de Charles Maurras con la Action Française. De cualquier modo, el peso del *sillonismo*, así como la del escultismo de Baden-Powell, está fuera de toda duda en la génesis de la fundación de la Juventud Obrera Cristiana de Cardijn. No es menos verdad, tampoco, que el peso de los movimientos católicos franceses sobre Bélgica pudo atemperar las manifestaciones del rexismo, sobre todo a partir de la presencia en los ambientes intelectuales católicos belgas de una

figura excepcional como Jacques Maritain, que en la línea neotomista defendió la democracia y el humanismo integral bajo la fórmula de un primado espiritual (Zellis, 2009, p. 49).

En definitiva, el catolicismo belga asumió la necesidad de potenciar la formación o la educación social de cara a la preparación del trabajador, una pedagogía del obrero, ya fueran jóvenes o adultos, que en España encontró muchas dificultades para su desarrollo. Por de pronto, se consideraba que la clase trabajadora solo podía salir de su estado de postración espiritual gracias a los mismos obreros, que habían de conducirla por el camino de la recristianización y santificación. En la novela de Maxence van der Meersch que en España circuló no sin problemas, *El coraje de vivir*, a la que nos referiremos en más ocasiones, se puede leer: «Y también para esto es necesaria la J.O.C. Para formarle, devolverle el sentido de la justicia y el espíritu de colaboración que la idea de la lucha de clases ha matado en él» (Meersch, 1961, p. 883).

Por todo cuanto venimos exponiendo, podemos decir que Bélgica ha sido un campo abonado para la experimentación del catolicismo renovador, en sintonía con la libertad moderna y gracias a altas dosis de pragmatismo. En este sentido, la Universidad Católica de Lovaina, a través del fomento de los estudios de la filosofía neoescolástica y de la sociología, constituirá un factor de desarrollo de las disciplinas eclesásticas en diálogo con la modernidad científica. Por lo demás, y después de la Primera Guerra Mundial, la Iglesia de aquel país se enfrentó a la necesidad de recuperar a la juventud para el cristianismo, después de los procesos de secularización de la vida social que se daban desde fines del siglo XIX. No por azar, Georges Guérin (1891-1972), uno de los promotores de la JOC en Francia, fue sargento durante la Gran Guerra. Con todo, la movilización de la juventud católica belga se remonta a la época anterior a la guerra, ya que en 1909 en Malinas —cuya sede arzobispal ocupaba Mercier desde 1906— tuvo lugar un importante congreso de la Acción Católica de la Juventud belga, propulsado justamente por el cardenal, quien finalmente permitió que Cardijn visitara a Pío XI en Roma, el cual reconoció la JOC en 1925.

Conviene insistir en que Bélgica se presenta bifronte no solo en el campo lingüístico sino también en el ideológico, ya que en 1834 coincide la instauración de la Universidad Católica de Lovaina y la fundación de la Universidad Libre de Bruselas, circunstancia ya comentada anteriormente. Esta última, bajo el principio del libre examen, defendió la causa de Ferrer y Guardia (1909) hasta erigirle en 1911 un monumento, que fue retirado en 1915 por las autoridades alemanas de ocupación para contentar a la monarquía española. De hecho, las fuerzas católicas belgas —como bien saben los militantes de la JOC— mantuvieron duras luchas con los socialistas y los comunistas, ilusionados a

partir de 1917 con la Revolución de Octubre. Quizá tampoco sea inoportuno hacer notar que en ocasiones se ha insinuado que la JOC fue una especie de antídoto al comunismo o, si se quiere, una iniciativa anticomunista para frenar el avance de los ideales de la revolución soviética (Whitney, 2009).

Si hacemos caso a la novela de Meersch *El coraje de vivir*, ya citada más arriba, los jocistas encontraban más simpatías entre los comunistas, con quienes compartían la ilusión utópica de un mundo mejor, que con la política socialista más pragmática. Incluso se ha dicho que la presencia de militantes socialistas en las filas jocistas no debía de ser tampoco algo excepcional. Al fin y al cabo, el Partido Socialista, el Partido Social Cristiano y el Partido Liberal han tenido un protagonismo activo en la historia política belga y participado en diversas coaliciones de gobierno, frente a un papel residual del Partido Comunista, en un país que vive sumergido en la tensión lingüística, religiosa y político-social. En este sentido, Bélgica constituye un crisol de singularidades de diferente naturaleza y condición.

Por su parte, la historia del socialismo belga se remonta a 1885, cuando se fundó el Parti Ouvrier Belge (POB), que contaba con *Le Peuple* como vehículo de difusión y que perduró hasta 1940. Fue una época dorada para el socialismo belga en el marco de la Segunda Internacional, que inició su singladura en 1889 y que constituyó un modelo para el socialismo español, que importó diversas instancias de formación popular como la Maison de Peuple, la cual se transformó en Casa del Pueblo (Guereña y Tiana, 2016). Por su incidencia histórica hemos de remitirnos a Henri de Man, líder socialista belga en la década de los treinta, que formuló la teoría del *planisme*, esto es, una teoría económica planificada para dar respuesta a los males de la sociedad capitalista, agravados por la crisis de 1929. Inútil añadir que el socialismo belga, que entre 1940 y 1978 se canalizó a través del Parti Socialiste Belge (PSB), cuenta con figuras de gran relieve, como Paul-Henri Spaak (1899-1972), primer ministro en varias ocasiones y uno de los vertebradores de la Unión Europea junto con pensadores demócrata-cristianos como Konrad Adenauer y Alcide De Gasperi después de haber puesto las bases del Benelux.

En el orden de los acontecimientos históricos tampoco podemos silenciar el reinado de Alberto I (1909-1934), que vivió los conflictivos tiempos de la Primera Guerra Mundial, cuando Bélgica fue forzada a romper su neutralidad, situación que provocó la desazón de los sectores católicos belgas, que no comprendieron cómo un núcleo importante de los católicos alemanes apoyaba el expansionismo del emperador Guillermo II. Al respecto, la vida del pueblo belga sufrió por dos veces la invasión de las tropas alemanas, que promovieron la *Flamenpolitik* a fin de que el sector flamenco se incorporase al Reich alemán,

una fenomenología que llevó a la práctica Moritz von Bissing, gobernador militar durante la ocupación en la Gran Guerra, y que arreció a partir de 1940. En esta línea, Alfred Rosenberg —uno de los capítostes nazis— anotó en su diario, el día 10 de mayo de 1940, que Bélgica era fruto de un nacimiento contranatural del siglo XIX y que había alcaldes flamencos deseosos de la llegada de las tropas de la Wehrmacht, habida cuenta de la proximidad lingüística con el alemán, lo que propiciaba una nueva invasión en sintonía con el expansionismo nacional-socialista, que coincidía con una etapa de explosión del nacionalismo flamenco (Rosenberg, 2015, p. 397). No en balde, Henri de Man (1885-1953) redactó el *Manifeste belgiciste*, firmado el 28 de junio de 1940 y publicado el 3 de julio en la prensa socialista de Charleroi, en que se refería a una resurrección nacional en un momento en que, bajo el poder nazi, se abría una nueva época para Europa. Si el 18 de junio de 1940 De Gaulle llamó a la resistencia desde Londres, la actitud de Henri de Man fue muy diferente.

Al margen de la *Flamenpolitik* y de la posición colaboracionista de Henri de Man, hay que tener presente la existencia de un sector del país que apoyó el nazismo con líderes como Léon Degrelle (1906-1994), que promovió el movimiento ultracatólico del rexismo, que enaltece la figura de Cristo Rey (*Christus Rex*) y que se convirtió en uno de los brazos armados del fascismo en Europa. De hecho, la publicación de la novela *Voluntad*, de Jeroen Olyslaegers, la más premiada en Bélgica el año 2017, que se basa en los supuestos recuerdos de un oficial de policía que colabora con los alemanes durante la ocupación, ha levantado muchas ampollas. Entre otras cuestiones, en la novela se abordan temas como la simpatía de algunos belgas por el Tercer Reich, la confianza en una especie de resurrección nacional al abrigo del nazismo, la participación de jóvenes voluntarios para ingresar en el ejército nazi a fin de luchar en Rusia y, naturalmente, la persecución de los judíos con una deportación acaecida en Amberes en agosto de 1942. Aunque sea una obra de ficción, la novela pone al descubierto la connivencia y colaboración con los nazis de algunas autoridades belgas y de núcleos del nacionalismo flamenco, si bien también aparecen conductas de resistencia contra el invasor que enviaba personas a trabajar a Alemania (Olyslaegers, 2018). En todo caso, el colaboracionismo belga —a pesar de existir grupos de la Resistencia como la Red Comète, que partía de Bruselas y que ayudaba a evadirse a los pilotos aliados derribados— es una cosa comprobada. Y ello más aún si tenemos en cuenta que Degrelle —que lideró las milicias de la Legión Valona que contendieron del lado de las tropas alemanas en la Segunda Guerra Mundial, en la lucha contra el bolchevismo y con el deseo de ver una Europa bajo el yugo de la cruz gamada y su proyecto étnico de un pueblo y una raza superior— al finalizar la contienda encontró refugio en España, donde murió.

Como es obvio, no todos los católicos belgas se apuntaron a la beligerancia, ni compartieron las ideas totalitarias del rexismo. En este sentido, sobresale la actitud del cardenal Mercier, que se singularizó por su firme oposición al invasor germano durante la Primera Guerra Mundial, que en Lovaina cometió todo tipo de tropelías (Aubert, 1998). En este punto, hay que referir que, durante la noche del 25 al 26 de agosto de 1914, la ciudad y su Universidad padecieron fuertes estragos, ya que un incendio provocado por las tropas germanas destruyó centenares de edificios y supuso la devastación de la biblioteca universitaria, que contaba con un carrillón con 63 campanas, y de las antiguas lonjas (*Halles*) que ocupaba, un atentado contra la cultura representada por el lema lovaniense de «Sapientia aedificavit sibi domum».

Cet «acte de barbarie», qui anéantit notamment la bibliothèque universitaire, y compris des centaines d'incunables et de manuscrits, fit une profonde impression à l'étranger et devait attirer dans les années suivantes de nombreuses sympathies à l'université martyre (Aubert, 1992, p. 136).

La biblioteca fue reconstruida en 1921, si bien volvió a ser pasto de la devastación con la nueva invasión que se produjo en la primavera de 1940, pocos meses después de estallar la Segunda Guerra Mundial.

Frente a la barbarie bélica, una muestra de la crisis de la civilización occidental, que perdía sus referentes religiosos, el catolicismo belga abogó por la acción en favor de la recuperación de los valores morales y religiosos. Con anterioridad a la Gran Guerra, y con la ayuda de eclesiásticos como Abel Brohé y Louis Picard, se puso en marcha en 1921 el movimiento de la Acción Católica de la Juventud belga, que se enfrentó a Cardijn y que, no sin dificultades y después de varias tensiones, logró integrar a cinco asociaciones especializadas, a saber: la JOC (Jeunesse Ouvrière Chrétienne), la JEC (Jeunesse Étudiante Chrétienne), la JIC (Jeunesse Indépendante Catholique), que acogía a los profesionales liberales, la JAC (Jeunesse Agricole Catholique) y la JUC (Jeunesse Universitaire Catholique).

Como bien sabemos, la JOC fue una empresa promovida por Joseph Cardijn (1882-1967), el «profeta de Jesucristo» y el «hombre del verbo» (Fièvez, Meert y Aubert, 1970, p. 140). En 1912 Cardijn era coadjutor en la parroquia de Nuestra Señora de Laeken —hoy un barrio de Bruselas y entonces una población independiente, que acoge la cripta del panteón de la casa real belga en la iglesia de Nuestra Señora— y tres años más tarde pasó a ocupar el cargo de capellán de los sindicatos cristianos, cuyos orígenes se remontan al siglo XIX y que el dominico Georges Rutten promovió a partir de 1904 a través de la

Unión de Profesionales Cristianos, transformada en 1912 en la *Confédération des Syndicats Chrétiens* (CSC), todavía hoy la organización sindical más importante de Bélgica. Este trasfondo dio pie a la organización de la Juventud Sindicalista (1919), embrión de la Juventud Obrera Cristiana (1924), reconocida por el Vaticano el año siguiente. Como es lógico, la crisis económica de 1929 favoreció y potenció estos movimientos inspirados en los principios del catolicismo social, mientras que en España la situación era muy diferente. Por esta razón, en el libro *De acción social* (1935), escrito poco después del conato revolucionario de octubre 1934, Juan Bautista Viza y Caball, de filiación tradicionalista, se lamentaba de la inexistencia en nuestro país de una movilización sindical cristiana como la que sucedía en Bélgica, que adquiriría la condición de modélica de acuerdo con la actuación del padre Rutten, que llegó a presidir el Consejo Superior del Trabajo.

De esta observación puede deducirse una conclusión absolutamente evidente, y es que, si los católicos belgas mantienen sus posiciones políticas, se debe a que desde el punto de vista social han sabido organizar a los obreros cristianos; y, como consecuencia, estos obreros votan por sus candidatos en las elecciones políticas, asegurando con su actitud el mantenimiento de las posiciones del partido católico y con ello la defensa de sus creencias y de sus intereses de clase (Viza y Caball, 1935, p. 76).

Pero no soslayemos la personalidad de Cardijn, que, después de estudiar sociología en Lovaina, visitó Inglaterra, donde conoció de cerca la situación laboral de los trabajadores y el movimiento sindical, realidades que sirvieron para activar su proyecto de atraer a la juventud hacia la Iglesia a fin de conseguir su recristianización. Con estos antecedentes, abrió en 1914 el primer círculo de estudios en Lecken, un claro precedente del movimiento jocista, que tomó forma definitiva en 1924. Actualmente, la JOC está extendida por más de cincuenta países de todo el mundo, lo que confirma la madurez y solidez de este movimiento de evangelización de la juventud que, por su vocación pedagógica, puede compararse con otros similares surgidos en el mundo protestante, como el YMCA (*Young Men's Christian Association*), fundado a mediados del siglo XIX y que Cardijn conocía perfectamente.

Ni que decir tiene que Cardijn se desmarcó un tanto del movimiento de la Acción Católica, que consideraba excesivamente jerárquico y disciplinado, tal como él mismo reconoció en uno de sus libros, en que da cuenta y razón de las motivaciones e intereses que lo llevaron a promover su proyecto de una educación apostólica de base (Cardijn, 1964). Pese a esto, Roger Aubert —que cono-

ció y trató personalmente a Cardijn— manifestó con relación al tema las siguientes palabras: «Ciertamente la J.O.C. no logró ganar a toda la clase obrera para la Iglesia Católica, como sus fundadores lo habían esperado en un primer momento, pero indiscutiblemente logró guardar en la Iglesia a una parte de ella» (Lluch Baixauli, 1999, p. 301).

Notemos de paso que el profesor Florentino Sanz, que fue consiliario de la JOC, dejó constancia en unos trabajos clarividentes de las dificultades que afrontó Cardijn para consolidar su proyecto, que despertó inicialmente la incompreensión del cardenal Mercier y las renuencias de la Acción Católica belga (Sanz Fernández, 1997 y 2001). Algo similar sucedió en España ya que, después de ser reconocida en Bélgica (1924) y Francia (1926), en nuestro país chocó con la desconfianza del movimiento de la Juventud de la Acción Católica (JOAC), que dirigía Ángel Herrera Oria antes de que estallara la Guerra Civil. Sin embargo, hubo iniciativas autóctonas, como la Federació de Joves Cristians de Catalunya (FJCC), que contó con el apoyo y beneplácito del cardenal Vidal y Barraquer y que recibió la visita de Cardijn durante los años de la Segunda República. Por descontado, la creación de la HOAC (Hermandad Obrera de Acción Católica) en 1946 como movimiento especializado obrero para adultos, por iniciativa de Guillermo Rovirosa Albet, que se convirtió en París en 1932 cuando escuchó una homilía del cardenal Verdier, tuvo lugar bajo la influencia de la JOC belga y a la sombra del método de encuesta —ver, juzgar, actuar— establecido por Cardijn, que dejó su impronta en España y que constituye un referente pedagógico de primer orden (Rodríguez Peralta y Medina Rodríguez, 2010). De ahí que la metodología de la revisión de vida influyera no solo en el ámbito de la juventud sino también en el de la formación de adultos, siempre en el contexto de la formación obrera, ideas que dejaron su impronta en el Concilio.

Ya nos hemos referido a las Conversaciones de Malinas, ciudad que también se ha hecho conocida en el mundo católico por los famosos Códigos de Malinas (social, familiar e internacional), que surgieron de los trabajos desarrollados en el seno de la Unión Internacional de Estudios Sociales —la Unión de Malinas—, fundada en aquella ciudad en 1920, bajo la presidencia y la dirección efectiva del cardenal Mercier. Resulta obvio que los Códigos de Malinas desarrollan la doctrina social católica de acuerdo con la estela de la encíclica *Rerum novarum* (1891) de León XIII sobre la condición obrera, cuyos ecos resuenan además en la *Mater et magistra* (1961) y en la *Pacem in terris* (1963) de Juan XXIII. A la vista de lo que exponemos, no sorprende que la sociología fuese una de las disciplinas más cultivadas en Lovaina; y, tal como hemos anticipado, entre sus teóricos destaca el nombre de Jacques Leclercq, cuyas obras han circulado con profusión en España. Sin ir más lejos, el añorado profesor

Alejandro Sanvisens tradujo la *Sociología* de este autor de referencia, que se encuentra entre los antecedentes del Concilio del Vaticano II, que debe tantas cosas al catolicismo belga (Leclerq, 1955).

Aparte de lo dicho, queremos resaltar que, tras la muerte de Mercier, Jozef-Ernest van Roey (1874-1961) fue nombrado arzobispo de Malinas y primado de Bélgica. Entre sus actuaciones descuella su firme oposición a la invasión alemana durante la Segunda Guerra Mundial, de modo que emuló a su predecesor —el cardenal Mercier—, que había observado una conducta idéntica durante la Gran Guerra. No en balde el espíritu del catolicismo belga, siguiendo el modelo doctrinal de la Iglesia, se opuso tanto al comunismo como al nazismo, situándose en una posición realista e intermedia de acuerdo con los principios de la filosofía perenne, rehabilitada por el neotomismo. Así las cosas, en 1937 Jozef-Ernest van Roey condenó el movimiento del rexismo y excomulgó a los partidarios de la Unión Nacional Flamenca (*Vlaams Nationaal Verbond*), fundada en 1933 y que a partir de 1940 colaboró con los nazis, en el marco de la *Flamenpolitik*. Está claro que el papel un tanto ambiguo, durante la Segunda Guerra Mundial, de Leopoldo III, monarca que reinó entre 1934 y 1951, hizo que en la posguerra se planteara la cuestión real, de modo que después del referéndum de 1950 sobre la monarquía, que generó muchas tensiones, el rey tuvo que abdicar en favor de su hijo Balduino. Puede añadirse que el cardenal Roey presidió el 15 de diciembre de 1960 los esponsales entre Fabiola de Mora y el rey Balduino, acontecimiento difundido ampliamente en España, sin olvidar el catolicismo inveterado de la pareja, hasta el punto de que el monarca renunció al trono en 1990 durante unas horas por incapacidad temporal, a fin de no sancionar la ley del aborto.

Así pues, con el referente de estos dos nombres —Mercier y Cardijn, que se trataron y llegaron al colegio cardenalicio— abordamos el presente trabajo, que esbozamos desde una triple perspectiva. En primer lugar, filosófica, con el neotomismo que influyó en la pedagogía lovaniense, caracterizada por la tendencia a la síntesis y una metodología siempre abierta a la recepción de novedades sobre la base de la filosofía perenne. En segundo lugar, desde la movilización y formación de la juventud, con la aparición de la JOC, que influyó en instituciones como la HOAC, dedicada a la formación de adultos, y, por último, con la doctrina social emanada de los Códigos de Malinas, principalmente del social, cuya recepción en España se dio de una manera un tanto tardía.

LA TRADICIÓN LOVANIENSE: UNA PEDAGOGÍA INTEGRAL

Como ya hemos visto, la Universidad de Lovaina se inauguró en 1834, poco más tarde de la independencia belga, cuando se buscaba formar una clase dirigente que había de ponerse al frente de un país de nueva planta. Merece la pena recordar que Mercier había inaugurado el Instituto Superior de Filosofía en 1889, diez años después de la promulgación de la encíclica *Aeterni Patris*. En realidad, Mercier fue el gran renovador de la Universidad Católica de Lovaina, hasta el extremo de que en el discurso que pronunció el 2 de diciembre de 1894, con ocasión de una manifestación de simpatía en su honor, recalcó la necesidad de abandonar la idea de una universidad entendida como simple acumulación de hechos científicos: «L'ancienne conception de l'enseignement supérieur était encyclopédique; l'université était une sorte de concentration de tout le savoir humain, "universitas omnium scientiarum"» (Mercier, 1926, p. 13). Más que una visión acumulativa del saber, lo que interesaba —como dejó plasmado en el *Rapport sur les études supérieures de Philosophie*, presentado el 9 de septiembre de 1891— era un planteamiento sintético e integral, de conformidad con una filosofía de la unidad abierta a la metafísica: «Or la science n'est pas une accumulation de faits, c'est un système embrassant les faits et leurs mutuelles relations, ce n'est pas un agrégat d'atomes, c'est un organisme» (Mercier, 1926, p. 10).

La influencia de esta institución universitaria en España está más que demostrada, tal como lo confirma el hecho de que, con ocasión del 75.º aniversario de su restauración y poco después de haber pasado por las aulas lovanienses, Juan Zaragüeta publicase un folleto en el que explicaba el funcionamiento de las distintas facultades (Zaragüeta, 1910). Este trabajo, en el cual se describen con atención las cinco facultades (Teología, Filosofía y Letras, Derecho, Ciencias, Medicina) que componían entonces aquella Universidad, se estampó en 1909 en la revista barcelonesa *Reseña Eclesiástica*, y apareció a comienzos del año siguiente a modo de opúsculo. Aunque el texto era de Zaragüeta, el promotor de esta edición independiente fue Enrique Pla y Deniel, quien expresó su deseo de que el «ejemplo de la gloriosa Universidad de Lovaina hiciera renacer en España sus antiguas glorias universitarias». Justamente, Pla y Deniel fue uno de los que promovieron que el episcopado español solicitase la creación de la Universidad Pontificia de Salamanca —erigida en 1940— con las Facultades de Teología y de Derecho Canónico, enseñanzas que habían desaparecido del programa universitario a raíz de las reformas introducidas por los liberales en el siglo XIX.

Probablemente tampoco esté de más recordar lo que el profesor Juan Tusquets escribió en 1975 con relación a la escuela lovaniense, que él conoció personalmente durante sus años de estudio en Bélgica.

A tres metas apuntaban los renovadores lovanienses: superar el criticismo kantiano; vindicar históricamente el pensamiento escolástico y singularmente el de Santo Tomás; elaborar una filosofía que integrase en las coordenadas tradicionales los hallazgos de la ciencia y el estilo moderno de pensar (Tusquets, 1975, p. 355).

De alguna manera, y a grandes rasgos, también esta fue la intención de la pedagogía que se practicaba en Lovaina, donde se abrió una Escuela de Pedagogía en 1923, tres años después de la fundación de la sección en la Universidad de Bruselas. Acaso por esto no es casualidad que la pedagogía lovaniense se distanciara de las secuelas de la filosofía kantiana, es decir, de la unilateralidad de la pedagogía experimental y de la pedagogía social, dos aspectos —experimentalismo y sociologismo, vía neokantiana (Natorp)— derivados de las dos primeras críticas kantianas. Y ello sin desdeñar el historicismo (Dilthey), que, en líneas generales, puede ser considerado un desarrollo de la razón histórica, una especie de añadido a modo de cuarta crítica al sistema kantiano, que el catolicismo también rechazó por propiciar un relativismo histórico-culturalista propio de la pedagogía científico-espiritual (Dilthey, Spranger).

A propósito, hay que poner de relieve que Mercier fue alumno y profesor de la Universidad de Lovaina, antes de que en 1906 pasase a ocupar el arzobispado de Malinas, momento a partir del cual llevó una frenética actividad pastoral que siguió a una brillante trayectoria académica. En efecto, si hasta entonces se había ocupado del Instituto Superior de Filosofía, abierto en 1889, a partir de 1906 adquieren mayor relieve sus consideraciones y reflexiones, repartidas en una constelación de escritos pastorales y algunas memorables conferencias. Con todo, y en su condición de primado de Bélgica, Mercier se convirtió en el responsable último de la Universidad Católica de Lovaina, y el tema pedagógico fue abordado en diferentes lugares. En concreto, y de acuerdo con nuestros intereses, conviene citar los «Principes d'éducation chrétienne» y la «Lettre sur le rôle de l'enseignement supérieur» (Mercier, 1914-1928, vols. III y II).

De un modo significativo, Mercier —que visitó las universidades alemanas y frecuentó las clases de Charcot en París vestido de laico— se interesó por la psicología experimental (Külpe, Wundt, etc.), así como por los positivistas ingleses. A mayor abundamiento, cabe señalar que en 1892 se inauguró en la Universidad Católica de Lovaina un laboratorio de psicología experimental dirigido inicialmente por Armand Thiéry (1868-1955), que fue sustituido más tarde por Albert Michotte (1881-1965). De esta manera, se importaron a Lovaina los sistemas de trabajo de Wundt en Leipzig, donde abrió el año 1879 el primer laboratorio de psicología experimental, el cual, a la larga, daría lugar en 1923 a una escuela de psicología aplicada a la educación. Para recordar todo este

episodio, potenciado por Michotte, sobre la institucionalización del trabajo experimental en la universidad lovaniense, se ha inaugurado el Museo Albert Michotte de Psicología Experimental de Lovaina la Nueva, con la recuperación de los aparatos, instrumentos y utillaje psicométrico que se utilizaban en sus comienzos.

Entre los nombres vinculados a la escuela experimentalista belga destaca Georges Dwelshauvers, que dirigió el Laboratorio de Psicología Experimental de la Mancomunidad de Cataluña entre 1920 y 1924, y cuya destitución por parte de Primo de Rivera tuvo gran repercusión en la opinión pública (Siguán y Kirchner, 2001). Vinculado inicialmente al movimiento de la Universidad Libre de Bruselas, este psicólogo se convirtió al catolicismo en 1925, hasta el punto de que Frans de Hovre lo vincula al movimiento neotomista, en que coincide con otros autores, como Michotte y Gemelli (Hovre, 1951, p. 442). Sea como fuere, lo cierto es que el experimentalismo belga también llegó a España, de tal modo que no puede sorprender la presencia en Lovaina de Raymond Buyse, que aplicó el trabajo experimental a la pedagogía y cuya influencia en nuestro país ha sido estudiada recientemente (Canales, 2019).

Sin embargo, el interés por el trabajo experimental debía supeditarse a la filosofía neotomista. Tal como señaló Léon Noël en un artículo aparecido poco después de la muerte del insigne cardenal, «Mercier croyait à la philosophie thomiste; que pouvait-il faire mieux pour la servir que de la confronter loyalement avec les résultats de la science et les reflets des penseurs modernes?» (Noël y Tredici, 1926, p. 176). Excusado es decir que Mercier porfió en favor de una criteriología que garantizase el acceso a la verdad desde una libertad científica que no coartase la fe cristiana, que tampoco obstaculizara la labor investigadora. Por extensión, Juan Zaragüeta manifestó un interés similar, de manera que detrás de su *Pedagogía fundamental* (1943) se detectan los estudios que en su juventud efectuó sobre psicología, en su doble orientación racional y experimental. A fin de cuentas, y al decir del profesor Tusquets, esta tendencia al cimiento científico constituye una de las limitaciones de aquella *Pedagogía fundamental* que se reeditó en 1953, lo cual no impide que Tusquets (1975) la cualifique de completa, sistemática y original.

Antes de continuar, y justamente en este punto, quizá sea conveniente proceder a un excursus sobre la pedagogía experimental, habida cuenta de que en este ámbito se vislumbra con nitidez la existencia de dos líneas en la investigación pedagógica belga. En este campo nos encontramos con autores importantes, como Tobie Jonckheere, profesor de la Universidad de Bruselas, y Jules-Jean van Biervliet, profesor de psicología experimental de la Universidad de Gante (Jonckheere, 1929; Biervliet, 1925). Mientras tanto, y según una dis-

posición del 19 de noviembre de 1927, la pedagogía entraba como disciplina científica en la universidad belga gracias a la creación de un Instituto Superior de Pedagogía en las dos universidades estatales de Gante y Lieja. Se disponía que dichas universidades podían otorgar las titulaciones de graduado, licenciado y doctor, a la vez que se establecía el plan de estudios para los dos primeros niveles. Está claro que los elementos de biología, de psicología experimental y de pedagogía experimental daban sentido a aquellas enseñanzas, que orillaban los temas filosóficos, si bien reconocían las materias histórico-pedagógicas (Bauwens, 1934, pp. 136-139).

Todo indica que la ausencia o presencia de la filosofía determina una especie de línea de demarcación entre la pedagogía científico-experimental de las universidades públicas belgas y la pedagogía especulativa y filosófica, de sesgo neotomista, de la Universidad Católica de Lovaina, que no se cierra en banda a la experimentación. En todo caso, y de acuerdo con el espíritu de la neoescolástica, proponía una especie de retorno a la Edad Media con autores del relieve de Maurice de Wulf y Fernand van Steenberghen, destacados historiadores de la filosofía medieval, con lo que se actualizaban desde un prisma histórico no solo los conceptos y sistemas filosóficos medievales sino también los métodos pedagógicos escolásticos (*lectio, quaestio, disputatio*). En último término, aquel mundo filosófico medieval ponía al descubierto que no todo se resuelve en el plano horizontal, ya que existe una verticalidad que aborda el tema del misterio de la realidad gracias a la analogía del ser, que nos conduce hasta el primer motor, a través de una revitalización de la escolástica con nombres insignes, como Maritain, Gilson, Garrigou-Lagrange, Dezza y otros muchos. De ahí, pues, la fórmula lovaniense, que aspira a conciliar la tradición (*vetera*) con la novedad (*nova*).

En este punto quizá sea oportuno traer a colación las palabras que escribió Gabriel Compayré —uno de los referentes del reformismo educativo de la Tercera República francesa, que nunca se distanció del positivismo ni del evolucionismo—en el prólogo a la obra de Van Biervliet:

Bélgica, seguramente, es uno de los países civilizados donde la Pedagogía ocupa un verdadero puesto de honor, sobre todo la Pedagogía nueva, aquella que, separándose de los caminos más trillados, trata, mediante la observación y la experiencia, de hacer avanzar la ciencia y el arte de la educación (Biervliet, 1925, p. 7).

Por consiguiente, en el panorama pedagógico belga se dibujan dos grandes orientaciones, una biológica y científica y otra reflexiva y filosófica. Si la primera es empírico-experimental, la segunda es trascendente y metafísica. En este

sentido, cobra relieve la afirmación que encabeza el libro de Demoor y Jonckheere titulado *La ciencia de la educación*, al señalar que «la pedagogía ha sido durante mucho tiempo una ciencia especulativa» (Demoor y Jonckheere, 1929, p. 5). Es evidente que detrás de estas palabras resuena una crítica a la pedagogía lovaniense, a la que se censuraba por mantener unos postulados filosóficos sostenidos en afirmaciones no contrastadas experimentalmente. Por su parte, y desde la perspectiva de la pedagogía católica, los experimentalistas caían en el error de exagerar el trasfondo biológico-cientificista de manera que diluían la pedagogía en tratados biológico-evolucionistas que derivaban de las doctrinas de Darwin, sistematizadas por Spencer, y que conferían una característica sesgada y unilateral a la ciencia pedagógica en una línea naturalista, evolucionista, fisiológica y experimentalista. Ahora bien, a pesar de la parcialidad de los estudios experimentalistas, lo cierto es que el espíritu lovaniense hizo que autores como Zaragüeta no pudieran sustraerse a este influjo, tal como hemos comentado.

Con estos antecedentes, resulta evidente que la pedagogía lovaniense no repudiaba la pedagogía experimental, menos aún si tenemos en cuenta que Mercier se había familiarizado con la psicología experimental, un ámbito de estudio en el que sobresalió. Atendiendo a estas consideraciones, no sorprende que Raymond Buyse, profesor en la Universidad Católica de Lovaina, dictase un curso de doctorado en 1926 sobre «Los métodos de investigación en la pedagogía técnica» que dio lugar al manual sobre *La experimentación en Pedagogía* (Buyse, 1937). Por esto, para la pedagogía perenne actualizada por el neotomismo, la pedagogía experimental conformaba una parte de la educación, un aspecto o perspectiva de su base ontológica (Zaragüeta), pero nunca podía representar a la totalidad del saber pedagógico, que reclamaba una unidad a la vista de la existencia del «unum necessarium», es decir, del único necesario, que es Dios.

Después de todo, el ambiente universitario lovaniense consideraba que el avance científico que se produjo en el siglo XIX no debía afectar a la fe cristiana, de modo que se imponía reunir los datos que suministraban las diferentes disciplinas y que debían ser puestas al servicio de una síntesis.

Il faut réunir des représentants des diverses disciplines et les faire collaborer à une œuvre commune. Il faut créer un milieu où entre eux le contact s'établit où les spécialistes puissent répondre aux questions des bâtisseurs de synthèse, où ils puissent aussi entendre et méditer leurs principes et leurs indications (Nöel y Tredici, 1926, p. 177).

En rigor, Mercier planteó un estilo de pensar, una metodología de trabajo abierta que aboga por la síntesis, más que un sistema cerrado o una doctrina compacta y cerrada, hasta el extremo de que el profesor Juan Tusquets destacó que, sin desmerecer otros aspectos —preocupación por las clases populares, lucha contra el alcoholismo, preocupación por el consumo de opio, etc.—, sobresalía la apertura del método que permite incorporar las nuevas contribuciones científicas al acervo de la filosofía escolástica, aunque en ocasiones el prisma científico difuminó un tanto los aspectos estrictamente filosóficos, que quedaron algo relegados a un segundo plano (Tusquets, 1926). A fin de cuentas, la filosofía —y, por extensión, la pedagogía perenne— no puede depender única y exclusivamente del avance científico, que mantiene un ritmo vertiginoso, difícil de seguir, cuando además surgían nuevos retos en el terreno ideológico, como sucedió después de 1945 con el desarrollo del materialismo dialéctico marxista y el existencialismo ateo, a los que habría de dar respuestas.

Pues bien, este empeño lovaniense personificado en el cardenal Mercier de estar atento al progreso de la ciencia fue puesto de relieve por Zaragüeta, ya que el gran objetivo del cardenal no fue otro que «la integración de la cultura moderna al gran cauce de la ideología tradicional, la restauración de esta ideología tradicional al calor de las preocupaciones vitales que constituyen las características de la llamada *conciencia moderna*» (Zaragüeta, 1929, p. 313). Con más precisión, por conciencia moderna hay que entender las corrientes de pensamiento que desde Descartes dominan la modernidad, como son el racionalismo, el empirismo, el positivismo, el idealismo, etc., en un mundo escindido entre el problema científico y el problema moral, aspecto que Kant sancionó con su criticismo, que desplazaba la religión a los límites de mera razón. En fin, la modernidad puso en circulación un conjunto de ideas que erosionaron la metafísica en una especie de teleofobia, cosa de innegable repercusión educativa habida cuenta de que la pedagogía se articula como una disciplina teleológica, con un importante componente ético-moral y religioso, por encima de cualquier otra instancia mesológica (Zaragüeta, 1929, p. 430).

Atendiendo a estas consideraciones, parece innecesario insistir en que Mercier fue un hombre integral que siempre buscó la unidad, de conformidad con los principios de la fe cristiana. De ahí que su concepción pedagógica —que ha merecido la atención de estudios rigurosos en los que se pone de relieve su condición de «artista didáctico» (Zaragüeta, 1930, tomo I, pp. 285-313; Hovre, 1941)— descansa en una visión antropológica sustancial e integral del ser humano. Maurice de Wulf —un colaborador cercano— ya destacó lo siguiente, en una crónica de urgencia escrita pocos días después de la muerte de nuestro cardenal:

Il ne veut pas d'une philosophie qui pousse au divorce de l'âme et du corps, qui attribue les actes supérieurs de l'homme non pas à l'homme, mais à une partie de l'homme, ou moi conscient. Les faits biologiques, physiologiques, linguistiques établissent l'aspect organique de toutes nos fonctions psychiques, y compris les plus élevées (Wulf, 1926, p. 101).

De ahí que aspirase a una síntesis según la fórmula de *Nova et Vetera*, que apareció en la cabecera de la *Revue Néo-Scholastique*, que Mercier fundó en 1894 a modo de portavoz del Institut Supérieur de Philosophie. A la larga, esta revista se convirtió en la caja de resonancia del pensamiento neotomista, hasta el punto de que su declaración programática recuerda la importancia de la síntesis al cuestionar el resultado de la ciencia moderna, que había olvidado la dimensión unitaria en virtud de programas analíticos. «Faut-il donc renoncer à faire de la métaphysique, de la science synthétique ou déductive, pour se vouer exclusivement à l'observation et à l'analyse?», preguntaba Mercier en el artículo que abría el primer número de la *Revue Néo-Scholastique* en 1894.

Es más, en el libro *Los orígenes de la psicología contemporánea*, Mercier recordó las palabras que había pronunciado sobre el particular en la inauguración del curso del Instituto Superior de Filosofía, en 1893:

La filosofía, decíamos allí, es por definición el conocimiento de la universalidad de las cosas por sus causas supremas ;y no es, según esto, evidente, que antes de llegar a las causas supremas debe pasarse por otras más próximas, cuyo estudio compete a las ciencias particulares? (Mercier, 1901, p. 387).

De este modo, y aunque se parta de las ciencias particulares, no se puede olvidar la dimensión metafísica, cosa que la modernidad (Descartes, Kant) cercenó, ya que el desarrollo espectacular de las ciencias promovió un conocimiento atomizado y fragmentario que se alejó de la síntesis o, lo que es lo mismo, de la unidad que invita a la complementariedad. Por ello, la conciencia moderna se escindió en dos ámbitos totalmente separados, entre la ciencia fenoménica y la conciencia moral, sin nexos o vasos comunicantes. Tal divorcio generó una serie de actitudes agnósticas y ateas, que fueron asumidas por el naturalismo positivista y el materialismo al reducirlo todo a un simple orden analítico y fenoménico que negaba la viabilidad del conocimiento metafísico y que despreciaba la dimensión espiritual del ser humano, situación que arreció con los existencialismos agnóstico (Heidegger) y ateo (Sartre) a pesar del contrapeso del personalismo (Emmanuel Mounier) y del existencialismo cristiano (Gabriel Marcel).

En última instancia, lo que procedía era insistir en la relación de los hechos científicos, iluminando a la luz de la filosofía tomista la unidad del saber, cuyos efectos funestos se dejaban sentir en la educación de la juventud, al romperse el equilibrio entre la instrucción intelectual y la formación moral, a la vez que se perdía de vista el horizonte espiritual, condición de posibilidad de cualquier tratamiento metafísico. Ahora bien, para conseguir esta síntesis que permite dar el paso metafísico —objetivo inherente a la idea de universidad católica—, Mercier establece una fórmula clara y precisa: «Pas de philosophie sans synthèse. Pas de philosophie achevée, sans synthèse intégrale» (Mercier, 1913, p. 264).

No cabe la menor duda de que esta búsqueda de la unidad constituye un rasgo característico de la tradición lovaniense. Por tanto, Mercier insiste una y otra vez en la misma idea. A título de muestra, en la conferencia «Vers l'unité», pronunciada en la Real Academia de Bélgica el 7 de mayo de 1913 y publicada aquel mismo año en la *Revue Néo-Scholastique*, aparece reflejada con nitidez su aspiración de alcanzar la verdad bajo el signo de la unidad: «La vérité suprême de la philosophie, c'est que la philosophie "séparée" ne réalise pas la synthèse intégrale de la vie réelle» (Mercier, 1913, p. 276). Un poco más adelante, y a modo de colofón, encontramos otra sentencia similar: «Dans le royaume de la philosophie, l'unité est la loi, mais le sceptre ne peut appartenir qu'à l'intelligence» (Mercier, 1913, p. 278).

Como vemos, una de las ideas fuerza del pensamiento de Mercier fue destacar —de acuerdo con la filosofía neoescolástica, reactualizada por la *Aeterni Patris* (1879)— la unidad que se había perdido con la irrupción del pensamiento moderno, algo que ya había sido reclamado por el cardenal Newman. De forma general, todo —el hombre y el conocimiento— debía ser contemplado desde la perspectiva de la unidad antropológica del ser humano y sintética del conocimiento, un planteamiento que fue transferido de la filosofía a la pedagogía. Al abrigo del neotomismo, se defendía la unidad sustancial del hombre entre cuerpo y alma, entre lo material y lo mental, entre lo fisiológico y lo psicológico, en una unión ontológica que, además de los elementos naturales, contemplaba la perspectiva sobrenatural y, por ende, de una pedagogía que respondiese a idéntico perfil.

Podemos añadir que esta apelación a la unidad ya se encuentra en Jaime Balmes, que, salvando todas las distancias, puede ser considerado un antecedente de la neoescolástica, que no niega la posibilidad de la razón humana de acceder a la verdad. Balmes —que mereció la atención de Zaragüeta, con ocasión del centenario del nacimiento del pensador catalán celebrado en 1910— destaca la importancia del criterio como medio para conocer la verdad no solo en el

plano del entendimiento sino también en el del obrar humano, en la moral (Rodríguez Ortega, 2016). Para conocer la verdad, el ser humano posee muchas facultades, de modo que una «buena lógica debiera comprender al hombre entero: porque la verdad está en relación con todas las facultades del hombre» (Balmes, 1922, p. 258). Balmes continúa y señala que ante la multiplicidad de facultades humanas, muchas y diversas, se necesita armonía, «y no hay armonía sin atinada combinación, y no hay combinación atinada si cada cosa no está en su lugar» (Balmes, 1922, p. 258). La propuesta balmesiana —en medio de un contexto romántico— ya destacaba la importancia de cada una de las facultades humanas, en sintonía con su visión conciliadora y armónica:

El entendimiento sometido a la verdad; la voluntad sometida a la moral; las pasiones sometidas al entendimiento y a la voluntad, y todo ilustrado, dirigido, elevado por la religión: he aquí el hombre completo, el hombre por excelencia. En él la razón da luz, la imaginación pinta, el corazón vivifica, la religión diviniza (Balmes, 1922, p. 258).

De acuerdo con esta línea de pensamiento de la filosofía perenne, con su jalón balmesiano y actualizada por la neoescolástica que apuesta por la búsqueda de la unidad, Zaragüeta apunta que Mercier pretendía unificar los distintos aspectos de la vida interior humana: el problema del conocimiento, derivado del trabajo intelectual y científico; el problema práctico de la praxis moral y el problema religioso que se plantea en la confluencia de los dos anteriores (Zaragüeta, 1929). Llegados a este punto, conviene precisar que Zaragüeta también optó por la unidad orgánica del ser humano, tal como reflejó en uno de sus últimos escritos, que recapitula su pensamiento anterior, donde refiere que en su juventud se interesó por los temas psicológicos:

El alma es la forma substancial de un cuerpo viviente organizado, cuyo sistema nervioso a la vez condiciona en sus funciones centrípetas y centrales y utiliza en las funciones centrífugas el desarrollo de la actividad mental anímica en su modalidad sensitivoimaginativomotora, al servicio de una vitalidad inmediatamente orgánica, pero en definitiva plenamente ideal y por ende espiritual (Zaragüeta, 1958, p. 108).

En consecuencia, se da una correlación entre la unidad antropológica del ser humano y su educación y, por extensión, de la ciencia pedagógica que, según Zaragüeta, posee tres dimensiones diferenciadas: una ontológica (fisiológica, psicológica y sociológica), que determina la unidad del ser humano; otra

teleológica, que marca el fin realizable desde una posición realista y espiritua- lista; y, finalmente, una tercera mesológica (psicométrica, organización educa- tiva) (Zaragüeta, 1943, p. 77). Con la perspectiva de este enfoque, se establece una correlación entre la antropología unitaria y el principio teleológico que debe guiar la educación, siempre con una óptica integral y sintética, para evitar los particularismos y exclusivismos de las filosofías de la educación que tienden hacia el naturalismo y el idealismo. En esta línea, la pedagogía perenne, vivifi- cada por la neoescolástica lovaniense, pretende superar las antinomias a través de una armonía que concilie los extremos emplazándose en la línea aristotéli- ca-tomista del término medio. Frente a la oposición de contrarios, a la dialéc- tica de lucha y oposición entre los extremos, sobre todo en el enfrentamiento entre el naturalismo y el idealismo, se busca un equilibrio entre las distintas posturas, a la vez que se postula la conciliación —federalismo, dirá Foerster— entre lo físico-material y lo mental-psicológico, sin abandonar la carga espiri- tual con su trascendencia religiosa y metafísica. Así las cosas, la antropología y la educación han de mantener el sentido de integridad que abarca todas las dimensiones del ser humano (físicas, noéticas, morales, estéticas) aunque, bajo la influencia de pedagogos como Foerster, se dará prioridad a la formación moral, más urgente y necesaria que la intelectual. «La Pedagogía es una disci- plina de las actividades del sujeto humano conducente a mejor asegurar la realización como fin del ideal moral, poniendo en juego los medios subjetivos- objetivos» (Zaragüeta, 1943, p. 77).

En fin, uno de los méritos del quehacer filosófico y, por extensión, pedagó- gico de la tradición lovaniense radica en mantener abierta la vía metafísica, después del embate del criticismo kantiano y de sus epígonos (entre los que se encuentran el naturalismo, el positivismo, el materialismo y el sociologismo), del existencialismo pesimista de Heidegger con su hombre-para-la-muerte y del humanismo ateo de Sartre. Todas estas corrientes de pensamiento ponían en jaque la concepción católica de una verdad entendida unitariamente que, al vincular el *verum* con el *unum*, remite a Dios (*Ipsum Esse subsistens*), de modo que cualquier disciplina depende del Creador en buena lógica de la filosofía neotomista (Bonino, 2019). Por esta razón, se mantiene abierta una vía espiri- tual-metafísica que no solo afecta al ser humano, sino que también concierne a la pedagogía que posee una característica teleológica, esto es, una dimensión ético-moral que no puede entenderse desde una posición inmanente, pues se contempla asimismo la perspectiva sobrenatural que proviene de la Revela- ción. Ni que decir tiene que la educación del carácter refleja perfectamente esta síntesis entre educación moral y formación religiosa que la pedagogía lova- niense hizo suya.

FORMACIÓN OBRERA Y REVISIÓN DE VIDA

Tal como hemos indicado, la JOC fue reconocida, no sin dificultades, por Pío XI en 1925, según la intuición de Joseph Cardijn, que pensaba que la Acción Católica debía especializarse, algo que en España siempre despertó reticencias. Dicho esto, queda claro que la JOC que apunta a la formación de la juventud se empezó a extender por toda Europa sobre la base de un movimiento apostólico y de educación popular que, bajo la fórmula de revisión de vida —esto es, «ver, juzgar, actuar» (*voir, juger, agir*)—, apela a la conciencia del joven obrero, que es invitado a ver el problema, a juzgar la situación y a actuar según su doble condición humana y sobrenatural.

El método jocista de revisión de vida es el medio integrador de estos tres pasos del proceso educativo que se aplica no solamente a las reuniones de equipo sino también en las campañas colectivas de acción que utiliza la JOC con la masa de jóvenes trabajadores a los que va acercándose (Sanz Fernández, 2001, p. 105).

En el fondo, la JOC busca la conversión y santificación del joven obrero que se ha alejado de la religión, en medio de un mundo secularizado que había erosionado la influencia del catolicismo en la vida privada y pública de las costumbres sociales.

Entre los primeros contactos de España con la JOC, resulta un lugar común referirse al viaje que realizó el sacerdote Albert Bonet por Europa a comienzos de la década de los años treinta del siglo pasado y que le permitió dar cumplida cuenta de la realidad del jocismo y de la gran intuición de Cardijn después de visitar Lovaina y Bruselas. Durante aquel periplo, Bonet constató que la masa obrera era anticristiana y que, por ende, no creía ni practicaba, a la vez que su antigua fe se había trastocado en odio (Bonet, 1931). Ante tal estado de cosas, Bonet quedó fascinado por el esfuerzo titánico de Cardijn en su obra de apostolado laico sobre la base de que el obrero solo podría ser redimido o conquistado para la causa cristiana por el mismo obrero. En su crónica viajera, Bonet destacaba que el jocismo constituía un movimiento autónomo, previo al sindicalismo católico. Tampoco podemos silenciar que Bonet, con la ayuda del médico Pere Tarrés, puso en marcha en 1931 la Federació de Joves Cristians de Catalunya (FJCC), que, como tantas otras cosas, desapareció después de la Guerra Civil. Entre las actividades desplegadas por la FJCC cabe destacar una subdelegación obrera que seguía el modelo de la JOC belga, con quien mantenía fluidas relaciones. No por azar, Cardijn visitó la ciudad de Barcelona en 1933 y, a modo de respuesta a su invitación, unos doscientos cincuenta jóvenes

catalanes se trasladaron a Bruselas a finales del mes de agosto de 1935 para conmemorar el décimo aniversario de la fundación de la JOC (*Federació de Joves Cristians de Catalunya*, 1972, pp. 156-157). Al cabo, la FJCC realizó con su proyecto pedagógico espiritual, moral y deportivo una gran labor pastoral entre los jóvenes, decenas de los cuales fueron víctimas de la persecución religiosa que se dio en Cataluña después del levantamiento de Franco (Oliveres, 1989; Codinachs, 1990; Turró y Vilanou, 2014). Después de la Guerra Civil, y ante la imposibilidad de reactivar las actividades de la FJCC —denunciada por su posicionamiento nacionalista—, Albert Bonet pasó a ser secretario general de la Dirección Central de la Acción Católica española, de modo que poseía una larga experiencia en el campo de la formación de la juventud obrera. Agréguese que la Acción Católica española era refractaria a las especializaciones y se comprenderá el retraso con que se aceptó la JOC, que despertaba desconfianza entre la jerarquía, una situación que se mantuvo más o menos latente, hasta el punto de que se ha escrito que «en 1967, el trabajo de la JOC española estaba en entredicho» (Murcia, 1995, p. 520).

Otrosí, en 1946 había aparecido la JOAC (Jóvenes Obreros de la Acción Católica), que también se desmarcaba de la JOC. «Era sencillamente un grupo de jóvenes obreros de Acción Católica, una sección perteneciente a la Acción Católica general» (Sanz Fernández, 1997, p. 916). De cualquier modo, y si damos crédito al profesor Florentino Sanz, también el método de revisión de vida de la JOC se implantó gradualmente en los cenáculos de la JOAC, si bien en España la expansión de la JOC se hizo de manera lenta y solo después del reconocimiento por parte de Pío XII. Estas son las palabras de Florentino Sanz:

El reconocimiento internacional de la JOC ya lo había hecho el mismo papa Pío II en el radiomensaje dirigido al Congreso Internacional de la JOC, en 1950, con motivo del veinticinco aniversario de su fundación y en el que había expresado que «la JOC ha formado al obrero a través del obrero». Su método está siendo una revolución. Ha entrado en las grandes corrientes modernas con una base antropológica universal que supone un hombre no separado de la realidad (Sanz Fernández, 1997, p. 916).

Por lo demás, la JOC era vista como algo extranjerizante, mientras que la JOAC —nomenclatura que impuso la jerarquía— se vinculaba a la Acción Católica española. Rafael Hinojosa —un líder de la JOC catalana— reconoce que el movimiento no tuvo buena acogida por parte de la jerarquía española, ni tampoco por parte de la mayoría de los sacerdotes (Hinojosa, 1998, p. 29). Su procedencia forastera hacía que se identificase con una moda extranjerizan-

te en medio del nacional-catolicismo dominante, sin desdeñar la sintonía de la JOC con los sindicatos belgas y la participación en la JOC belga de personas socialistas alejadas de la religión; todo ello, entre otros factores, generó un estado de ánimo contrario a la JOC. En realidad, había dos posibilidades, ya que al sentido sindical y reivindicativo del jocismo belga se contraponía el carácter pedagógico y evangelizador de la JOC francesa. Pero, a pesar de sus diferencias, los especialistas reconocen que ambas tradiciones se singularizaban por la utilización de un mismo método, el de la revisión de vida, que dejó su impronta en España (Ferrando Puig, 2000, p. 21).

Es posible que la influencia de la JOC francesa en España se deba, justamente, a este contexto que destaca la dimensión pedagógica. De cualquier modo, ello no fue óbice para que a partir de 1948 se iniciasen las jornadas estatales de la JOC dedicadas a un tema específico —en 1955, en la octava edición, se acordó una campaña sobre la enseñanza primaria— que permitía comprender la realidad social a partir de cuestionarios y encuestas, a fin de conocer los problemas y evaluarlos, con la intención de manifestar públicamente el criterio al respecto (Ferrando Puig, 2000, pp. 39-41). Por lo general, después de la Guerra Civil, los jóvenes españoles se fijaban más en la JOC francesa que en la belga, más proclive a métodos anticuados.

Por su parte, Francisco Martínez Hoyos comenta que «a nivel ideológico, la influencia de la JOC belga no fue tan decisiva como la del jocismo francés» (Martínez Hoyo, 2017, p. 145). En Francia, además, la JOC llegó de la mano de activistas como Georges Guérin, que organizó la primera sección jocista en el barrio de Clichy en París y que contó con el soporte de Charles Bordet, autor de *Regards jocistes sur l'Évangile* (1933), una obra de gran difusión (Pierard, 1997). Con el paso del tiempo, la influencia de autores como Michel Quoist, un sacerdote francés que procedía de medios obreros, también dejó su impronta en los ambientes del jocismo con obras de referencia como *Amor: diario de Daniel* (1960) y *Dar: Diario de Ana María* (1963), que alcanzaron tiradas importantes y que se dirigían al público adolescente para orientar su pubertad.

En líneas generales, las cosas empezaron a cambiar, y en 1956 se permite a la JOAC ingresar en la Asociación Internacional de la JOC, a la vez que en España también adoptará este nombre, en una época de gran desarrollo que se extenderá hasta 1966, la etapa dorada del jocismo entre nosotros. En consecuencia, la implantación de la JOC en España —que vivió un período de crecimiento, desarrollo y madurez entre 1946 y 1966, fecha que coincide con la gran crisis que vivió la Acción Católica— no estuvo exenta de dificultades, aunque contó con la presencia del mismo Cardijn y de sus más directos colaboradores, como

Marcel Uylenbroeck. A mayor abundamiento, añadimos que José Castaño distingue tres etapas bien diferenciadas: de gestación (1946-1956), de plenitud (1956-1966) y de crisis (1966-1970) (Castaño Colomer, 1978).

Justamente, en medio de la etapa de plenitud, se tradujo en 1959 el libro de René Guerre y Maurice Zinty *Des prêtres pour la jeunesse ouvrière*, publicado por Les Éditions Ouvrières de París en 1956, lo que confirma la incidencia de los métodos formativos de la JOC francesa. No deja de ser significativa la defensa que hace el consiliario nacional de la JOC, a manera de prólogo, sobre la acción pastoral del movimiento, que es definido como un estricto apostolado. «Lo que ocurre es que la JOC niega que el hombre sea algo abstracto», para responder a continuación a todos aquellos que consideraban que los jocistas seguían el signo de los tiempos, esto es, que eran *temporalistas*.

Y por eso nos llaman temporalistas. Porque tenemos en cuenta el barrio y el taller y la casa y el salario y los transportes y los tiempos libres... Y porque creemos que sin esto es imposible conocer al hombre, en este caso al joven obrero, y porque decimos que Dios quiere que ahí, ahí mismo, en esa casa y ese barrio y ese tren, realice su vocación personal y ayude a la realización de la de sus compañeros, y, con ello, él y los otros se salven (Guerre y Zinty, 1959, pp. 8-9).

Baste lo dicho para darse cuenta de que la actividad de la JOC en España ocupa un espacio breve de tiempo, ya que los problemas fueron muchos, tanto en sus comienzos como durante su crisis. De entrada, por las disputas entre la JOC y la JOAC —no resueltas hasta 1956— y después por las tensiones de los años sesenta, con la irrupción de huelgas y reclamaciones sindicales. Igualmente, podemos añadir otras circunstancias, como la aparición en 1962 de las llamadas Comisiones Obreras, la secularización de sacerdotes y la crisis del franquismo, con un continuo de huelgas en un país sin libertad sindical. Todo ello generó tensiones a partir de 1965 que, avivadas por la crisis interna del movimiento de Acción Católica, precipitó un período de decadencia y postración. Visto con este enfoque, se puede concluir que la trayectoria de la JOC en España estuvo salpicada de conflictos constantes, a pesar de que hoy todavía mantiene una presencia significativa en el seno de la Iglesia (Sanz Fernández, 1990).

En una actitud contraria a los principios más generales de la Acción Católica, que dirigió su actuación sobre el público en general según una estrategia que apuntaba a la masa, la JOC se centró en la búsqueda de líderes, esto es, procedió a una selección de los jóvenes más capacitados para ser dirigentes sin perder de vista el horizonte de la conciencia de los trabajadores, que encontra-

ban en ella una orientación profesional (aprendizaje laboral, colocaciones, etc.), un centro de asistencia social (ahorro, ayuda mutua, pensiones, etc.), unas instancias formativas (bibliotecas, círculos de estudio, música, deportes, etc.) y, lógicamente, una atención religiosa con la asistencia dominical a la Iglesia y la comunión regular. En fin, se trataba de que el joven fuese responsable de sus propios actos, en un proceso de formación que persigue su mayoría de edad, esto es, su formación integral para sustraerlos de la indiferencia, del ateísmo y del materialismo. Desde Bruselas, la organización lanzó una publicación semanal, bajo el título de la *Jeunesse Ouvrière Chrétienne*, que los jóvenes militantes de la organización vendían por la calle, junto a los que distribuían prensa de otras opciones ideológicas, con lo que se entablaban en ocasiones verdaderos combates callejeros, en medio de un ambiente de crisis (política, económica, social) que aumentó a raíz del crac del 29.

Forzoso es reconocer que nos encontramos ante una pedagogía de la conversión que incita a los jóvenes a tomar el camino que conduce a Cristo. Al fin y a la postre, la JOC pretende que el joven que se ha alejado de la Iglesia pueda volver a la práctica religiosa y que, gracias a su ejemplo, promueva el proselitismo, ya que la conquista del obrero solo es posible por el mismo obrero. Quizá valga la pena traer a colación el famoso epíteto de la «generación perdida» —según expresión de Gertrude Stein (Hemingway, 2015, pp. 61-69)— que se aplicó a la juventud que vivió la experiencia de la Gran Guerra. A los males endémicos de la sociedad industrial (alcoholismo, prostitución, enfermedades venéreas, tisis, lamentables condiciones laborales, huelgas, paro, deshumanización por un trabajo mecanizado, etc.), se añadió una moral más laxa y permisiva que acompañó la llegada de las tropas norteamericanas en 1917 con un nuevo estilo de vida en sintonía con la era del *jazz*. Si el modo de vivir estadounidense constituía un peligro de corrupción de las costumbres de la juventud, algo similar acontecía con la expansión de las doctrinas políticas que promovían la movilización de la juventud bajo diversas siglas de ascendencia anarquista, socialista, comunista y fascista. Tampoco podemos pasar por alto que los Juegos Olímpicos de 1920, los primeros desde 1912, se celebraron en la ciudad de Amberes, con motivo de los cuales el cardenal Mercier dirigió una arenga a los participantes, el 14 de agosto. En su parlamento, Mercier se hizo eco de la Primera carta a los corintios («No sabéis que los que corren en el estadio todos corren pero uno solo alcanza el premio», 1 Co 9, 25), de manera que la imagen del atleta de Cristo aparecía como un modelo para la juventud que competía en el estadio, unos jóvenes que gracias a la JOC podían formarse y evangelizarse en un ambiente hostil, lleno de peligros de embrutecimiento moral.

Con lo que va escrito resulta evidente que la JOC procuraba recristianizar una juventud que vivía de espaldas a la religión y que, desde un punto de vista político, se encontraba atraída por la Revolución soviética (1917) con la esperanza de la revolución internacional. En medio de este estado de cosas, la juventud constituía una nueva categoría pedagógica sobre la base de que la conquista del obrero solo podía ser posible por el mismo obrero, y así, frente a la juventud desorientada de la posguerra de 1918, Cardijn propuso el compromiso de una juventud militante, que se mostraba orgullosa de su condición cristiana y que había de dar testimonio de su fe en lugares como talleres, industrias, comercios y oficinas, donde la presencia del mensaje de Cristo había retrocedido de una manera significativa (Richou, 1997). En fin, una juventud que patentizaba su testimonio de compromiso cristiano, en un país —y aquí el ejemplo de Francia puede resultar paradigmático— que también se transformó en tierra de misión. En este sentido, debemos recordar que en 1943 —en tiempos de la ocupación alemana— apareció el libro de Henri Godin e Yvan Daniel *France, pays de mission*, el cual ponía al descubierto el proceso descristianizador que se vivía y que, como mínimo en parte, era consecuencia del laicismo escolar implantado por la Tercera República francesa y agudizado en 1905 con la separación de la Iglesia y el Estado.

En este contexto no deja de ser curioso que la novela de Maxence van der Meersch —que se convirtió al catolicismo el 1936— situase la acción de *El coraje de vivir* en la aglomeración formada por Lille, Roubaix y Tourcoing, en el norte de Francia, justo en la línea fronteriza con Bélgica. Esta obra, que constituye una descripción de la actividad de la JOC con un retrato de Cardijn, apareció en 1940, solo tres años antes que *Cuerpos y almas*, uno de los grandes éxitos editoriales del autor. La novela retrata la atmósfera que se vivía a mediados de la década de los treinta en una fábrica instalada en Roubaix, a la que concurrían también obreros belgas, con el trasfondo del gobierno francés del Frente Popular (1936-1938), que, bajo la acción del Partido Comunista, llevó a la ocupación de las fábricas y a la huelga general en la primavera de 1936, con la perspectiva de la colectivización, un paso previo al establecimiento de un régimen comunista como el que se implantó en 1919 en Hungría con la efímera república soviética de Béla Kun o en Alemania a raíz de la revolución espartaquista.

Según el hilo argumental de *El coraje de vivir*, asistimos a la conversión del protagonista (Pierre), que es captado por la fuerza de Cardijn y que, a su vez, dedica su vida a dar testimonio de su profesión cristiana en ambientes laborales poco receptivos al mensaje evangélico, en medio de un contexto moral peligroso y degradante que acechaba especialmente a jóvenes y mujeres. Además,

y tal como hemos avanzado, en el capítulo séptimo de la primera parte de la novela aparece una descripción de Cardijn, que fue a Roubaix a hablar a los jocistas.

Toda la vida recordaré la extraña silueta de ese curita, surgido bruscamente en el escenario, yendo, viniendo, gritando, agitando los brazos, moldeando el vacío con ambas manos, seco, delgado, erguido, lanzando frases incompletas, respirando profundamente, ... cuyos sueños, cuyo inmenso amor hacia los desgraciados le hacían en aquel momento encarnar al Sacerdote, y a través del cual veíamos a Cristo, y por voz del cual, manifiestamente, Cristo gritaba una vez más a los hombres cuál era su deber (Meersch, 1961, III, pp. 745-746).

A ello se puede añadir que Maxence van der Meersch equipara a Cardijn con Don Bosco, esto es, con alguien que se alinea con los pobres y marginados. De ahí su invitación a que la juventud que ha de pasar a la acción se forme a través del trabajo en la fábrica y de la instrucción en el círculo de estudios, que cuenta con buenos libros. En vano se buscará en España una traducción inmediata de esta novela, ya que la primera edición que hemos localizado data de 1953, trece años después de publicarse en francés (Meersch, 1953). En efecto, la novela *Pêcheurs d'hommes* de Maxence van der Meersch —conocido como el Zola cristiano por sus descripciones de la sordidez de la vida moderna— solo obtuvo permiso para circular en España a través de una versión sudamericana titulada *El coraje de vivir (La novela de un obrero contada por un obrero)*, según señaló Luis Horno Liria en 1953. Habida cuenta de que la JOC estaba prohibida en España, la divulgación de su proyecto formativo se vio retrasada al impedirse que aquella novela de referencia llegara al gran público. Baste añadir que el título francés *Pêcheurs d'hommes* se corresponde más con la intención del autor, que encabeza la obra con la frase evangélica de Jesús a Simón: «Desde hoy serás pescador de hombres» (Luc. 5, 10). Al margen de la idoneidad del título de la traducción, la verdad es que esta novela facilitó la divulgación del mensaje jocista, hasta el punto de que su lectura apasionó a más de un joven que decidió tomar el camino del compromiso cristiano.

Van der Meersch describe en sus páginas la epopeya de la Juventud Obrera Católica, en sus luchas contra el Frente Popular en los días de las ocupaciones de fábricas en París, a través de la historia de la conversión de un obrero joven, ganado para la fe por el inmenso padre Cardijn, perfectamente retratado en el capítulo inicial, de un vigor poco común (Horno Liria, 1960, vol. I, p. xxiii).

Aunque no es nuestro objetivo realizar una radiografía en profundidad de *El coraje de vivir*, sí que parece oportuno fijarnos en algunos de sus puntos nucleares. En sus primeras páginas queda palpable cuál era su mensaje, al leer frases del siguiente tenor:

He aquí la misión que la JOC propone a los jóvenes que se acogen a ella, a todos vosotros si lo deseáis: reconquistar la clase obrera y salvar a los hombres, dándoles el sentimiento de que son amados. No piden más que eso. Ser amados. En resumen, la JOC os ofrece revivir en pleno siglo xx, en nuestras calles, en nuestras fábricas, en nuestras ciudades de hoy, la aventura de Cristo... (Meersch, 1961, vol. III, p. 706).

Aquellos jóvenes deseaban seguir la llamada de Cristo, «revivir en el mundo la aventura de los apóstoles y de Cristo» (Meersch, 1961, vol. III, p. 788). Al cabo, no se sentían cómodos con la liturgia en latín ni con los terciopelos de las sillas que se encontraban delante del altar. Se demandaba, pues, una mayor sencillez y simplicidad, o, lo que es lo mismo, una espiritualidad más auténtica e interiorizada. Está claro que desde la izquierda los jóvenes jocistas eran identificados con los fascistas, o bien recibían otros calificativos despectivos —aprendices de cura, amarillos, traidores a la clase obrera, etc.—; pero, a pesar de las dificultades ambientales, no cesaban en la defensa de los derechos de los trabajadores a la luz de la doctrina social de la Iglesia. Bien mirado, el sistema pedagógico jocista invita a una formación de la voluntad a fin de conseguir el dominio de sí mismo, con una vida de moralidad y pureza, de modo que, sin negar la instrucción, deja en un segundo plano la formación intelectual porque lo que interesa de manera prioritaria son los jóvenes —chicos y chicas— de carácter. Evidentemente, el ideal del joven jocista contemplaba todos los aspectos de la vida, como la aparición del amor y el noviazgo, desde un punto de vista cristiano que rechazaba el aborto, que se practicaba a menudo sin ningún tipo de garantías sanitarias. Porque ni el aborto ni el burdel eran soluciones para un jocista, que había de observar una vida casta y pura, alejado de los espectáculos deportivos y de los juegos de apuestas. La prensa deportiva aparecía como algo que alelaba a los jóvenes, más interesados por el ciclismo o el boxeo que por los problemas que afectaban a la juventud, una posición que también asumió Lorenzo Milani. Y todo ello con el trasfondo de los conatos revolucionarios inspirados en la Revolución soviética con sus proyectos de colectivización. Así pues, ante el símbolo de la hoz y el martillo se daba preferencia a la insignia de la JOC, que da testimonio de Cristo.

Por ello, la vida del jocista debía ser ejemplar a fin de arrastrar a otros jóvenes que mostraban tibieza ante la cuestión religiosa. Se formulaba una exhor-

tación o llamada a la conversión de la juventud, inspirada en la acción de Cardijn —siempre modélico— que insta a la conquista de nuevos jóvenes. Aunque la JOC busque la selección de una clase dirigente para la juventud, de los jóvenes por los mismos jóvenes, lo que interesa es la masa, esto es, los oprimidos —hombres y mujeres— de las fábricas y talleres que estén dispuestos a escuchar el mensaje del Evangelio. Se propone, pues, una acción formativa que apunta al interior del joven y que se aleja expresamente de la intervención política y de la lucha de los partidos, aunque no orilla la cuestión social, que se aborda a través de la doctrina social de la Iglesia. En último término, lo que interesa es que los jóvenes adquieran la condición de nuevos apóstoles, de pescadores de hombres, una expresión —*pêcheurs d'hommes*— que ya había utilizado en 1924, con anterioridad a Maxence van der Meersch, el jesuita belga Pierre Charles, uno de los líderes del movimiento misional belga, que hizo un llamamiento para evangelizar a los obreros (Pierrard, 1997, p. 96).

Al margen del retraso en la publicación en España de la novela de Maxence van der Meersch, que habría podido facilitar la difusión del ideario de la JOC, resulta evidente que después de la Guerra Civil —y desaparecida la FJCC— el jocismo pasó una época de ostracismo, habida cuenta de que la jerarquía confiaba más en el movimiento de la Acción Católica. Sin embargo, en 1946 aparece la HOAC (Hermandad Obrera de Acción Católica), dirigida a los obreros adultos, bajo la dirección de Guillermo Roviroso, que asumió la metodología pedagógica de la JOC. De este modo, se puede hablar de la existencia en España de una influencia de Joseph Cardijn pero mediatizada por otras instancias que no respondían estrictamente a las siglas y nomenclatura de la JOC. De resultas de todo ello, la metodología de Cardijn basada en la revisión de vida se canalizó en nuestro país en dos direcciones: hacia la formación de los jóvenes obreros y hacia la formación de los trabajadores adultos.

Desde un punto de vista personal conviene resaltar que «Cardijn era metódico y ordenado, y esto le proporcionó grandes éxitos en su tarea educadora entre los jóvenes trabajadores» (Castaño Colomer, 1978, p. 14). Está claro, pues, que la pedagogía jocista constituye un sistema que está convenientemente estructurado, hasta el punto de que la pedagogía de la HOAC caerá en una metodología de difícil observancia y seguimiento. Sea como fuere, la metodología de la JOC se basa en la existencia de tres verdades: de fe (tesis), de experiencia (antítesis) y de método (síntesis) (Castaño Colomer, 1978, p. 15). Esta dinámica ternaria ha sido descrita por muchos especialistas, y quizá valga la pena recordarla. La verdad de fe, Dios desde toda la eternidad, «ha llamado a todos y cada uno de los jóvenes trabajadores de catorce a veinticinco años, como a todos los hombres, a un destino eterno y temporal...» (Fièvez, Meert

y Aubert, 1970, p. 149); la verdad de experiencia atiende a las «condiciones de vida de la inmensa masa de los jóvenes trabajadores» en su doble destino eterno y temporal, a sabiendas de que el primero es condición de posibilidad del segundo; y una verdad pastoral o de método es, en el seno de la Iglesia católica, «la organización de la masa de los jóvenes trabajadores que, entre ellos, por ellos y para ellos, se atraigan, se ayuden, se sirvan mutuamente con vistas a esta conquista de su destino» (Fièvez, Meert y Aubert, 1970, p. 150).

Para mayor abundamiento hacemos constar que, a la verdad de fe según la cual cada joven obrero es una persona por ser hijo de Dios, sigue la constatación de la experiencia, que pone en evidencia que las condiciones materiales y morales de la sociedad no responden a las exigencias de la persona humana, de manera que como verdad de método los trabajadores se ven impelidos a superar esta situación con su propio esfuerzo, por ellos mismos (Castaño Colomer, 1974, p. 17). Este último punto coincide con la idea de Cardijn de una Acción Católica especializada y complementaria, de modo que lo que se necesitaba era el apostolado de los laicos por los mismos laicos, ya que los obreros conocían su realidad social.

En suma, esta concepción de Cardijn había de comportar que la JOC mantuviese choques y enfrentamientos con la Acción Católica española, a pesar de las constantes venidas del fundador a España, entre las que destaca el ciclo de cuatro conferencias que impartió el año 1949 en la Universidad Pontificia de Comillas (Cardijn, 1951). En efecto, Cardijn veía en la Acción Católica una estructura jerárquica que dependía de las autoridades eclesíásticas, mientras que él deseaba algo más vivo en manos de los laicos obreros, que habían de transformar la vida diaria con la colaboración de sacerdotes consiliarios. Por ello, en vez de partir de arriba, de grandes postulados genéricos, la metodología pedagógica jocista fijó su atención en lo inmediato, en lo concreto y real, por medio de una inducción que coincide con el modo de proceder de la filosofía aristotélica-tomista. Acaso esto explique que no nos encontremos ante una posición intelectualista ni libresca, sino ante un aprendizaje vital, una educación apostólica de base que nace de la reflexión sobre la realidad cotidiana y que, al proponer la revisión de vida, apunta hacia lo más elevado, esto es, la dimensión espiritual. «No és sols un mitjà insubstituïble d'educació; és també un element preciós de direcció i de formació espiritual» (Cardijn, 1964, p. 194).

Tal como hemos avanzado, esta metodología pedagógica no solo se aplicó en la JOC, sino que, a través de Guillermo Roviroso, también llegó a la HOAC, fundada en 1946. Justamente, en aquel momento el papel de los laicos en la Iglesia adquiriría un especial relieve cuando Pío XII pronunció un discurso, el

20 de febrero de 1946, titulado *La elevatezza*, sobre la supranacionalidad de la Iglesia, con motivo de la imposición del birrete a treinta y dos nuevos cardenales. De las palabras del Santo Padre sobresalen aquellas que dicen que «los fieles, y con mayor precisión los seglares, se encuentran en la línea avanzada de la Iglesia; para ellos, la Iglesia es el principio vital de la constitución humana». A esto podemos añadir que, según Basilisa López García —experta en la historia de la HOAC—, el origen de los movimientos apostólicos de la Acción Católica Española «hay que situarlo en la visita *ad limina* que en 1946 realizó el episcopado español a Pío XII» (López García, 2005, p. 43). Estos factores —la actitud papal, la visita a Roma— facilitaron que se potenciara la JOC y la HOAC, como manifestaciones especializadas de la Acción Católica, dos movimientos apostólicos obreros que además convivieron con la ACO (Acción Católica Obrera). Si bien la primera se dirigía a los jóvenes, las otras dos prestaban atención a los adultos, sobre la misma base pedagógica, esto es, la revisión de vida de Joseph Cardijn, que fue debidamente adaptada en cada caso.

Al socaire de estos vientos se celebró en 1951 el Primer Congreso Mundial de Apostolado Seglar, momento en que apareció el libro de Yves Congar *Jalons pour une théologie du laïcat* (1953), que se tradujo en 1961 y que tuvo varias ediciones (Congar, 1961). En líneas generales, Congar propone una comunidad cristiana desde arriba y desde abajo, ya que, aunque el clero adquiere una dimensión platónica, el laicado lo hace a la manera aristotélica, en una especie de síntesis integral de clérigos y laicos, en el bien entendido de que la Iglesia no son las paredes sino los fieles. Este estado de cosas propició que Congar esbozase una teología de la Acción Católica, perfilada como una forma nueva de la influencia de la Iglesia sobre el mundo, que adquiere la dimensión de «una escuela de formación de las conciencias» (Congar, 1964, p. 384). Ahora bien, con el paso del tiempo Congar destacó el protagonismo de los laicos al margen de la Acción Católica, que en un primer momento fue uno de sus objetos de reflexión teológica y que, a la larga, influyó en el decreto conciliar sobre el apostolado de los seglares (1965) (Pellitero, 2004; Sánchez Zariñana, 2012).

Se comprende que había llegado la hora de los laicos, de modo que, al desentenderse de la acción política, se acentuaba la dimensión formativa, ya fuese de jóvenes o de adultos, siempre a la luz de la verdad evangélica y de la doctrina social de la Iglesia. De hecho, se consideraba que la JOC y la HOAC constituían verdaderas escuelas de formación encaminadas a descubrir el sentido de la vida por parte de los protagonistas, que no eran otros que los mismos obreros. En un segundo plano, pero no menos importante, quedaba la Acción Católica Obrera (ACO), surgida en Francia en 1950 como complemento y continuación de la JOC. Como vemos, las siglas eran diversas, y las campañas

de la Acción Católica se articulaban a través de diferentes movimientos especializados que mantienen viva su vocación pedagógica y que, a grandes rasgos, observan la metodología de la revisión de vida.

Desde este prisma, el método de revisión de vida —ver, juzgar, actuar— invitaba a la observación de la realidad social, a juzgar a través del Evangelio y de la doctrina social de la Iglesia y, finalmente, a transformar la realidad. Se trata de una pedagogía de la acción y vida sacramental, que René Guerre y Maurice Zinty sintetizaron en sus orientaciones para los sacerdotes consiliarios de la juventud obrera. «Ver es ya mucho. Juzgar es mejor. Pero es en la acción cuando uno se compromete, se entrega» (Guerre y Zinty, 1959, pp. 90-91). Al mismo tiempo, se destaca que la formación por la acción «nos hará descubrir en la pedagogía jocista la pedagogía del mismo Cristo» (Guerre y Zinty, 1959, p. 91). Tal planteamiento eleva al sacerdote consiliario a la condición de educador, habida cuenta del doble carácter pedagógico y evangelizador del movimiento, que garantiza la presencia del sacerdote en las reuniones de militantes que concentran grupos de jóvenes de 17 a 25 años, principalmente, y que son invitados a la revisión de vida.

Como vemos, esta trilogía —ver, juzgar, actuar— dio sentido a una pedagogía que no se limitaba a un plan especulativo, teórico-teológico, sino que buscaba la acción y, por ende, la transformación personal y social, circunstancia que en ocasiones despertó la suspicacia de la jerarquía eclesiástica, que vio en estos movimientos posibles actitudes contrarias al régimen, a pesar de la insistencia en reconocer el papel del sacerdote consiliario. Mientras tanto, miembros cercanos a la JOC fundaron editoriales como *Nova Terra* (1957) y *Estela* (1958), que, con sus libros inspirados en el espíritu conciliar, de una Iglesia abierta a los signos de los tiempos, publicaron títulos para facilitar esta tarea pedagógica encaminada a la transformación de la sociedad, a través de una Iglesia implicada en el mundo secular que se abría a posiciones de izquierda, pero que no renunciaba a las verdades de Cristo.

De tal suerte que, al no existir en España libertad sindical, el papel de la HOAC adquirió cada vez más relieve, hasta constituir un movimiento de apostolado seglar que alcanzó con el paso del tiempo una alta conciencia social, una especie de catolicismo de izquierda, que preocupó a las autoridades franquistas, recelosas ante una posible entente obrera entre el catolicismo y el sindicalismo no oficial que existía en la clandestinidad (López García, 2005, p. 43). Así se explica la crisis de la Acción Católica del año 1966, hasta el punto de que surgió un conflicto entre la jerarquía y los militantes que no se cerró hasta bien entrada la década de los setenta y que afectó a la HOAC, que ha escrito una de las páginas más relevantes del movimiento obrero en la España

franquista (López García, 2005, p. 290). Como bien sabemos, Guillermo Roviroso, el fundador de la HOAC, fue un converso cuya vida presenta un perfil romántico que fue biografiado en un documentado trabajo de investigación, debido a la autoría de uno de sus colaboradores más cercanos (García, 1977).

De todos modos, Roviroso fue apartado de la HOAC por su enfrentamiento con la jerarquía en 1957, año en que sufrió un accidente que le reportó la pérdida de un pie. Preciso es señalar que Roviroso siguió el consejo de Cardijn, que recomendaba no copiar los métodos de la JOC sino adaptarlos a cada realidad social. Esto pone de relieve que una de las características de la HOAC fue la implantación del plan cíclico, el cual se gestó a partir de 1952 y alcanzó su apogeo entre 1953 y 1958, y que se basa en el método de la encuesta que, a su vez, se inspira en el método de revisión de vida. Se trataba de una propuesta ambiciosa que se entendía como un proceso de formación activo y humanista, de reflexión y acción, que lo aproximaba al sindicalismo de clase (Ferrando Puig, 2000, pp. 122 y 461). «La novedad de aquellas formas de vivencia cristiana, de las que Guillermo Roviroso fue pionero, fue causa de grandes ataques procedentes de los sectores tradicionales de la Iglesia, que entonces eran extensos» (Comisión General de la HOAC, 1981, p. 10).

Más aún, cuando la crisis afectó a la HOAC —una hija de la JOC, al decir de Xavier García—, un grupo de militantes creó la editorial ZYX —letras contrarias al ABC, con lo que ponían de manifiesto que los últimos serán los primeros, según las palabras del Evangelio (Mt. 19, 30)— con la intención de poder contar con textos que despertasen la conciencia social de la clase obrera. No en balde, Guillermo Roviroso fue el primer presidente de la editorial fundada en 1963 y que pasó por diversas vicisitudes, sin eludir las tareas de formación (cursillos, ejercicios espirituales, clubes de lectores, etc.) (Araus Segura y Sánchez, 2015; Martínez, 2011). En este punto, traemos a colación la serie roja de la colección Lee y Discute de la editorial ZYX, que se inició con el texto de Roviroso que, a modo de interrogación, preguntaba «¿De quién es la empresa?», y que incluyó títulos sobre el derecho de huelga (1965) y monografías sobre la huelga general de 1917 (1966). A su vez, ZYX se desmarcaba del comunismo, que consideraba una revolución fracasada, de tal manera que «lo que el comunismo ofrece a los trabajadores españoles no es más que prehistoria» (Martín Maestre, 1965, p. 94). Con todo, algunos militantes de la HOAC también ingresaron en la Unión Sindical Obrera (USO), fundada en Rentería en 1960 por jóvenes vinculados a la JOC, con lo cual se apartaban de las posiciones oficialistas respecto al régimen franquista, que, por lo general, se canalizaban a través de Asociación Católica Nacional de Propagandistas (López García, 2005, p. 159).

Ciertamente, la preocupación por la cuestión política se encontraba en las señas de identidad de la HOAC, en cuyo seno Rovirosa presentó en 1948 su manifiesto comunitarista, una alternativa al capitalismo y al comunismo, y generó una extensa producción bibliográfica que hoy se encuentra reunida en una edición completa en cuatro volúmenes (Rovirosa, 1995-1996). Con todo, se prohibió la circulación de aquel manifiesto, que criticaba los males de una sociedad individualista y consumista y que, a la vez, se desmarcaba del comunismo, si bien la obra apareció en una edición de ZYX en 1966 y cuenta con diversas reediciones posteriores (Rovirosa, 1996). Los dirigentes de la HOAC insisten en el doble carácter cristiano y obrero de su propuesta, que adquiere una dimensión política de cara a la autoliberación de los pobres, que pasan a ser un motivo para la reflexión teológica, fieles a Dios y al Evangelio, un proceso que se agudizó a partir de 1970 y que comportó serios problemas con la jerarquía (Comisión General de la HOAC, 1981, p. 261). A la larga, este planteamiento favoreció el desarrollo de la educación de adultos, sobre todo a partir de la recepción de la pedagogía de Paulo Freire, a comienzos de los setenta, en sintonía además con la teología de la liberación (Sánchez Marín, 1973).

Pero no adelantemos acontecimientos y fijémonos en la intuición de Rovirosa, quien, según Xavier García, articuló una pedagogía fundamental que, sobre la base de la revisión de vida, enfatiza la importancia del círculo de estudios, con sesiones de una hora y media de duración. El punto central de la metodología es la encuesta, que constituye su gran aportación pedagógica a la historia de la educación en España (García, 1977, p. 241). «El método de Encuesta no busca principalmente hacer sabios, sino hombres de criterio, cada uno con los “talentos” que haya recibido del Creador» (HOAC, s/f, p. 6). Es necesario subrayar que se trata de una metodología liberadora que se divide en tres partes que, de acuerdo con la revisión de vida, tienen relación con el ver, el juzgar y el actuar. «La encuesta es obra de la JOC belga», reconoce Xavier García, a la vez que apostilla que la HOAC es la universidad de la clase obrera (García, 1977, pp. 244 y 266). Procede señalar que la encuesta supera lo estrictamente estadístico, ya que potencia una formación para la acción o, lo que es lo mismo, para personas que quieren ver con claridad, juzgar con certeza y actuar con eficacia por medio del amor, a fin de aceptar lo que es estimable y rechazar lo que es reprochable. Un estudio de toda esta metodología pedagógica, con una propuesta actualizada, se encuentra en la tesis doctoral de María Isabel Rodríguez Peralta, que hemos indicado más arriba (Rodríguez y Medina, 2010).

En el método de la encuesta, más que una acumulación de conocimientos se genera una búsqueda de soluciones que ayudan a cambiar el mundo, a mejorarlo, a transformarlo. Por ello, las dos piezas básicas de la pedagogía hoacis-

ta serán la encuesta y el plan cíclico, que invita cada año a revisar los temas tratados con anterioridad. La duración es de tres años, un período idéntico a la formación que recibieron los apóstoles de Jesús. También corresponde al tiempo que san Pablo permaneció en meditación en Arabia, después de la caída de Damasco (García, 1977, p. 271). En fin, una metodología que rechaza el saber memorístico y que profundiza en la dimensión humanista y cristocéntrica, por lo que también se desliga de la cultura burguesa que huye de la vida y de la cultura marxista, materialista y atea (García, 1977, p. 271).

Parece evidente, pues, que la singularidad de la metodología pedagógica de la HOAC radica en el plan cíclico, una de las aportaciones de Rovirosa con la ayuda de Tomás Malagón, que fue consiliario de la HOAC desde 1953.

El nuevo Plan Cíclico surgió de una profunda modelación acometida conjuntamente por ambos a partir de 1954. Desde este año, el plan tendrá una duración de tres años, a lo largo de los cuales se debía ir formando la conciencia cristiana. El militante debía estudiar y reflexionar desde el método de encuesta treinta y seis temas cíclicamente expuestos desde la perspectiva del Evangelio y la Doctrina Social de la Iglesia (López García, 1995, p. 64).

A medida que el plan cíclico avanza, la encuesta va retrocediendo y la revisión de vida obrera progresa, de modo que la encuesta —que nos hace ver lo que sucede— está al servicio de la revisión. La primera es transitoria, la segunda, permanente (García, 1977, p. 272). «Lo que importa es que el circuilista se percata, desde el primer momento, de que la Revisión es la pieza fundamental de la HOAC, y que la importancia de la Encuesta deriva de que prepara a los circuilistas para hacer buenas Revisiones» (HOAC, s/f, p. 25). Por lo demás, quienes practicaban el método de encuesta se sentían satisfechos con él: «Las Encuestas nos han hecho descubrir muchos aspectos de Dios y de mí mismo en los que nunca había puesto demasiada atención, pero que ahora veo que son indispensables para no ir por el mundo como un sonámbulo» (HOAC, s/f, p. 69).

A la vista de lo que expresan los especialistas, la aplicación del plan cíclico se hizo problemática por su exigencia intelectual y moral, casi ascética, de manera que resultaba difícil llegar al tercer año. Téngase en cuenta, además, que cada sesión comprendía diversos puntos distintos (intención, preces, lectura evangélica, parte doctrinal, lectura del acta, revisión de vida, encuesta, preces finales, etc.), lo cual obligaba a una metodología estricta y dirigida. En este sentido, los historiadores de la HOAC apuntan que el alto nivel de exigencia del plan cíclico, así como su carácter minoritario, dificultó el éxito del plantea-

miento, que quedó circunscrito a algunas experiencias, sin perder de vista la dimensión mística del movimiento, su radicalidad y compromiso, su espiritualidad obrera y cristocéntrica, alimentada a través de la plegaria personal, la vivencia de los sacramentos y otros actos espirituales (noches apostólicas, ejercicios espirituales, etc.) (Ferrando Puig, 2000, p. 429). Paralelamente a lo que decimos, se dio otra situación no menos importante, ya que algunos militantes —adultos católicos— consideraron que las actividades programadas eran para los otros, no para ellos, que ya atesoraban una buena formación, con lo que surgieron actitudes de resistencia e, incluso, de oposición.

Revisiones de vida, encuestas, planes cíclicos, semanas impacto, etc. Son ejercicios que están bien para otros, pero de los que ellos, adultos bien formados y católicos de toda la vida, se autodispensan. Cuando la nueva metodología empieza a dar sus frutos, los que no han querido emplearla empezarán a alarmarse. No han querido aprender el nuevo lenguaje, y ahora hablan idiomas distintos. No han querido aprender a mirar las cosas con ojos nuevos, y ahora las ven distinto. No han desarrollado una nueva sensibilidad para descubrir dónde se reclamaba su actuación, y ahora no comprenden el compromiso de los demás. No han querido andar con sus compañeros, y ahora se encuentran distantes (Murcia, 1995, p. 549).

En fin, la HOAC también se inspiró en la revisión de vida de la JOC, si bien la adaptó a sus propias necesidades según las aclimataciones de Rovirosa. Desde un punto de vista ideológico, la HOAC adoptó posiciones cada vez más comprometidas cuando en España se daba la falta de una libertad sindical, que los militantes intentaban remediar como podían. De ahí que se generase una actitud crítica y revolucionaria de obreros y cristianos que, como señala Basilisa López García, tenía mucho que ver con una metodología pedagógica inspirada en la revisión de vida y la encuesta sistemática, y que paulatinamente fue sustituida por el análisis y otras instancias, un proceso que se dio también en la JOC, que incorporó nuevas estrategias y metodologías basadas en la psicología humanista, lo que confirma su apertura y sus posibilidades de actualización (Almodóvar, 2014). Con todo, seríamos injustos si no reconociéramos que, detrás de estas metodologías, siempre aparece de una u otra forma el método de revisión de vida, que deriva directamente de Joseph Cardijn.

LA UNIÓN DE MALINAS Y LA DOCTRINA SOCIAL

A lo largo de nuestra exposición hemos aludido a la doctrina social de la Iglesia, que tiene como punto de partida la encíclica *Rerum novarum* sobre la situación de los obreros (1891). Ahora bien, antes de su publicación se gestó en Europa un importante movimiento católico, en la línea del catolicismo social, que desde 1870 se interesó por la cuestión social. Hay que recordar que por aquel entonces (1864) se había fundado en Londres la Primera Internacional obrera, que acabó dirigiendo Bakunin después de su enfrentamiento con Marx. Al margen de las luchas y enfrentamientos entre las diferentes facciones del movimiento obrero internacional, organizado en torno a la Asociación Internacional de Trabajadores (AIT), conviene resaltar que los primeros congresos tuvieron lugar en Suiza (I, Ginebra, 1866; II, Lausana, 1867; III, Basilea, 1868) y Bélgica (IV, Bruselas, 1869), lo que puede explicar la reacción del obispo de Ginebra y Lausana, Gaspard Mermillod (1824-1892), quien, preocupado indudablemente por la cuestión social ante la lamentable situación de la clase trabajadora, puso en marcha las Conversaciones de Ginebra (1870-1873),

Efectivamente, la reacción católica no se hizo esperar y, a través de las Conversaciones de Ginebra (1870-1873), promovidas por Mermillod, y de la Unión de Friburgo —instituida en 1884, cinco años antes de la fundación de la Universidad de aquella ciudad suiza—, se fue preparando el ambiente para que León XXIII publicase la *Rerum novarum* (1891), tal como se puso de relieve con ocasión del simposio que tuvo lugar en 1991 para conmemorar el centenario de su publicación (*Rerum novarum. Écriture, contenu et réception d'une encyclique*, 1997, especialmente pp. 241-254 y 355-266). Digamos de paso que, después de la Gran Guerra (1914-1918), la situación de postración que vivía Europa, y en especial el proletariado, reactivó la conciencia social del mundo católico y, a propuesta del político católico belga Georges Augustin Helleputte, más conocido como Joris Helleputte, arquitecto que fomentó el estilo neogótico y antiguo miembro de la Unión de Friburgo, revivió el interés por encontrar un fórum para debatir las cuestiones sociales, idea que contó con el apoyo del cardenal Mercier y que se puso en marcha a partir de 1920. Así surgió la Unión Internacional de Estudios Sociales en Malinas, también conocida como la Unión de Malinas, que asumió la herencia anterior (Conversaciones de Ginebra, Unión de Friburgo) para poner sobre el tapete los grandes temas que afectaban al mundo, especialmente en tres direcciones: los aspectos social, familiar e internacional. «Integrada dicha Unión por personas profundamente conocedoras de la doctrina social y bien orientadas por las enseñanzas Pontificias, que le sirven siempre de faro, ofrece toda clase de garantías de seguridad

y de acierto» (*Códigos de Malinas. Social – Familiar – De moral internacional*, 1954, p. 33).

Y, aunque Mercier falleció en 1926, los trabajos de la Unión de Malinas prosiguieron con el soporte del cardenal Josef-Ernest van Roey, bajo cuya tutela y dirección continuó el estudio del *Código social*, cuya primera versión apareció en 1927. Ocho años después, en 1935, se publicó la segunda versión, y la tercera se formalizó en 1948, después de la Segunda Guerra Mundial. Baste decir que la primera versión del *Código social* fue traducida rápidamente a diversos idiomas, y así en 1928 apareció la primera edición española de un texto que actualizaba la cuestión política, económica y social desde un punto de vista católico (*Código social. Esbozo de una síntesis social católica*, 1928). Entretanto, en 1935 se vertió al castellano la segunda versión, el mismo año de su aparición, lo cual confirma la atención que se prestaba en España a estos trabajos de la Unión de Malinas, en un momento en que los partidos católicos se encontraban acechados por los Frentes Populares de izquierda, como sucedió en Francia y España, e igualmente por el ascenso del totalitarismo nazi-fascista, que en su versión nacionalsocialista no escondía que se trataba de un enfrentamiento abierto contra el cristianismo (*Código social. Esbozo de la doctrina social católica*, 1935). Así se entiende la hostilidad de los jefes nazis —Rosenberg, Goebbels— contra el cristianismo, si bien el combate contra el catolicismo constituía una prioridad que, como es bien sabido, fue precedida por la persecución contra los judíos. Finalmente, en 1948 apareció la tercera edición del *Código social*, que en España no vio la luz hasta 1954, lo cual evidencia el retraso con que, durante el franquismo, se acogían las novedades que procedían del exterior, aunque fuesen católicas.

Está claro que el *Código social* fue un referente no solo para el público católico sino también para aquellos que, como Gramsci, se interesaban por la cuestión social desde otras perspectivas ideológicas. Así, el *Código social* fue considerado por el pensador italiano una obra conservadora, si bien se constata que figuraba entre las obras que tenía en la cárcel (Gramsci, 1981, tomo 1, p. 327). Se comprende entonces que el *Código social* se convirtiera «en el manual clásico de muchos centros de enseñanza, en el libro clásico y en el texto de referencia para los dirigentes de la Acción Social, lo mismo que para los escritores que querían proceder con paso seguro» (*Códigos de Malinas...*, 1954, p. 52). Merece la pena añadir que el *Código social*, difundido en España antes de 1936 pero orillado durante los primeros compases del franquismo, también se conoció gracias a una edición aparecida en Santiago de Chile (1942). A mayor abundamiento, el *Código social* aceptaba la concurrencia de los sindicatos, si bien eran vistos como elementos de paz social. «Tanto los patronos como los

obreros tienen el derecho de fundar asociaciones sindicales; éstas deben ser instrumentos de concordia y de paz» (*Códigos de Malinas...*, 1954, p. 116). También el *Código social* reconocía la huelga, aunque se apelaba al arbitraje preventivo, aspecto que tampoco debió de agrandar a los responsables españoles del sindicalismo vertical. Quizá por todo ello, hubo que esperar a 1954 para que se publicase una edición de los *Códigos de Malinas*, a partir de la tercera edición de 1948, que incluye el *Código social, familiar y de moral internacional*, gracias a los buenos oficios de Ireneo González Moral, profesor de la Universidad Pontificia de Comillas, cuando España entraba en la Unesco (1953) y firmaba los pactos de Madrid (1953) con los Estados Unidos, poco antes de la entrada en la ONU (1956).

Tal como sucedió con la filosofía neotomista, también aquí los trabajos de la Unión de Malinas continúan la tradición de la Unión de Friburgo, si bien —como se reconocía en el prólogo a la primera edición del *Código social*— «reanudar una tradición no es ser esclavo de ella» (*Códigos de Malinas...*, 1954, p. 44). Y si bien la filosofía lovaniense buscaba la conciliación entre las diferentes líneas o corrientes, podemos argüir que la Unión de Malinas proponía una solución similar desde una perspectiva económico-social, ya que buscaba la armonía social a fin de superar la lucha de clases que había dado sentido a la historia del movimiento obrero, a la vez que daba una respuesta a los conatos revolucionarios que surgieron en Europa después de la Revolución soviética de 1917. Y ello sin olvidar el tema colonial, más aún en un país como Bélgica, que mantenía su hegemonía sobre el Congo, de modo que en 1937 la Unión de Malinas ofreció al público el *Código de moral internacional*, que, a pesar de los beneficios de la colonización en orden a la civilización y evangelización de los pueblos, reconocía que el Estado colonizador debe aspirar a emancipar la colonia.

Por consiguiente, nos encontramos ante una iniciativa franco-belga, aunque centrada en la ciudad de Malinas, sede arzobispal ligada al espíritu de Lovaina, que se caracteriza por la utilización de la sociología —y, por ende, de las encuestas— para conocer la realidad social y acordar una doctrina social que fuera equidistante del capitalismo y del comunismo e, incluso, del socialismo. Se parte, pues, de la observación y estudio de la sociedad a través de la sociología, con lo que se buscaba un conocimiento objetivo que fue analizado a la luz de la filosofía moral católica. Siendo esto así, la idea de armonía (individuo y sociedad; Estado e Iglesia; natural y sobrenatural; familia, escuela, Iglesia y Estado) también subyace en las propuestas de la Unión de Malinas, que insisten en la dignidad del ser humano, que ha sido creado a imagen y semejanza de Dios. Visto esto, resulta lógico que el *Código social* se aleje del estatismo y del laicismo, a la vez que reivindica la personalidad moral del Estado, por más que

el catolicismo no es un sistema político, ni un sistema científico y, menos aún, un sistema económico. En fin, el catolicismo es una religión, de modo que el *Código social* aboga por la unión a través de la verdad de Jesucristo, porque Él une a todas las conciencias «en una inmensa sociedad que, traspasando todas las fronteras, abraza todos los países, razas y pueblos» (*Códigos de Malinas...*, 1954, p. 151).

A este respecto, hay que subrayar que la política interesaba, ya que el modelo emanado de la doctrina social de la Iglesia destacaba la importancia de la justicia social y del bien común, sobre la base de la aceptación del sistema económico liberal con el reconocimiento de la propiedad privada. De nuevo, conviene resaltar que la Unión de Malinas se aleja de las doctrinas extremas, en sintonía con el talante filosófico lovaniense.

El liberalismo manchesteriano en los tiempos pasados, y el comunismo soviético en los nuestros, tienden a atribuir una gran parte de la renta nacional a la distribución de dividendos o de emplearlos en medio de producción, dejando a la clase trabajadora apenas lo necesario para rehacer sus fuerzas y perpetuarse (*Códigos de Malinas...*, 1954, p. 107).

Ni capitalismo exacerbado, ni colectivización soviética. Si el comunismo es rechazable por su carácter materialista y revolucionario, el socialismo tampoco gozaba de mejor opinión, ya que «desconoce el verdadero destino de la sociedad y de la persona humana», hasta el punto de que «resulta inconciliable con el cristianismo auténtico» (*Códigos de Malinas...*, 1954, p. 142).

Llama la atención la visión que tiene el *Código social* de la empresa vista como una comunidad de trabajo en que intervienen diversos factores de producción, que deben armonizarse a través de los principios de la justicia y de la caridad (amor), porque la vida humana se ha de coronar con la vida sobrenatural, en una síntesis armónica en que se concilien los derechos de la familia, del Estado, de la Iglesia y de la Sociedad de Naciones, en un todo que tiende a la unidad y a la coordinación. Esta aspiración reaparece en la introducción al *Código familiar*, donde se lee lo siguiente:

El hombre puede formar con sus semejantes tres clases de agrupaciones típicas: unas que, fundándose en una relación de *yuxtaposición*, exigen por lo menos un *mínimum* de cambio (multitud, «cola», partes contratantes en un contrario abierto); otras que, fundándose en una *solidaridad* de acción, organizan una sociedad (empresa industrial, comercial, etc.); otras finalmente que, fundándose en el *amor*

y en la caridad, forman una comunidad (familia, Iglesia) (*Códigos de Malinas...*, 1954, pp. 166-167).

No en vano la idea de comunidad cristiana constituye una de las ideas fuerza de los Códigos de Malinas, a través de la fusión integral y armónica de las diversas comunidades —esto es, conyugal, familiar, nacional e internacional— que, en conjunto, deben participar de los beneficios del bien común. De cualquier modo, los códigos de Malinas —y, en especial, el social— sirvieron para cultivar una doctrina social que fue continuada por la encíclica *Mater et magistra* (1961), la cual reafirma el carácter natural del derecho de propiedad y aboga por el desarrollo gradual y armónico de todo el sistema económico. A su vez, se insiste en la eficacia de la doctrina social de la Iglesia y la conveniencia de la instrucción social católica no únicamente en el plano teórico sino también en el práctico.

Pero una doctrina social no debe ser materia de mera exposición. Ha de ser, además, objeto de aplicación práctica. Esta norma tiene validez sobre todo cuando se trata de la doctrina social de la Iglesia, cuya luz es la verdad, cuyo fin es la justicia y cuyo impulso primordial es el amor.

Es, por tanto, de suma importancia que nuestros hijos, además de instruirse en la doctrina social, se eduquen sobre todo para practicarla.

La educación cristiana, para que pueda calificarse de completa, ha de extenderse a toda clase de deberes. Por consiguiente, es necesario que los cristianos movidos por ella, ajusten también a la doctrina de la Iglesia sus actividades de carácter económico y social («Carta encíclica *Mater et magistra*», en *Ocho grandes mensajes*, 1973, pp. 190-191).

En sintonía con lo que acabamos de exponer, Juan XXIII, después de destacar la necesidad de la acción social católica y de recordar la responsabilidad de los seglares en el campo de la acción social, sancionó la importancia del método pedagógico de la JOC —una pedagogía fundamental, si se quiere, radical— basada en el método de la revisión de vida ante la necesidad de la acción social católica.

Ahora bien, los principios generales de una doctrina social se llevan a la práctica comúnmente mediante tres fases: primera, examen completo del verdadero estado de la situación; segunda, valoración exacta de esta situación a la luz de los principios, y tercera, determinación de lo posible o de lo obligatorio para aplicar los principios de acuerdo con las circunstancias de tiempo y lugar. Son tres fases de un mismo proceso que suelen expresarse con estos tres verbos: *ver*, *juzgar* y *obrar*.

De aquí se sigue la suma conveniencia de que los jóvenes no sólo reflexionen sobre este orden de actividades, sino que, además, en lo posible, lo practiquen en la realidad. Así evitarán creer que los conocimientos aprendidos deben ser objeto exclusivo de contemplación, sin desarrollo simultáneo en la práctica (*Ibid.*, p. 192).

Es obvio que estas palabras resuenan también en el decreto conciliar del 18 de noviembre de 1965 sobre el apostolado de los seglares, hasta el extremo de que el apartado sobre la formación para el apostolado se hizo eco del método de revisión de vida, al asumir aspectos de la encíclica *Mater et magistra* (1961).

Pero ya que la formación para el apostolado no puede consistir en la mera instrucción teórica, aprendan poco a poco y con prudencia, desde el principio de su formación, a verlo, a juzgarlo y a hacerlo todo a la luz de la fe, a formarse y perfeccionarse a sí mismos por la acción con los otros y a entrar así en el servicio laborioso de la Iglesia («Decreto sobre el apostolado de los seglares», en *Concilio Vaticano II. Constituciones. Decretos. Declaraciones. Documentos pontificios complementarios*, 1975, p. 542).

De este modo, se produce una especie de simbiosis entre la teología del laicado, las actividades de acción social y el método de revisión de vida que había desarrollado la JOC y que —como hemos visto— también asumió la HOAC. Ello puede explicar que el método implantado por Cardijn continúe siendo hoy motivo de análisis y reflexión, sobre todo entre aquellos que defienden una acción social que prepare para una sociedad futura, aspecto que corrobora la actualidad y potencialidad de la revisión de vida, que ha adquirido una proyección internacional (Zaragori, 2015).

Por su parte, el *Código de moral internacional* (1937), cuya redacción fue precedida por encuestas, se ve reflejado en la encíclica *Pacem in terris* (1963), con lo que queda confirmado el papel renovador del catolicismo belga respecto a la renovación de la Iglesia católica y en la preparación del segundo Concilio Vaticano. Y, aunque por la extensión del presente trabajo resulta imposible abordar otras cuestiones educativas que aparecen los *Códigos de Malinas*, hemos de insistir en la propuesta de una armonía necesaria entre los factores que contribuyen a la educación (familia, escuela, Iglesia, Estado, profesión). En último término, todo se adscribe a una tradición que emana de la unidad en Cristo y que, de una u otra forma, da sentido a la concepción filosófica y pedagógica lovaniense, la cual sigue la línea del magisterio de la Iglesia que promueve la conciliación de contrarios sobre la base de que la educación es una empresa

natural y sobrenatural en la que intervienen las tres sociedades educadoras por antonomasia: familia, Iglesia y Estado.

A MODO DE CIERRE

Es hora de recapitular lo dicho en este trabajo, que aborda el espíritu formativo lovaniense que anticipó el Concilio Vaticano II (1962-1965) y que se singulariza por distintos aspectos que hemos revisado en las páginas anteriores. Por un lado, hemos enfatizado el carácter integral de la pedagogía que se gestó en la Universidad Católica de Lovaina, al abrigo de la renovación neoescolástica promovida por el cardenal Mercier a comienzos del siglo pasado. Conviene resaltar el papel que la pedagogía lovaniense desempeñó para actualizar la pedagogía perenne, con la ayuda del neotomismo, en el tránsito del siglo XIX al XX. Fue entonces, sobre todo después de la Gran Guerra (1914-1918), cuando la pedagogía se incorporó a la universidad a raíz del auge de la psicología experimental y de la necesidad de establecer normas que sirviesen para moralizar un mundo que había caído en bancarrota después de los embates del nihilismo y de la crisis galopante que siguió a la Primera Guerra Mundial, que acabó con la aparente seguridad de la *Belle époque*. De ahí la importancia de las universidades católicas en Europa y, especialmente, la labor de la de Lovaina, que, además de impulsar una pedagogía que propende a la unidad, deseó evitar unilateralismos con una innegable capacidad de apertura para aceptar novedades, en virtud de su vocación sintética y su voluntad de combinar la tradición con la innovación.

Mientras que la influencia pedagógica lovaniense no generó excesivas críticas en España, salvo alguna que otra voz contraria por su procedencia extranjera, no sucedió lo mismo con el proyecto de formación obrera destinado a jóvenes y adultos inspirado en la revisión de vida de Cardijn. Aquí las cosas fueron más complicadas, ya que chocaron con la presencia del movimiento de la Acción Católica española, un tanto remiso a la aceptación de metodologías especializadas que procedían del extranjero. De cualquier modo, la JOC y la HOAC pudieron desarrollar una actividad más o menos normalizada entre 1946 y 1966, cuando la Acción Católica entró en una profunda crisis. Por lo demás, el método de encuesta basado en la revisión de vida fue adoptado por la HOAC a través de un proyecto cíclico de tres años de duración, que por su misma naturaleza se fue decantando hacia posiciones cada vez más críticas. En efecto, si bien se partía de la doctrina social de la Iglesia, se abría a otras corrientes de pensamiento, como el marxismo, con lo que

surgió un catolicismo de izquierdas que despertó las suspicacias de la jerarquía y que comportó enfrentamientos y desilusiones. Asimismo, conllevó el abandono de algunos líderes jocistas que, durante la transición democrática, se incorporaron al sistema de partidos, con lo que estos movimientos especializados prepararon a unos cuadros cuando no existía en España libertad sindical ni política.

Por último, tampoco debemos olvidar los trabajos de la Unión de Malinas —y en especial el *Código social*—, que dejaron su impronta en los ambientes de la Acción Católica, aunque con un evidente retraso en su recepción durante el franquismo. Si bien el catolicismo belga mantuvo una actitud renovadora que preparó el segundo Concilio Vaticano, podemos concluir que su influencia en España favoreció la actualización de la pedagogía, ya fuese en lo que respecta a la perspectiva filosófica del neotomismo, a la formación obrera mediante la revisión de vida, o a la doctrina social, que daba un marco de referencia para la acción formadora de movimientos como la JOC y la HOAC. En otras palabras, España debe mucho —como toda la Iglesia católica— al espíritu lovaniense, con protagonistas como Mercier y Cardijn, que supieron leer el signo de los tiempos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMODÓVAR, E. (2014). *L'art d'acompanyar des de l'experiència de la JOC*. Barcelona: Centre de Pastoral Litúrgica.
- ARAUS SEGURA, M. DEL M.; SÁNCHEZ, A. (2015). «Editorial ZYX, S.A. Editorial obrera contra el franquismo». *Historia Social y de la Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 260-286.
- AUBERT, R. (1992). «L'Université Catholique de 1834 à 1968». En D'HAENENS, A. (dir.), *L'Université Catholique de Louvain. Vie et mémoire d'une institution*. Bruselas: Presses Universitaires de Louvain / La Renaissance du Livre, pp. 125-175.
- (1994). *Le cardinal Mercier (1851-1926), un prélat d'avant-garde*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain - Academia.
- (1998). *Les deux premières grands conflits du cardinal Mercier avec les autorités allemandes d'occupation*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.
- AUGÉ, M. (1997). *Liturgia. Historia, celebración, teología, espiritualidad*. Barcelona: Centro de Pastoral Litúrgica.
- BALMES, J. (1922). *El criterio*. Barcelona: Imprenta del Diario de Barcelona.
- BAUWENS, L. (1934). *Code de l'enseignement supérieur*. Bruselas: L'Édition Universelle.
- BEAUDUIN, L. (1930). «L'Église anglicane unie, non absorbée». En HALIFAX, lord (ed.), *The conversation at Malines (1921-1925)*. Londres: Allan, pp. 241-263.

- BIERVIET, J. J. VAN (1925). *Primeros elementos de pedagogía experimental para uso de las Escuelas Normales*. Madrid: Reus.
- BONET, A. (1931). *Un viatge de cara als joves*. Barcelona: Publicacions del Secretariat de Joventut.
- BONINO, S. T. (2019). «La science de l'*Ipsum Esse* subsistens». *Espíritu*, núm. 157, pp. 11-23.
- BOUYER, L. (1966). *Un precursor del ecumenismo: Dom Lambert Beauduin*. Madrid: Península.
- BRUN, G. (1979). *La Europa del siglo XIX (1815-1914)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BUYSE, R. (1937). *La experimentación en Pedagogía*. Barcelona: Labor.
- CANALES, A. F. (2019). «From soul to matter: the new Spanish Francoist plunge into experimental pedagogy and the influence of Raymond Buyse». *Paedagogica Historica*, núm. 55, pp. 451-469.
- CÁRCEL ORTÍ, V. (1995). «Las universidades pontificias españolas erigidas por León XIII y suprimidas por Pío XI (1896-1933)». *Burgense*, núm. 36, pp. 427-470.
- CARDIJN, J. (1951). *Por un mundo mejor... Llamada*. Valladolid: Escuela de F. P. Obrera «Gran Promesa».
- (1964). *Laics en primera línea*. Barcelona: Estela.
- (2017). *La JOC, un mensaje vivo*. Barcelona: Centre de Pastoral Litúrgica.
- CASTAÑO COLOMER, J. (1974). *Memòries sobre la JOC a Catalunya, 1932-1970*. Barcelona: Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona.
- (1978). *La JOC en España (1946-1970)*. Salamanca: Sígueme.
- CLAEYS, P. H. (1980). «Pluralismo político y fisura lingüística; el "caso" belga». *Revista de Estudios Políticos*, núm. 18, pp. 47-69.
- Código social. Esbozo de una síntesis social católica* (1928). Madrid: Voluntad. Prólogo de Severino Aznar.
- Código social. Esbozo de la doctrina social católica* (1935). Madrid: Fax.
- Códigos de Malinas. Social – Familiar – De moral internacional* (1954). Santander: Sal Terrae. Prólogo y traducción de Ireneo González Moral.
- CODINACHS, P. (1990). *La Federació de Joves Cristians de Catalunya, 1931-1936: la seva mentalitat moral, la seva influència social*. Barcelona: Claret.
- COMISIÓN GENERAL DE LA HOAC (1981). *Cristianos en la lucha obrera*. Madrid: Ediciones HOAC.
- Concilio Vaticano II. Constituciones. Decretos. Declaraciones. Documentos pontificios complementarios* (1975). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- CONGAR, I. M. (1961). *Jalones para una teología del laicado*. Barcelona: Estela.
- (1964). *Sacerdocio y laicado*. Barcelona: Estela.
- DELHAYE, P. (1971). «In memoriam: Jacques Leclercq et le renouveau de la théologie morale». *Revue Théologique de Louvain*, año 2, núm. 4, pp. 497-501.
- DEMOOR, J.; JONCKHEERE, T. (1929). *La ciencia de la educación*. Madrid: La Lectura.

- DENEFF, A. (dir.) (1992). *Les jésuites belges 1542-1992. 450 ans de la Compagnie de Jésus dans les provinces belgiques*. Bruselas: Association Royale des Ancien(ne)s Elèves de Saint-Michel.
- DU ROY, A. (1968). *La guerra dels belgues*. Barcelona: Materials.
- ESSEN, L. VAN DER (1921). *Une institution d'enseignement supérieur sous l'Ancien Régime. L'Université de Louvain*. Bruselas/París: Vromant.
- FEDERACIÓ DE JOVES CRISTIANS DE CATALUNYA (1972). *La Federació de Joves Cristians de Catalunya. Contribució a la seva història*. Barcelona: Nova Terra.
- FERRANDO PUIG, E. (2000). *Cristians i rebels. Història de l'HOAC a Catalunya durant el franquisme (1946-1975)*. Barcelona: Mediterrània.
- FIÈVEZ, M.; MEERT, J.; AUBERT, R. (1970). *La vida de un pionero: Cardijn*. Barcelona: Nova Terra.
- GARCIA, X. (1977). *Rovirosa. Comunitarisme integral. La revolució cristiana dintre el poble*. Barcelona: Pòrtic.
- GARCIA, J.; LAFUENTE, B.; VILANOU, C. (2018). «Las universidades católicas en Europa: Lovaina, Friburgo y Milán. Sus repercusiones en España a comienzos del siglo XX». *Foro de Educación*, núm. 25, pp. 141-170.
- GENICOT, L.; RUWET, J.; LEFÈVRE, J. (1962). *Histoire de Belgique*. Tournai: Casterman.
- GRAMSCI, A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel*. México: Era, tomo I.
- GUEREÑA, J. L.; TIANA, A. (2016). «Influencias europeas en la educación popular española. El caso de la Casa del Pueblo de Madrid y el modelo belga (1897-1929)». En GUEREÑA, J. L.; TIANA, A. (eds.), *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea. Siglos XIX y XX*. Madrid: Casa Velázquez, pp. 167-185.
- GUERRE, R.; ZINTY, M. (1959). *Sacerdotes para la Juventud Obrera*. Madrid: Comisión Nacional de la Juventud Obrera Católica.
- HAQUIN, A. (2002). «Un pionnier, Dom Lambert Beauduin (1873-1960). À propos d'un ouvrage récent». *Revue Théologique de Louvain*, núm. 33, pp. 546-554.
- HEMINGWAY, E. (2015). *París era una fiesta*. Barcelona: Penguin Random House – Debolsillo.
- Hermandad Obrera de Acción Católica (s/f). *Cuadernos HOAC. Plan cíclico, primer año. Círculos de Estudio (primer trimestre)*, sin lugar de publicación.
- HERMANDAD OBRERA DE ACCIÓN CATÓLICA (1981). *Cristianos en la lucha obrera*. Madrid: Ediciones HOAC.
- HINOJOSA, R. (1998). *La JOC entre l'Església i el món obrer. Testimoni i documents de la JOC en l'època franquista*. El Prat de Llobregat: Rúbrica.
- HOCHSCHILD, A. (2007). *El fantasma del rey Leopoldo. Una historia de codicia, terror y heroísmo en el África colonial*. Barcelona: Península.
- HORNO LIRIA, L. (1960). «Prólogo». En MEERSCH, M. VAN DER *Obras completas*. Barcelona: Plaza y Janés, vol. 1, pp. VII-XLVIII.
- HOVRE, F. DE (1941). «El cardenal Mercier (1851-1926). Portavoz de la filosofía y de la pedagogía escolásticas en Bélgica». En *Pedagogos y pedagogía del catolicismo*. Prólogo de F. W. Foerster. Madrid: Fax, pp. 275-283.

- (1951). *Pensadores pedagógicos contemporáneos*. Madrid: Fax.
- J. M. A. (1891). *La boussole de la vie*. Lille: Desclée de Brouwer.
- JONCKHEERE, T. (1929). *La pédagogie expérimentale*. Bruselas/París: Maurice Lamertin / Félix Alcan.
- JOVER OLMEDA, G.; LAUDO CASTILLO, X.; VILANOU, C. (2014). «Juan Zaragüeta y los orígenes de la Filosofía de la Educación en España: un pedagogo entre dos mundos». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 258, pp. 327-344.
- LAMBERT, E. (2013). «Les catholiques libéraux en Belgique à l'époque contemporaine». En PRÉVOTAT, J. ; VAVASSEUR-DESPERRIERS, J. (dirs.), *Les «chrétiens modérés» en France et en Europe 1870-1960*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, pp. 117-132.
- LAUDO, X.; VILANOU, C. (2011). «El pensament dialèctic i sintètic en la filosofia de l'educació durant el segle XX». *Temps d'Educació*, núm. 41, pp. 247-277.
- LECLERQ, J. (1950). *L'enseignement de la morale chrétienne*. París: Vitrail.
- (1955). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Instituto Católico de Estudios Sociales de Barcelona.
- LLUCH BAIXAULI, M. (1999). «Conversación en Louvain-la-Neuve con Roger Aubert». *Anuario de Historia de la Iglesia*, núm. 8, pp. 279-304.
- LOONBEEK, R.; MORTIAU, J. (2001). *Un pionnier, Dom Lambert Beauduin (1873-1960). Liturgie et unité des chrétiens*. Louvain-la-Neuve: Collège Erasme / Éditions de Chevetogne, 2 vols.
- LÓPEZ GARCÍA, B. (1995). *Aproximación a la historia de la HOAC 1946-1981*. Madrid: Hermandad Obrera de Acción Católica.
- (2005). *Obreros cristianos en Europa. Relaciones internacionales de la HOAC (1946-1975)*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MADRIGAL TERRAZAS, S. (2001). «Recuerdos conciliares y esperanzas ecuménicas del cardenal Suenens». *Miscelánea Comillas*, vol. 59, núm. 115, pp. 485-510.
- MARTÍN MAESTRE, J. (1965). *La caída de Krushev y la crisis del comunismo*. Madrid: ZYX.
- MARTÍNEZ HOYOS, F. (2017). «Cardijn y España: las relaciones internacionales de la JOC». *La Razón Histórica*, núm. 37, pp. 141-156.
- MARTÍNEZ, J. A. (2011). «Editoriales conflictivas y disidentes en tiempos de dictadura (1966-1975)». *Arbor*, vol. 187, núm. 747, pp. 127-141.
- MEERSCH, M. VAN DER (1953). *El coraje de vivir*. Barcelona: José Janés.
- (1961). «El coraje de vivir». *Obras completas*. Barcelona: Plaza y Janés, vol. III.
- MERCIER, D. (1901). *Los orígenes de la psicología contemporánea*. Madrid: Sáenz de Jubera.
- (1913). «Vers l'unité». *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, núm. 79, pp. 253-278.
- (1914-1928). *Œuvres pastorales*. Bruselas/París: Albert Dewit / J. Gabalda, vols. III y II.
- (1926). «In memoriam». *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, vol. 2, núm. 9, pp. 9-22.

- MURCIA, A. (1995). *Obreros y obispos en el franquismo*. Prólogo de J. B. Metz. Madrid: Hermandad Obrera de Acción Católica.
- NÖEL, L.; TREDICI, G. (1926). «Il cardinale Desiderato Mercier e carattere della sua opera filosofica». *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*, vol. XVIII, núms. 2-3, marzo-junio, pp. 163-181.
- Ocho grandes mensajes* (1973). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- OLIVERES, A. (1989). *La Federació de Joves Cristians de Catalunya: l'espiritualitat, el projecte educatiu i la seva pedagogia*. Barcelona: Generalitat de Catalunya – Departament de Presidència.
- OLYSLAEGERS, J. (2018). *Voluntad*. Barcelona: Seix Barral.
- PELLITERO, R. (2004). «La contribución de Yves Congar a la reflexión teológica sobre el laicado». *Scripta Theologia*, vol. 36, núm. 2, pp. 471-507.
- PIERRARD, P. (1997). *Georges Guérin. Une vie pour la Joc*. París: Les Éditions de l'Atelier / Éditions Ouvrières.
- PIRENNE, H. (1926). *Histoire de Belgique*. Bruselas: Maurice Lamertin, vol. VI.
- PRIGNON, A. (1989). «Les évêques belges et le Concile Vatican II». En *Le Deuxième Concile du Vatican (1959-1965)*. Actas del coloquio organizado por la Escuela Francesa de Roma. Roma: Publications de l'École Française de Rome, pp. 297-305.
- Rerum novarum. Écriture, contenu et réception d'une encyclique* (1997). Roma: École Française de Rome [en especial los trabajos de Guy BEDOUELLE, «De l'influence réelle de l'Union de Fribourg sur l'Encyclique Rerum Novarum», pp. 241-254, y Philippe CHENAUX, «Les origines de l'Union de Fribourg», pp. 255-266].
- REZSOHAZY, R. (1958). *Origine et formation du catholicisme social en Belgique, 1842-1909*. Lovaina: Bibliothèque de l'Université.
- RICHOU, F. (1997). *Jeunesse Ouvrière Chrétienne. Genèse d'une jeunesse militante*. París: L'Harmattan.
- RODRÍGUEZ ORTEGA, J. (2016). «En busca de un saber para la vida. Juan Zaragüeta sobre la certeza en Newman, Balmes y la escolástica». *Espíritu*, núm. 152, pp. 433-457.
- RODRÍGUEZ PERALTA, M. I.; MEDINA RODRÍGUEZ, J. J. (2010). *Fundamentos pedagógicos del método de encuesta*. Barcelona: Davinci [María Isabel Rodríguez Peralta defendió el año 2007 una tesis doctoral titulada «El método de encuesta como estrategia de aprendizaje», en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, bajo la dirección de Manuel Lorenzo Delgado].
- ROSENBERG, A. (2015). *Diarios 1934-1944*. Barcelona: Crítica.
- ROVIROSA, G. (1995-1996). *Obras completas*. Madrid: Hermandad Obrera de Acción Católica.
- (1996). *Manifiesto comunitarista*. Madrid: ZYX.
- SÁNCHEZ MARÍN, S. (1973). *Freire: una pedagogía para el adulto*. Madrid: Zero.
- SÁNCHEZ ZARIÑANA, H. (2012). «El despertar de los laicos. Su aporte para transformar el mundo y renovar la Iglesia». *Revista Iberoamericana de Teología*, vol. VIII, núm. 14, pp. 9-41.

- SANZ FERNÁNDEZ, F. (1990) «Algunos conflictos significativos de la Juventud Obrera Cristiana con el régimen de Franco (1947-1966)». En *La oposición al régimen de Franco*. Madrid: Universidad Nacional de Estudios a Distancia, pp. 161-169.
- (1997). «La acción educadora de la Iglesia sobre la juventud obrera». En BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, B. (dir.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, pp. 895-928.
- (2001). «La Juventud Obrera Cristiana, un movimiento educativo popular». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 20, pp. 95-115.
- SIGUÁN, M.; KIRCHNER, M. (2001). «Georges Dwelshauvers. Un psicólogo flamenco en Cataluña». *Anuario de Psicología*, vol. 32, núm. 1, pp. 89-108.
- THILS, G. (1976). «En souvenir des “Conversations de Malines”». *Revue Théologique de Louvain*, año 7, núm. 4, pp. 524-527.
- TURRÓ, G.; VILANOU, C. (2014). *La pedagogia esportiva de la Federació de Joves Cristians de Catalunya (1931-1936)*. Barcelona: Claret.
- TUSQUETS, J. (1926). «El cardenal Mercier». *Criterion*, vol. 11, núm. 12, enero-marzo, pp. 45-56.
- (1975). «El magisterio de Juan Zaragüeta». *Perspectivas Pedagógicas*, vol. 19, núms. 35-36, pp. 355-358.
- VIA TALTAVULL, J. M. (1992). «El món ideològic de l'època i pressupòsits filosòfics del Vaticà II». En AA. VV., *Què en queda del Concili Vaticà II? En el vint-i-cinquè aniversari de la seva cloenda*. Barcelona: Facultat de Teologia de Catalunya, pp. 55-71.
- VILANOU, C.; LAFUENTE, B. (2011). «El cardenal Mercier y la Universidad Católica de Lovaina. Sus ecos en España». *Cuadernos de Pensamiento*, núm. 24, pp. 149-188.
- VILANOU, C.; LAUDO, X. (2013). «El pensamiento vitalista y sintético en la Pedagogía General en España». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 255, pp. 193-208.
- VIZA Y CABALL, J. B. (1935). *De acción social*. Barcelona: Eugenio Subirana.
- WERNERT, F. (2009). «La pedagogie de Dom Lambert Beauduin. Jalons pour aujourd'hui». *Revue des Sciences Religieuses*, vol. 84, núm. 1, pp. 73-84.
- WHITNEY, S. B. (2009). *Mobilizing youth. Communists and Catholics in interwar France*. Durham/Londres: Duke University Press.
- WULF, M. de (1926). «Le philosophe et l'initiateur». *Revue Néo-Scholastique de Philosophie*, vol. 11, núm. 10, pp. 99-124.
- ZARAGORI, A. (2015). «Voir, juger, agir. Les mouvements de jeunesse d'Action Catholique spécialisée et l'Organisation International de Travail». *Revue d'Histoire Ecclésiastique*, vol. 110, núms. 1-2, pp. 188-214.
- ZARAGÜETA, J. (1910). *La Universidad Católica de Lovaina*. Barcelona: Luis Gili.
- (1927). *El cardenal Mercier (1851-1926)*. Necrología leída en las sesiones del 7, 14 y 21 de diciembre de 1926. Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- (1929). «Orientación doctrinal del cardenal Mercier». *Criterion*, vol. 5, núm. 18, julio-setiembre, pp. 313-320; núm. 19, octubre-diciembre, pp. 418-435.
- (1930). *El concepto católico de la vida según el cardenal Mercier*. Madrid: Espasa-Calpe, 2 tomos.

- (1943). *Pedagogía fundamental*. Barcelona: Labor.
 - (1958). *Los veinte temas que he cultivado en los cincuenta años de mi labor filosófica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas / Instituto Luis Vives de Filosofía.
- ZELLIS, G. (dir.) (2009). *Les intellectuels catholiques en Belgique francophone aux XIX et XX siècles*. Louvain-la-Neuve: Presses Universitaires de Louvain.

LA TRIESTE COSMOPOLITA COMO REGISTRO PEDAGÓGICO DE EUROPA: IMPUNIDAD E INMUNIDAD EN MAGRIS I DRNDIČ

ENRIC PRATS GIL
Universidad de Barcelona

CLARA DOMÈNECH VIVAS
Universidad de Barcelona

No sé cómo colocar la ceniza y
los huesos humillados delante de ellos.

BORIS PAHOR, *Necrópolis*

La posmodernidad está provocando una dificultad fáctica de construir relatos, de repercusiones pedagógicas aún por conocer, sobre todo a la hora de consignar y registrar las huellas de la historia en la geografía urbana. Así, la ciudad habría perdido la ocasión de sedimentar ese poso a cambio de apostar por un cosmopolitismo volcado en escapar de la impunidad y de la decadencia a la que conducía la velocidad de esa misma posmodernidad. Trieste expresa estas configuraciones con los textos de Claudio Magris, *Non luogo a procedere* (2015), y de Daša Drndič, *Sonnenschein* (2007), con el trasfondo de la Risiera di San Sabba, campo de concentración y de exterminio nazi ubicado en las afueras de la ciudad. En el cruce de las dos obras mencionadas podemos identificar las dificultades para recuperar una memoria geolocalizada de la historia de Europa, una memoria codificable, en clave de tiempo y de espacio, que permitiría administrar el registro notarial de la crueldad y la ignominia. Trieste, un espacio de frontera en la misma frontera, sacudida por la historia, es relatada en los diarios y el museo que explica Magris, y en las fotografías y las listas de deportados que recoge Drndič, un registro de la crueldad que la cal de las paredes de la Risiera, terminada la guerra, había querido eliminar, limpiar o sencillamente olvidar.

EL COSMOPOLITISMO IMPOSTADO DE TRIESTE: UN RASGO EUROPEO

Carlo Michelstaedter (1887-1910) abrió, con su muerte, una nueva época cultural en Trieste. Acompañado de muchos otros, como Scipio Slataper (1888-1915), Giani Stuparich (1891-1961) o el mismo Italo Svevo (1861-1928), forma-

ron otra «generación perdida», una de las más grandes de la literatura italiana, reflejo de la pérdida de conciencia intelectual que se reconoció incapaz de anticipar los sucesos vividos con la Gran Guerra y hacerles frente (Castris, 1995, p. 126). Una estirpe literaria que supo resolver con solvencia su compromiso con la historia, traspasando la tradición cultural del imperio, aunque combatiéndolo en todos los frentes, y asumiendo la «conciencia del final» de época. El mundo del pasado reciente comenzaba a dibujarse en aquellos autores por medio de todos los tópicos que después serán habituales en la literatura de frontera escrita desde la periferia, cuando los centros terminarían por diluirse: guerra, éxodo, judaísmo, psicoanálisis, intelectualidad.

Giani Stuparich, por ejemplo, trata de recuperar el orden perdido después de que la humanidad escuchara los postulados de Nietzsche. En *Ritornellanno* (1941) narra los dolores de la Gran Guerra en una familia rota por las partes en conflicto: el padre luchará en el frente de Galitzia con los austriacos, mientras que los tres hijos, irredentistas y seguidores de D'Annunzio, se fugan a Florencia para alistarse como voluntarios en el ejército italiano y luchar precisamente contra los austriacos. En lo que quizá sea un síntoma más de la esquizofrenia triestina, el padre acabará prófugo, no tanto por motivos ideológicos como por un carácter negligente y holgazán; en cambio, dos de los hijos morirán en las fangosas trincheras y el tercero quedará malherido y ciego, pero visionario. Stuparich, como buen moralista, contrapone la injusticia o anomalía histórica (y tal vez moral) que suponía el Imperio austrohúngaro, con el orden justo que representaría la Trieste italiana. Los autores posteriores a aquella generación triestina recogerán el testigo y lo exaltarán: Boris Pahor, nacido en Trieste y partisano esloveno, relatará la experiencia del campo de concentración en *Necrópolis* y reivindicará la identidad nacional con vocación europea; Fulvio Tomizza cuenta el éxodo de los prófugos desde la península de Istria, territorio de frontera, y hace despertar la literatura triestina ante el registro esloveno, en una «atmósfera de diálogo entre los dos grupos nacionales». Podría decirse que estos autores buscaban manifestarse en clave mundial, con temas que trascendieran sus fronteras políticas y mentales, y anticipaban formatos polifónicos que también intentaban remover los límites entre géneros.

En ese traspasar fronteras, Trieste muestra la complejidad de un mundo que se anuncia acelerado. En un siglo convulso, la ciudad es escenario de las diásporas de todo tipo: rompe con el Imperio austrohúngaro y se diluye en el irredentismo italiano; expulsa a los fascistas italianos y se entrega a las ensoñaciones alemanas; se abre a los aliados angloamericanos supuestamente liberadores y pierde sus raíces eslavas; se inscribe en la historia paneuropea como una

provincia italiana más, y termina por reivindicarse como baluarte de un cosmopolitismo impostado de vía estrecha. Esto ha permitido conjeturar que Trieste constituyó un anticipo de lo que le esperaba a Europa. En ese «lugar marginal», en aquel territorio que ha pasado de mano en mano, «Trieste ofrecía una vacuna contra el desengaño, ese desengaño que más tarde sufrirían tantas conciencias europeas» (Ara y Magris, 2007, p. 245), un desencanto que desvela la quimera de pensar que los tiempos nuevos servirían de antídoto a la impunidad y la inmunidad, pero que aquel falso cosmopolitismo, como el paneuropeísmo, ha sabido ocultar.

Dos voces literarias actuales, Claudio Magris y Daša Drndič, de tradiciones culturales y bases emocionales muy diversas, coinciden en la denuncia de la impunidad en Trieste. Los une una misma inquietud y asumen una misma alegoría: la «metáfora Trieste», que consiste en sentarse y esperar (a contemplar), a no mirar y ponerse tapones en los oídos, a no tomar decisiones que puedan tener consecuencias. Siguen la estela del Zeno de Svevo, que asume el fenómeno habsbúrgico del *fortwursteln*, el de dilatar la decisión para evitar la pérdida (Magris, 1984, p. 202), una singularidad triestina que encarnará el personaje de Zeno Cosini. Estas voces recogen el testigo de poetas y literatos que han dibujado un paisaje triestino a medio camino entre el sueño y la nostalgia.

Una placa en la calle del *Lazzaretto Vecchio* recoge una cita de Umberto Saba (1883-1957), uno de los más grandes poetas de Trieste. La calle cruza de medio a medio la parte antigua de la ciudad y, como indica su nombre, acogía un hogar para leprosos y afectados de enfermedades contagiosas. Las largas jornadas de tristeza reclusa, dice el poeta, eran los momentos para reflejarse en un espacio que había sido de exilio y cuarentena: la tristeza (*tristezza*), que cierra el segundo verso, queda atrapada entre el espejo (*specchio*) y el viejo (*vecchio*). Trieste refleja melancolía y nostalgia por los cuatro rincones: las historias particulares lo acaban de redondear.

EL ÁLBUM DE FOTOS COMO METÁFORA DE TRIESTE: LA ESPERA DE DRNDIČ

Daša Drndič publica *Sonnenschein* en 2007. El texto se presenta en la traducción española con otro título (*Trieste*), el mismo que en otras versiones, como la catalana, la inglesa y la italiana. En el original en croata, la palabra alemana, que significa «rayo de sol», tendría la intención de reflejar, según la traductora, la larga huella germánica en toda la zona, tanto la política como la gastronómica (Drndič, 2015, p. 13). *Trieste* es el relato de otra mujer que espera, una

Penélope de *Mitteleuropa* perpleja aún con el curso de la Historia y de su historia. Haya Tedeschi, la protagonista de la novela, aguarda sentada en su casa en Gorizia, cerca de Trieste. Al llegar a los ochenta, Haya repasa su vida y, casi sin quererlo, la historia de Europa. En medio de fotos y cartas antiguas, espera a alguien. En 1944, durante el dominio nazi, Haya trabajaba en la tienda de un fotógrafo de Gorizia. Esta pequeña ciudad al norte de Trieste, junto al lecho del Isonzo, había sido un nudo importante de comunicación porque por ella pasaba la única vía férrea que conectaba el sur con la capital del imperio. Por este mismo motivo, fue testigo de cruentos conflictos bélicos durante la Gran Guerra: Caporetto (Kobarid, en esloveno), aún más al norte de Gorizia, sería el episodio más sangrante para las tropas italianas en la Gran Guerra. Michels-taedter nació y murió en Gorizia.

Un miércoles de enero de 1944, Kurt Franz, un subteniente alemán destinado en la zona y fotógrafo aficionado (p. 175) entra en la tienda donde trabaja Haya para comprar unos carretes de Kodak. Nueves meses tarde, Haya tendrá un hijo suyo (p. 193). Antes, en la localidad de Steinhöring, cerca de Múnich, Himmler había inaugurado en 1938 la primera casa de la operación *Lebensborn* (literalmente, «fuente de vida»), que abrió residencias para acoger a los bebés de chicas arias con el objetivo de mantener la pureza racial. A partir de 1940, se amplió el programa con la red *Lebensborn* en los territorios ocupados, dedicada al secuestro de bebés con rasgos arios producto de relaciones de oficiales nazis con mujeres locales. A mediados de abril de 1945, cerca del final de la guerra en Europa, el hijo de Haya Tedeschi, Antonio, desaparece en plena calle, a la luz del día. El 1 de mayo, los eslovenos entran en Trieste. Termina la guerra, pero comienza otra etapa en la historia de Trieste, ahora bajo el protectorado internacional.

Kurt Franz, el padre de Antonio Tedeschi, fue uno de los asesinos nazis más perversos, según los testigos reales que sobrevivieron a sus martirios. Miembro del partido nazi desde 1933, murió de viejo a los 84 años en una residencia de ancianos de Wuppertal. Tuvo un papel destacado en Treblinka y seguiría a Odilo Globocnik hasta Trieste, cuando este recibió el encargo de organizar allí el exterminio. La Risiera di San Sabba, junto con la sede de la Gestapo, fueron los lugares emblemáticos de la masacre nazi en Trieste. La sede de la Gestapo estaba situada en la plaza Oberdan, donde fue ejecutado un garibaldino y héroe triestino, Guglielmo Oberdan, el 20 de diciembre de 1882, por intento de atentado, en nombre del irredentismo, contra el príncipe imperial Francisco José I de Austria. Aquel irredentismo pretendía completar la obra del *Risorgimento* con la incorporación a Italia del Trentino y las tierras del Carso, alrededor de Gorizia y Trieste, Istria y Dalmacia.

Actualmente, en la misma plaza, se mantiene el edificio que fue sede de la Gestapo, pero con las ventanas tapiadas, quizá como ocultación de un pasado que no puede mostrarse. Por su parte, la Risiera di San Sabba, antigua fábrica de arroz y reconvertida en el único campo de concentración de los nazis en territorio italiano, también se mantenía oculta en un espacio inhóspito de Trieste, la Ferriera, el área industrial, cercana al puerto comercial y más allá del cementerio.

Una realidad compleja e infinita

El 16 de febrero de 1976 se llevó a cabo en Trieste un juicio contra dos de los responsables de los crímenes perpetrados en San Sabba. Por el juicio desfilaron 174 testigos, pero no los acusados, que quedaron impunes: Hans Dietrich Allers, comandante nazi y uno de los ejecutores del programa Aktion T4, había muerto el año antes; Joseph Oberhauser, comandante del campo de exterminio de San Sabba, fue condenado a cadena perpetua en ausencia. Seguiría trabajando tranquilamente en una cervecería de Múnich hasta su muerte tres años más tarde. El juicio resultó ser una farsa debido a un acuerdo previo entre las autoridades italianas y alemanas que impedía la extradición por crímenes cometidos antes de 1948.

Con el juicio, Haya Tedeschi despierta a una realidad que la va abrumando con recuerdos, fotografías, cartas y recortes de todo tipo. La voluntad de recordar aquellos fragmentos, de construir un relato que proporcione sentido y significado a sus acciones, a su vida, la empuja a encontrar a aquel hijo robado en abril de 1945, a dos semanas del suicidio de Hitler y del final de la guerra. Aquella angustia había sido desencadenada por un paquete que Haya había recibido en 1991 de un antiguo alumno suyo, Roberto Piazza. Después de la guerra, Haya trabajó de profesora de matemáticas en el Liceo Dante Alighieri de Gorizia, porque «todo lo que no tiene letra le resulta placentero» (p. 174). A Haya le sobran las palabras, porque rápidamente se vuelven vacías, y prefiere comunicarse sin ellas, con gestos, para evitar malentendidos. Aquel antiguo alumno le enviaba el libro *Otro mar*, de Claudio Magris, un relato que comienza con el siglo en el *Staatsgymnasium* imperial de Gorizia, el antecedente del instituto donde trabajaría Haya; Magris cuenta la huida a la Patagonia de Enrico Mreule, amigo de Carlo Michaelstaedter, también profesor de instituto tras su vuelta a Gorizia en 1922. En la carta que adjuntaba con el libro, Roberto Piazza le pedía —de hecho, le exigía— explicaciones a Haya Tedeschi, su antigua profesora, por no haber comentado nada de la guerra en sus clases: «no

había mencionado ni una sola vez la guerra» (p. 165). Decía que no podía entender cómo Haya no había hablado en clase sobre los crímenes cometidos en San Sabba contra gente de su misma ciudad, de Trieste; gente que había desaparecido durante la Segunda Guerra Mundial; cómo era que su profesora no había llevado de visita a sus alumnos al recinto del campo de concentración, abierto en 1975, donde habían desaparecido más de treinta miembros con apellido Piazza, que Roberto relata uno a uno porque «detrás de cada nombre hay una historia» (p. 205). El sobre con el libro y la carta contenía una lista con los nombres y apellidos de los cerca de nueve mil judíos deportados o exterminados en territorio italiano, una lista que Drndič reproduce uno a uno, en orden alfabético, a lo largo de ochenta páginas, porque «detrás de cada nombre hay una historia».

Haya empieza a reconstruir «su» relato. Contacta con organismos internacionales para intentar seguir la pista de su hijo robado. Comienza reuniendo un legajo con recortes de prensa sobre los responsables nazis y colaboracionistas que prestaron servicios en el *Adriatisches Küstenland*, la administración alemana del territorio norte del Adriático que se mantuvo en Trieste entre la retirada de los fascistas italianos, en 1943, y el final de la guerra. Globocnik fue el comandante de aquel territorio, un oficial experimentado en el gueto de Varsovia y en los campos de Sobibor, Belzec y Treblinka. Haya recorre el pasado de Kurt Franz, el padre de Antonio, y descubre que fue uno de los responsables de San Sabba y de la operación Aktion T4, el programa nazi de eliminación sistemática de discapacitados psíquicos. Se pregunta entonces por qué ella no llegó a darse cuenta; por qué ella, que estaba allí, no fue capaz de ver nada, como tampoco vieron nada muchos triestinos e italianos, y alemanes y austriacos. Repasa los interrogatorios a los criminales nazis durante los diversos juicios llevados a cabo desde el final de la guerra. Se entera de que Kurt Franz había escapado a Austria justo en el momento del derrumbe nazi, que logró llegar a Düsseldorf, su ciudad natal, y llegó a formar una familia. En 1965 fue detenido y condenado a cadena perpetua. Las fotografías que Kurt Franz había ido recopilando como fotógrafo aficionado serían una prueba inculpatória decisiva. Moriría en una residencia de ancianos en 1998. Haya lo sabría por una foto que en 2006 le envió la Cruz Roja, una Cruz Roja «que siempre llega tarde, o bien ni tan siquiera llega» (Drndič, 2015, p. 359).

Sus pesquisas continúan en el International Tracing Service, centro de documentación sobre los responsables nazis y la liberación de los supervivientes, creado en 1955 por los aliados occidentales y ubicado en Bad Arolsen, cerca de Kassel, que no fue abierto al público hasta 2006.

En el palacio barroco de Bad Arolsen, en las enormes estanterías móviles que llevan los nombres de los campos de concentración, nombres de las ciudades, nombres de las batallas, nombres de las regiones, ordenados alfabéticamente, se encuentran relatos no acabados, destinos cautivos, grandes y pequeñas historias personales, el pasado hecho carne [...]. Bad Arolsen preserva los trocitos, los restos desechados de los diecisiete —hay que decirlo con el número también— de los 17 millones de personas recogidos en 47 millones de hojas de papel, recogidos en veintidós campos de concentración y sus centros satélites (Drndič, 2015, pp. 361-362).

Un espacio que custodia los fragmentos de millones de muertos al servicio de millones de vidas que buscan un relato, una explicación o, al menos, un reencuentro. Haya mantiene un diálogo con Kierkegaard acerca de la diferencia entre nostalgia y esperanza, dos ilusiones de la vejez y la juventud, respectivamente. Pero ella no recuerda más que en clave de presente:

Mis recuerdos no son ninguna ilusión. Mis recuerdos no pertenecen al pasado. Mis recuerdos son mi presente [...]. Mi tiempo ha cerrado el círculo. El pasado es la realidad. El pasado son los hechos (Drndič, 2015, p. 368).

De factura netamente sebaldiana, Drndič presenta un texto hecho a pedazos, con saltos temporales constantes, intercalación de recuerdos, meditaciones de la protagonista que rememora situaciones que ahora van tomando sentido. Intercala fotos de San Sabba, diálogos de los interrogatorios de los juicios, testimonios de supervivientes del Lager, diálogos también imaginados de judíos exterminados con sus torturadores nazis, diálogos de la protagonista con personajes reales, como Umberto Saba, poeta triestino, o el de Kierkegaard; citas de Carlo Michaelstaedter, de Hannah Arendt. Todo un rompecabezas que el lector tiene que ir reconstruyendo sin una plantilla de referencia.

El texto avanza para retroceder y recula para progresar, casi como la vida misma. Un ejemplo. Comienza una descripción de un paseo de la protagonista por un parque de Gorizia, el Parco della Rimembranza, donde topa con una mujer que lleva un perro. El animal se acerca a Haya, pero la mujer se lo impide: «no molestes a la señora». Y sus ensoñaciones se van cuatro décadas atrás, en compañía de un pintor que había conocido en Berlín y que la llevó a Núremberg, donde visitaron una fábrica de juguetes, que lo era antes de la guerra y que con la guerra se dedicó a fabricar armamento; unas muñecas que le recuerdan a las encontradas en Auschwitz, entre dientes de oro y otras reliquias, y que la devuelven al parque, nuevamente con la señora con el perro, y recupera el testimonio de un superviviente de Treblinka que relata cómo era el perro de

Kurt Franz, y cómo este manejaba la cámara de fotos y la pistola cuando recibía a los deportados, «indeciso sobre si tenía ganas de fotografiar o de disparar» (p. 395).

En Bad Arolsen, la protagonista empieza a atar cabos, pero la crónica hace un giro esperado con un motivo dinámico. Desde ese momento, Haya cierra la boca. La narración en tercera persona da paso a un narrador en primera persona, que seguirá el relato hasta el final del libro. Nos situamos en 2006 y un pasajero del tren procedente de Salzburgo coincide con una mujer que le pregunta qué lo lleva a Gorizia. El hombre explica que quiere saber si tiene las raíces allí, en Gorizia, y la mujer le responde que ella quizá conoce a esa familia que busca, porque aquello es un lugar pequeño y todos se conocen. Además, dice la mujer, la realidad es un tejido complejo e infinito y no se puede descomponer; «las casualidades son escasas», termina rematando justo cuando entran en la estación de Gorizia, por fortuna para el hombre, que empezaba a ponerse nervioso con tanto interrogatorio.

La realidad es un tejido complejo e infinito. La realidad no se puede descomponer, es persistente como mis voces. Además, las casualidades son escasas —dijo la mujer del tren—. La realidad es una madeja de la cual todos formamos parte (Drndič, 2015, p. 432)

Una anagnórisis individual y colectiva

En esta madeja que es la realidad, tres ideas se van entrelazando en el texto de Drndič, que además lo inundan y recosen: la literatura da testimonio de los fragmentos que quedan después de la gran explosión; el tiempo no se detiene más que en las cartas y las fotografías; la impunidad es el valor en alza en tiempos de posverdades, cuando los hechos ya no cuentan. Efectivamente, la deflagración mundial que anuncia el final de *La coscienza di Zeno*, cuando el mundo se hace pedazos, no es más que otro episodio, probablemente el definitivo, para ilustrar el desmenuzamiento que algunos empezaron a ver después de la caída de los dioses. Recuperando los fragmentos y poniéndolos en un desorden calculado, Drndič pretende que el lector, si así lo desea, intente encontrar una lógica para ordenarlos y descubrir su relato, como lo ha intentado la anciana Haya Tedeschi. En una palabra, pone en valor la literatura y su vocación pedagógica. Por otra parte, Haya recuerda que los oficiales nazis también derribaron los relojes de la estación de Trieste, quizá sin saber que estaban emulando a los revolucionarios de 1830 cuando querían detener el tiempo, como indicó

Benjamin en su tesis xv sobre el tiempo. Además, Drndič recurre a las fotografías y elige el oficio de fotógrafo para el hijo de Haya, «heredado» de su padre biológico, el oficial nazi Kurt Franz. Asimismo, la narradora explica que el *Gau-leiter* Friedrich Rainer, responsable máximo del *Adriatisches Küstenland*, quería que Trieste volviera a ser un lugar más vivo que acogiera de nuevo a artistas y escritores para superar el declive: «Lo único que sería diferente es que ninguno de ellos profesaría la fe judía y ninguno mostraría tendencias decadentes» (p. 155). La intención era convertir Trieste, y toda la región, en un oasis meridional en la periferia de la *Mitteleuropa* bajo dominio nazi. Después de los fascismos, la decadencia emergía como un valor en alza, y ciertamente Trieste venía a ser un caso singular y paradigmático, «una ciudad enferma» que al «igual que un hombre que rehúsa morir sin más [...] intentaba luchar por conservar la vida como podía» (p. 121). Una ciudad-Estado, abandonada por los fascistas italianos en 1943, que trataba de recuperarse, como tres décadas antes cuando estaba bajo dominio austriaco: «Trieste volvió a vivir un momento dulce en su esquizofrenia, una mezcla paradójica de realidad irrealidad [*sic*]» (p. 120).

Esa esquizofrenia se reflejaba, por ejemplo, en una diglosia sociolingüística que se observaba también en un sistema educativo múltiple, con dos o tres lenguas dominantes, según cada momento histórico, vinculadas a sendas proclamas nacionales, como también a un sistema escolar que reflejaba el triple enfrentamiento existente: nacional (con institutos adscritos a la Corona imperial e institutos italianos), de sexo (con la separación clásica de chicos y chicas) y social (con escuelas municipales y escuelas estatales). La escuela, como no podía ser menos, operaba como herramienta de control identitario y de orgullo nacional. Así, en la inauguración del *Civico Ginnasio* en 1863, el *podestà* de Trieste, Carlo de Porenta, definiría el instituto de bachillerato como el «baluarte de la cultura clásica, precioso paladín de nuestra nacionalidad» (Caporrella, 2009, p. 14). Las escuelas funcionaban como «iglesias de la cultura nacional», vinculadas respectivamente a las tres capitales de referencia: Roma, Viena y Liubliana. La tensión entre estas tres fuerzas se mantuvo durante décadas y todavía hoy Trieste responde a distintas voces, entre el italiano y el esloveno, con presencia del croata y el griego e incluso del alemán y, por supuesto, del inglés. El magma multilingüe centroeuropeo también se vivía y se siente aún en Trieste.

Recientes acontecimientos han hecho rebrotar un neonacionalismo, un nuevo fundamentalismo identitario, en el que grupos de triestinos buscan un espacio propio en la geopolítica europea: liberados de Austria, quieren romper las cadenas con Italia. Algo que quizá refleje el atomismo de esos pedazos sobre los que se asienta la europluralidad.

Lejos de parecer una reivindicación decimonónica, enlaza con lo manifestado por el líder del FPÖ, el partido austriaco de extrema derecha, apenas tomada posesión del gobierno en diciembre de 2017, cuando reclamó su soberanía sobre el Tirol del Sur, o Alto-Adige para los italianos. Trieste sería otra moneda de cambio en el tablero de ajedrez centroeuropeo, como lo fue en la posguerra, un lugar lleno de espías. Lo que habían significado Lisboa o Estambul durante la Primera Guerra Mundial, lo representó Trieste durante el protectorado aliado como cabeza de puente ante la presión soviética, tal como explica Tyrone Power —el protagonista de *Diplomatic courier*, de Henry Hathaway (1952)— al piloto que lo lleva a Trieste, mirando por la ventana del avión.

Cuando Toni Tedeschi, secuestrado en la operación *Lebensborn*, está volviendo a Gorizia en 2006 ya sabe que no se llama Hans Traube, que no es hijo de Jürgen Traube y Martha Traube y que no nació en Salzburgo el 1 de noviembre de 1944. Lo supo por la confesión de su madre adoptiva en el lecho de muerte, ya muerto su padre adoptivo. Allí empezó su investigación, paralela a la de Haya Tedeschi. En su vuelta al lugar de origen, con 62 años y antifascista convencido, en el tren de Salzburgo a Gorizia va repasando los testimonios de otros tantos niños secuestrados que conocieron su origen legítimo cuando eran mayores. Algunos morirían sin saberlo. Él, fotógrafo profesional, había podido retener el siglo en sus fotos y en su misma piel. Entre los niños secuestrados, la mayoría lo fueron de padres asesinos, hijos de nazis, herederos del horror, que empiezan a buscar en esos padres huellas de su propia condición.

Eso me da miedo —dijo Beate—, me da miedo que seamos capaces de descubrir en unos hombres que eran monstruos, ternura e impotencia. Sabemos que eran monstruos, que eran carniceros, degolladores, sádicos perversos, y a pesar de todo eso estamos dispuestos a ver en ellos rasgos humanos. Eso, para mí, es la cara más temible del Horror —me dijo Beate—. ¿Qué aspecto tienen los hijos de los asesinos, Hans? —me preguntó Beate Niemann—. ¿Qué aspecto tienen? (Drndič, 2015, p. 486).

Beate Niemann, también niña secuestrada, descubre con casi 70 años que era hija del mayor de las SS Bruno Sattler, responsable del campo de concentración de Banjica. Toni / Hans la conoce porque había protagonizado el documental *Der gute Vater: Eine Tochter klagt an* ('El buen padre: una hija acusa'), dirigido por Yoash Tatari (2003), donde narra sus investigaciones. En un momento de su encuentro, Beate le confiesa su turbación: «Todos nosotros hemos caído en una trampa, Hans, nosotros, los hijos de los nazis. Somos prisioneros

del pasado» (p. 486). La misma historia que Arnold Schwarzenegger, cuyo padre ejerció de policía nazi, o del artista Niklas Frank, y de tantos otros.

En suma, el relato se va deslizando hacia una anagnórisis individual y colectiva, en un proyecto poético sumamente denso y tortuoso, de raíz sebaldiana y borgiana, especular y hasta cierto punto onírico, un proyecto que se pone a disposición de descubrir la inmunidad de que parecieron gozar algunos personajes del horror. El juicio de los responsables de la Risiera di San Sabba de Trieste detiene el tiempo vital de Haya Tedeschi y de una Europa que no quiere aprender de los errores.

EL MUSEO DE MAGRIS: IMPUNIDAD EN LA TRIESTE LIBRE

Trieste arrastra esa traza genómica de tres componentes que se ha destilado en las páginas anteriores: la habsbúrgica o cortesana, en clave austrogermánica; la irredentista, en versión italiana, y la partisana, reflejo del empuje esloveno. A ello se suma el sedimento del americanismo, ahora en versión turística, que ha venido a abrir nuevas expectativas a un espacio aparentemente cerrado. El triestino es portador del genoma habsbúrgico y de la cultura italiana, pero defiende la alabarda de san Sergio en su blasón, un santo también reivindicado por los cristianos homosexuales. Trieste es el espacio de enfrentamiento de los católicos. Los no católicos, especialmente los judíos, tolerados, y los ateos, han tenido poco protagonismo en su historia, a pesar de la presencia importante de los primeros en los negocios. Es como si Trieste solo admitiera lecturas sagradas, incluidas las psicoanalíticas, cuya parodia Svevo supo esbozar. El cosmopolitismo podría entrar en esa categoría de lectura sacra, una aspiración casi forzada en los tiempos que corren. En Trieste, el cosmopolitismo es otra cosa porque se ha camuflado astutamente en una impunidad pragmática, de supervivencia, que se ha traducido en una inmunidad que nadie parece discutir. Parece que detrás de todo ello se encuentra el mencionado *fortwursteln* habsbúrgico, aquel estilo de vida consistente en esperar, no decidir y mirar el devenir de los acontecimientos.

Non luogo a procedere (2015), de Claudio Magris, también parece beber de ese estilo de vida y, aprovechando el tirón de la Risiera di San Sabba y el motivo de un juicio, distinto pero paralelo al que hace saltar a Haya Tedeschi de su cómoda vida de profesora jubilada, urde un relato estructuralmente complejo sobre la impunidad en una decadente ciudad-Estado, tal vez la penúltima ciudad-Estado europea, el «pequeño Berlín» (Drndič, 2015, p. 155), que a la vez se quería cosmopolita. *No ha lugar a proceder* es un «libro-batalla, un libro-

bomba», un texto de larga incubación, obra maestra, a juicio de Pellegrini (2015, p. 590), al mismo nivel que *Danubio*. Es un libro laberíntico, que juega con el lector y hace jugar a la historia con historias que traspasan constantemente la frontera entre ficción y realidad, como el mismo autor se encarga de explicar en una nota final.

La paradoja de la guerra

El Museo della Guerra per la Pace Diego Henríquez, de Trieste, sirve de motivo dinámico que hace avanzar el texto de Magris. Diego Henríquez (1909-1974) fue un personaje triestino intrigante y fascinante a la vez. Quizá camaleónico, quizá malapartiano hasta cierto punto, difícil de apresar, hacía el juego a unos y otros, en plena guerra, la segunda, para conseguir la paz, según él. El museo, inaugurado en 2014, tres décadas después de su misteriosa muerte, había sido su destino. Magris construye un poliédrico relato sobre la génesis y desarrollo de este proyecto de creación de un museo para explicar, que no comprender, los mecanismos que hacen posible el reciclaje, la reconversión y la adaptación, normalmente exitosa, de unos personajes públicos y privados que se mueven con docilidad y habilidad por los recovecos del poder político: conspiradores, espías, delatores, pero también financieros, banqueros y todo tipo de colaboracionistas. Esta historia de la impunidad da cuenta de los más significados líderes locales, a menudo empujados por el peso de los acontecimientos, sin conciencia real de sus decisiones. Esta intrahistoria, la cual normalmente caerá en manos de la literatura, hace emerger el inconsciente y trata de recuperar para la memoria las maquinaciones escondidas de aquellas decisiones. Porque Trieste se deja explicar, pero no comprender, como reveló Zeno Cossini, el personaje de Svevo: «Ricordo tutto, ma non intendo niente» (Svevo, 1923, p. 24).

La doctora Luisa Brooks, historiadora, de padre negro y madre judía, es la protagonista del relato de Magris. Luisa recibe el encargo de organizar los materiales dejados por un sujeto despersonalizado («él»), supuestamente Henríquez, y diseñar el museo que había imaginado. En su tarea, irá redescubriendo la historia y, al mismo tiempo, su propio pasado, hija de un oficial norteamericano de la fuerza aliada de intermediación y de Sara, rebautizada Laura durante la ocupación nazi para intentar ocultar su ascendencia judía. Amor y migrañas definían el carácter de Sara-Laura.

Las migrañas habían aparecido de pequeña, cuando iba a la playa y le había penetrado aquel olor mezclado que provenía de la Risiera y de la Ferriera.

El complejo metalúrgico y portuario de Trieste, la Ferriera, es ahora un espacio inhóspito junto a la zona portuaria y cruzado por la autopista elevada que conduce a Eslovenia. Justo al lado se alza la Risiera, que ofrece un aspecto adusto al tiempo que monumental, cuya restauración ha sabido mantener ese aire de angustia que debían de experimentar los allí encerrados, sin juicio ni cargos. En sus paredes, aquellos presos dejaron explicadas las torturas que habían sufrido y anotaron los nombres de sus torturadores. Sin demasiada sorpresa, a los pocos días de terminada la guerra, las paredes de aquel campo de exterminio aparecieron encaladas, una cal higiénica para limpiar unos restos incómodos.

El trasfondo de la represión nazi en Trieste ayuda a destacar la trama que va construyendo el texto de Magris. Organizado en 53 capítulos, que se numeran correlativamente, intercala ocho capítulos que relatan la historia de Luisa, y cuatro capítulos más, de corte monográfico, que explican investigaciones paralelas realizadas por Luisa en su condición de historiadora, sin aparente conexión con la trama principal, pero importantes desde el punto de vista de la interpretación general de la obra. En el cuerpo central, esos 53 capítulos numerados, se entretajan relatos diversos: por un lado, el armazón principal de la obra, con un narrador extradiegético que cuenta menos de lo que sabe; en medio, transcripciones de las fichas que describen salas del museo, con comentarios precisos del armamento y los pensamientos del inspirador del museo, que había ido recogiendo en sus libretas como un narrador intradiegético. Esas libretas, parecidas a las que se exhiben en la sala conmemorativa de la Risiera, hoy monumento de memoria histórica, resultan fundamentales en la trama, porque van sosteniendo la intriga de la narración central, que admite idas y venidas, a tenor de los sentimientos que Luisa va experimentando en su tarea de organización museística.

En la libreta que describe la sala número 5 del museo, por ejemplo, que acogerá un carro blindado italiano, se detallan con precisión las características del tanque (ametralladoras, ruedas, motor, medidas) y se especifica que fue utilizado contra los partisanos de Yugoslavia. Al lado del tanque, explica la libreta, se expondrá una fotografía de una casa en llamas, fruto de la acción de esa máquina. En aquella casa, el narrador de las libretas explica cómo consiguió determinado armamento de los alemanes a cambio de tareas de intérprete con población eslovena, lo que además le permitió salvar, siempre según él, muchas vidas de gente inocente, como los ancianos de una casa en llamas, quizá la de la fotografía, blanco del carro blindado. Él se limitaba a tomar fotografías y a anotar todo: «A cada uno su trabajo, ellos mataban y yo recogía y ordenaba los cinturones y las botas de los cadáveres. Me gusta mucho el orden y por lo tanto la paz» (Magris, 2016, p. 57). Pero, en el capítulo siguiente,

el narrador extradiegético narra cómo Luisa llega a casa, cansada de tantos papeles, se desnuda y se mete en la cama. Sola, reflexiona sobre cómo su madre, Sara, la quiso proteger, mantener entre algodones:

Tal vez para su madre había demasiadas cosas horribles que comprender; mejor no entenderlas, ni intentarlo siquiera, mejor cerrarse en sí misma, manteniéndose entre algodones, sin permitir que nadie deslice la mano dentro y llegue a tocarle el corazón. A veces los algodones ahogan, hacen daño. También los zapatos apretados hacen daño. Quién sabe qué la apretaba cuando le comenzaba la migraña (Magris, 2016, p. 59).

El lector queda también aturdido, como la protagonista, puesto que la información se precipita, y el narrador se reserva el capítulo siguiente, donde empieza la serie de ocho capítulos sobre la historia de Luisa: «El amor y la migraña... A veces podía resultar difícil advertir el primero en su madre, arisca y cerrada como era. La migraña era más visible» (p. 60), y esa primera entrega de la historia de Luisa desvelará algunas de «las cosas horribles» que escondía la madre, como el origen de la migraña, cuando se acercaba a la playa cercana a la Risiera, mientras todavía ignoraba que «las personas se habían convertido en hilos de humo» (p. 63).

Un juicio que se disipa: «la historia como vertedero de desechos»

El carácter rizomático del libro se descubre en un capítulo central, el 38, donde se relatan los objetos que formarán parte de las salas 42 y 43 del museo: una sirena antiaérea, la resonancia magnética de un gioblastoma, un par de zapatos («los zapatos apretados hacen daño»), una fotografía de la curia episcopal, una gorra con la estrella roja de los partisanos (*titokva*), un trozo de cornisa desmoronada del ayuntamiento después de un bombardeo, un retrato, un brazalete tricolor, la chaqueta del general nazi que firmó la rendición, una silla de montar. Objetos sin relación aparente, pedazos de una realidad fragmentada que tampoco la novela ayudará demasiado a conectar porque esa tarea, la de la reconstrucción, correrá a cargo del lector a partir de esos fragmentos que parecen desconectados.

En uno de los capítulos más largos, correspondiente a una de las cuatro monografías paralelas al texto principal, Luisa realiza una investigación histórica sobre el soldado austriaco Otto Schimek, «ejecutado por la Wehrmacht por negarse a disparar contra la población civil polaca» (p. 195). Ese es el texto

de una placa conmemorativa en el cementerio de Machowa, en el distrito de Pilzno, al sur de Polonia, donde se encuentran los restos del soldado. A principios de la década de 1980, Schimek se convirtió en todo un símbolo de pacifismo y resistencia contra los invasores nazis por parte de los objetores polacos que se negaban a cumplir el servicio militar, pero también entre los sacerdotes católicos y los estibadores de Gdansk, rebelados contra el general Jaruzelski, jefe del Consejo Militar que dirigió Polonia entre 1981 y la caída del régimen en 1989. El 1 de agosto de 1994, en el quincuagésimo aniversario del levantamiento de Varsovia, el presidente Lech Walesa pronunció las palabras siguientes: «Auschwitz y Varsovia están en tierra polaca. En esta tierra también reposa Otto Schimek» (Magris, 2016, p. 202). Sin embargo, una investigación llevada a cabo por dos periodistas austriacos, Martin Pollack y Christoph Ransmayr, publicada en 2013 en la revista polaca *Wprost*, puso en evidencia algunas dudas sobre la veracidad del acto de resistencia del soldado, y lo presentaron como un desertor, un huido, más por miedo que por una convicción pacifista. Luisa duda de la veracidad de ambas versiones: «¿para qué hurgar, rebuscar bajo la tierra? La historia es un vertedero de desechos» (p. 216), le dice a su perro Bepo.

Al fin y al cabo, la reconstrucción de la historia, la búsqueda de un relato necesitará siempre de las dos partes, y más en la posguerra, que pone al descubierto la miseria moral de la guerra por parte de todos los litigantes. En el libro de Magris, la represión nazi tiene su réplica en las *foibe*, fosas profundas de origen natural, propias de las montañas del Carso que rodean Trieste. En aquellas cuevas, de una profundidad infinita, los partisanos eslovenos arrojaban los cuerpos, no siempre muertos, de los italianos colaboracionistas con los nazis. Una y otras, Risiera y *foibe*, serán elementos ocultos de ese síndrome que aqueja las almas de Trieste: sentarse y esperar, no mirar y no escuchar, como argucias de la impunidad, camuflada de decadencia, que en el caso de Trieste se dejaba percibir a flor de piel.

La búsqueda del relato será una tarea complicada. La organización de un museo también es el intento de construir una narración sistemática y clara, siguiendo unos parámetros lógicos y perceptibles, para que el turista pueda seguir la visita de una manera ordenada. Resulta paradójico que un museo sobre la guerra intente explicar la necesidad de la paz. Aunque no es menos paradójico cuando caemos en la cuenta del sorprendente inicio de *Danubio*, el relato de Magris publicado en 1986. Allí, el motivo con el que arranca el libro es una invitación que recibe el narrador, supuestamente el mismo Magris, para participar en una exposición sobre «la arquitectura del viaje», algo que se supone azaroso e imprevisible:

[La exposición pretende] llevar al orden inexorable del tratado la imprevisibilidad del viaje, la confusión y la dispersión de los caminos, el azar de las paradas, la incertidumbre de las noches, la asimetría de los recorridos (Magris, 2015a, p. 13).

El desenlace del relato, y su posible significado o sentido, suele conocerse al final, cuando el lector ha consumado la lectura de los fragmentos que el narrador ha puesto a su disposición. Luisa también lo reconoce («una historia solo existe al final») pero a veces tampoco, porque «se trata sólo de un puñado de hechos deslizados e inconclusos» (Magris, 2016, p. 199). En *No ha lugar a proceder* ni existe final ni desenlace. El mismo título delata su conclusión. La muerte del instigador del museo, semejante a la de Diego de Henríquez, abre todavía más incógnitas para el lector.

Residente en el mismo almacén donde guardaba todos los enseres militares que formarían parte del museo, un incendio lo sorprendió mientras dormía en su cama-ataúd, como era su costumbre, ataviado con su máscara de samurái. El fuego se llevó muchos de sus escritos, también los diarios, que la familia reclamó e incluso impidió publicar, y entre ellos muchos donde había anotado el nombre de los torturadores de la Risiera que él había registrado en su diario nada más terminar la guerra. En aquellas listas también constaban los colaboracionistas triestinos que ayudaron, por activa o por pasiva, a las autoridades nazis.

Desde ese momento desaparecen los dibujos obscenos copiados mecánicamente de los muros, cachivaches de cualquier tipo, las propias listas de armas. Ahora sólo va a la caza de nombres, de nombres desaparecidos y tachados, también de aquellos anotados por él mismo de manera automática hace ya tiempo, sin haberles dado mayor importancia, y que ahora intenta averiguar quiénes fueron, quiénes eran esos nombres blanqueados, raspados y más tarde desaparecidos con las libretas en las que los había escrito (Magris, 2016, p. 338).

El incendio terminó con su vida y con buena parte del legado; también las libretas. Se celebró un juicio para aclarar su muerte, pero no se pudo inculpar a nadie por el incendio. Tampoco se había cerrado adecuadamente el juicio contra los responsables de la Risiera, con lo que quedaron impunes sus únicos acusados, uno, muerto y otro, huido. No procedía culpar a nadie: *Non luogo a procedere*. «La historia como vertedero de desechos», como exclamó Luisa.

LA LECCIÓN PEDAGÓGICA DE TRIESTE: ¿UN AVISO PARA EUROPA?

Trieste se deja explicar, pero no se puede comprender, al menos con las categorías analíticas habituales. La literatura es una manera de entrar en esa explicación, mientras que la historia y la geografía pueden ayudar a completar el estudio. Los interrogantes se acumulan con los textos de Magris y de Drndič, que, con proyectos estéticos dispares, han dibujado un diagnóstico parecido, el de una Trieste artificial, frágil y falsaria. Como anticipo de una Europa que podría aventurarse en caminos parecidos, en el sentido que sugería Magris, el horizonte se presenta complicado, cuanto menos en el sentido de constatar la dificultad de construir relatos creíbles y verosímiles en tiempos de posmodernidades que abren la veda de las posverdades o, directamente, de las mentiras.

La Trieste artificial, frágil y falsaria

Una de las fortalezas de la historia reciente de Trieste fue la declaración de puerto franco en 1719 por parte del emperador Carlos VI. La voluntad de enlazar el centro del imperio con una salida mediterránea, junto con la necesidad de acercarse más estrechamente a los territorios balcánicos y situar una cabeza de puente con la península itálica, fueron argumentos que los comerciantes triestinos asumieron con entusiasmo, porque les aseguraba una posición de privilegio en el comercio con América. El desarrollo del imperio alienta una economía y una vida social más dinámicas, un fenómeno externo a la propia voluntad triestina: «su nueva posición de nudo central del tráfico comercial austriaco, que Trieste conquista lentamente, es más producto de una cesura que de una evolución interna» (Ara y Magris, 2007, pp. 36-37). La nueva situación de Trieste imprimió ese carácter multilateral que la definiría, atrayendo gentes de distintas procedencias que se irían superponiendo a «dos tradiciones, una espiritual y otra comercial»: con la italianidad del centro, convive la heterogeneidad del arrabal, con una amalgama de «griegos, levantinos, alemanes, ilíricos, italianos y judíos» (p. 38). Una combinación también entre aristocrática y burguesa, tradicionalista y modernizadora, centralista y periférica.

Aquel puerto franco surge, por lo tanto, de operaciones geopolíticas, estableciendo una salida al mar para las ansias expansionistas centroeuropeas, que también lo habían sido para los pueblos que procedían de Oriente y que penetraban por el Danubio. Asimismo, la Rusia soviética tenía el punto de mira en Trieste y toda la costa de Istria, como Alemania, que nunca ha querido perder el con-

trol sobre *Mitteleuropa* (Gonella, 1961). Los turcos fueron frenados en Viena, y Hungría sirvió de cordón de seguridad durante siglos; también se hicieron grandes en Bosnia y Serbia, y Trieste y el Carso quedaban como otras tantas áreas de seguridad y, por definición, zonas de alto riesgo y fragilidad latente. Trieste también es ahora el almacén de reserva para el occidental que quiere acercarse al mundo oriental.

Esa fragilidad se explica en una orografía difícil. Trieste es una ciudad de dimensiones humanas que se agarra a la montaña cársica para no ser tragada por un mar tranquilo, que se somete a la bora, el viento atroz del norte que se forma en los fríos Alpes julianos, se encuentra con el aire cálido del mar, y termina por arrastrar las telarañas más resistentes a grandes velocidades. Ese viento debería permitir desvelar los misterios de una ciudad, la más centroeuropea del Mediterráneo, una condición que todavía muchos triestinos conservan. Episodios de fragilidad no han faltado en su historia reciente, como la dificultad de muchos triestinos desplazados a Albania, después de que Mussolini situó allí una cabeza de puente vulnerable y que, con el desplome del nazismo, cayó en manos de la República Popular de Enver Hoxha, dirigente del país entre 1944 y 1985, lo que dificultó la salida de muchos de ellos, algo que se refleja en el relato de Haya Tedeschi.

Trieste se mueve en una parodia de sí misma. Su composición demográfica lo delata y la triple adscripción —italiana, germánica y eslava— se transfiere a divisiones de clase, con religiones que se superponen y lenguas que se solapan. La geografía intelectual de Trieste ha ido dejando un poso humanista, muy perceptible a simple vista, con sus cafés y librerías, quizá también situadas en estratos intercalados en el tiempo. Como escribe Dubravka Ugrešić, «a falta de otra cosa, los pueblos europeos pequeños al menos tienen abundancia de símbolos» (Ugrešić, 2005, p. 107). También Trieste se presenta al mundo parapetada de símbolos: «centroeuropea en el vestir, balcánica en el orgullo, austríaca en la respiración» (Chiaravone, 2015, p. 42). Esta *mezcolanza* que explica la historia se hace incomprensible; todo queda en una mera farsa, como la que denuncia Magris a propósito de Enric Marco, la no víctima de los horrores nazis, un ejemplo de manual de lo que ha venido a denominarse «posverdad»: la gente quería emociones y no necesitaba hechos: «Cosa succede quando la verità viene dalla bocca di un bugliardo, di un impostore che racconta cose realmente accadute?» (Magris, 2007). La impostura o, directamente, la mentira de Enric Marco no es más que la continuación de una larga sucesión de personajes falsarios de profunda huella. Magris recuerda que Enric Marco recibió la Cruz de Sant Jordi en 2001 del mismo Jordi Pujol. Toda una premonición.

La falsificación puede aparecer irreconocible y, por eso, al descubrirse, resulta incomprensible. No se puede atribuir solo al afán de protagonismo, de poder, de riqueza. El falsificador no puede dejar de serlo, una vez satisfecho ese afán evidente. Trieste aporta un cosmopolitismo impostado, forzado en buena medida. Entre la impunidad y la decadencia, el sombrero cosmopolita ayuda a hacer ver lo que no es. Que sea natural o impostado no es lo más importante tampoco. La condición de puerto franco le viene otorgada como privilegio imperial, y la apertura a los mares —con el café de la marca Illy como emblema— no es más que una estratagema comercial de supervivencia. Entre mar y montaña, los triestinos tienen poco donde elegir. Miran a la montaña y encuentran ahora el imperio, ahora a los aliados o los italianos, y cerca a los austriacos, los eslovenos o los croatas. El mar les ha llevado alegrías y desgracias: el comercio internacional, las rutas marítimas con todo el Mediterráneo; pero, por la misma razón, las razias corsarias, las invasiones de los venecianos, los griegos, y todos los pueblos que tocaban mar. Un cosmopolitismo hecho a golpe de olvidar las historias particulares y que hoy «pasa a ser la seña de identidad del provincialismo» (Ara y Magris, 2007, p. 285).

De todas maneras, la salida al mar es también una fuga, como la que aprovecharon muchos refugiados del régimen nazi, la mayoría, judíos que escaparon de la Risiera y de la deportación a los grandes mataderos del Holocausto y que, por eso mismo, por escaparse, fueron sospechosos de haber colaborado con el régimen nazi. Aunque la huida más difícil, la que realmente estudia Magris con Luisa Brooks, y que Drndić profundiza con el personaje de Haya Tedeschi, es esa huida interior. No por casualidad, se conoce como «paradigma Trieste» el modelo psiquiátrico impulsado por Franco Basaglia desde el manicomio de Trieste, en 1971, una iniciativa que cambiaría la consideración social de la salud mental. En este sentido, el psicoanálisis encontró cabida muy pronto en Trieste gracias a Edoardo Weiss, que aparece implícitamente en la obra de Svevo. En la década de 1970, Basaglia desmanteló el psiquiátrico, un síntoma de la época contracultural, y fundó el movimiento de la *Psichiatria Democratica*, aún vigente y precursora de cambios a lo largo del planeta.

*La dificultad del relato en tiempo de posmodernidades:
una breve aproximación*

Como se está viendo, el cosmopolitismo se ofrece como antídoto de la impunidad y la inmunidad, y penetra en la red de las identidades enfrentadas y los topes mercantiles no superados. El cosmopolitismo vendría a ser una manera

de parapetarse contra la impunidad ante las catástrofes de cada momento: el cosmopolita se libera de las cadenas instaladas por las identidades múltiples. Entre liquidarla y hacerla líquida, la identidad se desliza en la noción cosmopolita. En cierto modo, el cosmopolita quiere quedar impune de estas catástrofes, se quiere escapar y pasar por encima de puntillas. En el caso de Trieste, un cosmopolitismo ciego a las constricciones locales, a un municipalismo cerrado en sí mismo que aspira a recuperar la idea griega o medieval de la ciudad-Estado, con sus reivindicaciones constantes de legitimidad histórica antepuesta a la legalidad del momento. Aquí aparece el Magris político, senador durante una legislatura, para arremeter contra veleidades cálidas que se presenten como alternativas a las frías democracias occidentales con el imperio de la ley:

Contraoponer la legitimidad a la legalidad, apelando a valores cálidos (la comunidad, la inmediatez afectiva) en contra del weberiano desencanto del mundo y la frialdad de las democracias, significa destruir las reglas del juego político que permiten a los hombres luchar por los valores que consideran sagrados, o sea, significa instaurar una legalidad tiránica, negadora de cualquier legitimidad. Invocar el amor en contra del derecho es la profanación del amor, que se usa como instrumento para negar a otros hombres la libertad e incluso el amor (Magris, 2015a, pp. 49-50).

La «metáfora Trieste» consiste en creer que Europa tiene remedio ante la cadena de asesinatos que ha producido en el último siglo: Sarajevo, por dos veces en el mismo siglo; el Holocausto, los Balcanes, Idomeni. La «metáfora Trieste», reproducción del *fortwursteln* habsbúrgico, consiste en dilatar la decisión. La Risiera di San Sabba de Trieste es la expresión de esa metáfora, como síntoma de la impunidad y la decadencia. Sentarse y esperar, no mirar y no escuchar, como argucias de la impunidad, camuflada de decadencia. En el caso de Trieste, sin ir más lejos, una impunidad y una decadencia a flor de piel, al abrigo de la ciudad: un antiguo establecimiento para el tratamiento del arroz reconvertido en campo de concentración, camino de la zona industrial y portuaria, en las afueras de la ciudad.

Trieste no se puede comprender, pero se deja explicar; sin embargo, hay que hacerlo con las categorías que le sientan mejor. La literatura es una manera de entrar. La historia y la geografía pueden ayudar a completar el panorama, siguiendo un orden que guarde algún criterio pedagógico, aunque hemos constatado que el propio intento de construir un relato constituye una farsa en sí mismo. Esa es la conclusión que saca el lector con *No ha lugar a proceder*. C. M. firma una nota al final del libro que despeja cualquier duda:

La invención, «la mentira», es quizá una de las cosas más nuestras, sólo nuestras, en el bien y mucho más a menudo en el mal; la verdad está ahí, objetiva, aunque casi nunca sea totalmente accesible (Magris, 2016, p. 383).

Después de defender que toda invención significa encontrar, recordando su origen etimológico en griego, C. M. remite a la vida y obra de Diego de Henríquez como referente ético en un mundo arrasado por los conflictos. Sin embargo, Magris ya había avisado de que «Trieste, quizás mas que cualquier otra ciudad, es literatura, es su literatura» (Ara y Magris, 2007, p. 28), en sintonía con lo que Dubravka Ugrešić también afirma sobre el viaje, como género de las causas perdidas: «Lo inventado, entre los buenos escritores, suele corresponderse con la realidad. A esto hay que añadir que tampoco la realidad es estable. Ella también viaja» (Ugrešić, 2009, p. 97). Con el viaje, el lector siempre se guarda la posibilidad de contrastar el texto con la realidad. Por este motivo, el escritor de libros de viaje está obligado a inventar la realidad.

Svevo cerraba *La coscienza di Zeno* (1923) con una explosión atómica. Después de una confesión psicoanalítica relatada por un triestino neurótico, parecería que Zeno quiere advertirnos que la conciencia del burgués europeo solo se puede reconstruir a partir de los fragmentos de aquella explosión, una especie de posverdad *avant la lettre*, inevitablemente anacrónica, expresada también con un relato fragmentado, en distintos niveles narrativos. Quizá Svevo ya expresaba esa dificultad de representar, de manera simultánea y superpuesta, los espacios geográficos y los tiempos históricos en una misma secuencia narrativa sin el recurso del delirio onírico. Precisamente, ese intento de superposición o de contraste se convierte, en un contexto de posmodernidad, en una tarea de gran dificultad debido, seguramente, a las barreras epistemológicas y metodológicas impuestas por el propio proyecto moderno al que —supuestamente— intenta superar. La ruptura con los tiempos clásicos y la rotura con una noción de espacio como depositario de aquella memoria, dada la irrupción de un modelo económico que los trastoca, como ha pretendido el capitalismo, harían emerger una tensión añadida a la posibilidad de representar el mundo desde la literatura (Jameson, 2016).

Gracias a las veleidades posmodernas, los relatos pasan por una mala época. La antigua función del relato, de aportar coherencia y congruencia a la historia con un encadenamiento ordenado y lógico, ha pasado a mejor vida, porque la historia no se deja atrapar en una narración: se ha convertido en irracional, sin sentido (orientación) ni significado (explicación). Solo quedarían las historias e historietas a modo de alegorías o cuentos, sin pretensión moral, porque se ha demostrado que la moralidad requiere una congruencia

que hoy parece imposible. Vendría a ser como una especie de rompecabezas formado por parches puestos y contrapuestos, unos al lado de los otros, para mostrar precisamente las incongruencias de los relatos uniformes. La literatura, atrapada entre monólogos sinfónicos que pretenden mostrar realidades poliédricas, se construye desde varios narradores o desde flancos contrastados que intentan dar consistencia a los fragmentos expuestos.

Ante esto, y dada la dificultad de la novela realista para reconstruir el sentido y el significado de la historia, Magris y Drndić ensayan otra fórmula a base de pedazos, porque la historia recordada siempre son recortes, fragmentos esparcidos y desorganizados en la memoria. Son parches de historias de una misma Historia compartida, reciente, la de la Europa del último siglo, que se mueve entre la impunidad y la memoria, entre la inmunidad y la denuncia. En un intento de restaurar otro tipo de memoria, los dos libros apuestan por una lógica narrativa transgenérica, con intercalación de textos cuyos narradores formulan propuestas diversas (crónica militar, catálogo de museo, listas de personas, etc.).

No debe resultar gratuito que el registro geolocalizado de los hechos históricos coincida en un mismo espacio, Trieste. En realidad, las nuevas herramientas cibernéticas abren otro horizonte, como una especie de otro mar, aún por explorar. Resulta sencillo viajar por el ciberespacio para localizar este y aquel lugar donde aún se pueden recuperar los restos de un campo de concentración o la calle donde se produjo el secuestro de un niño de rasgos arios. Y lo que realmente resulta sobrecogedor es la constatación de que, en la reconstrucción de una ciudadanía compartida, como pretende el eje París-Bruselas-Berlín, el imaginario europeo se diluya en fragmentos casi irreconocibles, como nos enseñan Kiš, Stasiuk, Ugrešić, y tantos otros autores desde la misma órbita geográfica de *Mitteleuropa*. Europa se ve obligada a construirse una identidad. Pero Europa está cansada, como dice Dubravka Ugrešić, de «guerras, ideologías y utopías» (Ugrešić, 2009, p. 113). Toda Europa y todo europeo que se precie es occidental, por oposición y comodidad, porque ningún europeo quiere sentirse que forma parte de la banda oriental: «Estar en el lado occidental les infunde a los europeos la sensación de estar en el lado bueno de la vida» (p. 107).

Esa es la hipótesis de Trieste: estar siempre en el lado bueno de la cinta de Moebius para andar sobre seguro; ahora con el imperio habsbúrgico, después con el reino de Italia, más tarde bajo dominio nazi y después en manos del imperio «paneuropeo-bruselense», en palabras de Stasiuk. Sin embargo, se hace preciso indicar que, siguiendo la estela de Italo Svevo, Trieste no se deja comprender, y quizá solo se deje explorar. Intentar comprender Trieste es una

empresa inútil; una empresa que acaba cuando aparece el muro de la impunidad. La impunidad no se deja atrapar, e intentar desmontarla no lleva a ninguna parte. Es como el ansia del amante decadente. La decadencia también se puede explorar, pero no se puede comprender. La decadencia es lo contrario de la pureza. La situación de frontera de Trieste, disputada durante la historia, si bien facilita la descripción de los hechos, complica mucho su comprensión. Aparentemente, Trieste es una ciudad romántica; en realidad, es una ciudad posmoderna y, como tal, no necesita referentes para afirmarse.

El relato con vocación pedagógica acaba siendo una relectura, a menudo torpe, de otros registros, sea el literario, el histórico o el geográfico. La pedagogía es narración, tradición y topografía, puesto que exige un relato, una mitología y una localización precisa. Pedagogía y literatura tratan de reflejar una aventura ética. La ficción y la educación parten, a menudo sin quererlo, de una hipótesis moral que emerge de una lectura del pasado y puede (quiere) tener repercusión en el futuro. No hay literatura sin pasado, como no hay pedagogía sin referentes. No hay literatura sin futuro, como no hay pedagogía sin proyecto. En tiempos líquidos, la dificultad de la pedagogía es evidente cuando el proyecto deja de ser prioritario: el relato desaparece. Sin relato no hay lectores, y sin lectores no tenemos literatura; como la pedagogía, que resulta inútil sin nuevos aprendices que se incorporen en esa búsqueda de relato. También la pedagogía es tradición. La historia busca el sentido con el mismo anhelo que la pedagogía pretende sostener o argumentar decisiones pasadas. Como se ha dicho, querer conocer la historia es intentar evitar los mismos errores para el futuro, y la pedagogía se quiere aplicar la misma medicina. Y sin espacio no hay aventuras pedagógicas posibles. La geografía de los lugares y de las personas define las producciones humanas y les da forma. En realidad, los espacios no acogen más que hechos, pero parece que determinados hechos solo pueden ocurrir en unos espacios bien seleccionados. Trieste transmite la sensación de que sus espacios se crean para provocar unos hechos concretos que únicamente podían suceder allí. Más o menos, como el resto de los espacios del mundo que se dejan topografiar, y que los textos de Magris y Drndič sitúan en el ejemplo de Trieste.

Carlo Michelstaedter se disparó un tiro en la cabeza al día siguiente de terminar su tesis de filosofía. Tenía 23 años. Ese día, como siempre, había ido a escuchar la *Séptima* de Beethoven interpretada por su amante, Argia Cassini. La publicación derivada de aquella tesis, *La retórica y la persuasión*, vendría a ser «un diagnóstico objetivo de un fenómeno de época [que] desenmascara el desarrollo de la civilización, que priva al individuo de la persuasión» (Ara y Magris, 2007, p. 140). La persuasión y la retórica son, para Michelstaedter,

nociones opuestas. La retórica era el mecanismo de la cultura que reduce la sabiduría a saber, esto es, aniquila el sentido profundo y unitario que reunía la vida y el pensamiento, y eleva unos muros, los del conocimiento, para postergar el logro de una futura vida mejor. Mientras no llega, solo resta esperar. O blanco o negro. No hay grises. Haya Tedeschi también espera para superar una impunidad sobrevenida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARA, A.; MAGRIS, C. (2007 [1982]). *Trieste*. Valencia: Pre-Textos. Trad. de César Palma.
- CAPORRELLA, V. (2009). *Strategie educative dei ceti medi italiani a Trieste tra la fine del XIX sec. e il 1914*. Tesis doctoral. Berlín: Freie Universität (disponible en: www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000007142).
- CASTRIS, A. L. (1995 [1974]). *Il decadentismo italiano. Svevo, Pirandello, D'Annunzio*. Bari: Laterza.
- CHIARAVONE, M. (2015). *Passeggiate letterarie da James Joyce a Claudio Magris*. Roma: Giulio Perrone.
- DRNDIĆ, D. (2015 [2007]). *Trieste*. Madrid: Automática. Trad. de Simona Škrabec.
- GONELLA, G. (1961). «Unitat d'Europa». En GONELLA, G.; STURZO, L., *Unitat d'Europa. La crisi de la democràcia*. Barcelona: Rafael Dalmau. Trad. de Pere Català i Roca.
- JAMESON, F. (2016 [1991]). *Teoría de la postmodernidad*. Madrid: Trotta. Trad. de Celia Montolío Nicholson y Ramón del Castillo.
- MAGRIS, C. (1984). *L'anello di Clarisse. Grande stile e nichilismo nella letteratura moderna*. Turín: Einaudi.
- (2007). «Il bugliardo che dice la verità». *Corriere della Sera*, 21 de enero de 2007.
- (2015a [1986]). *El Danubio*. Barcelona: Anagrama.
- (2015b). *Non luogo a procedere*. Milán: Garzanti (*No ha lugar a proceder*. Barcelona: Anagrama, 2016. Trad. de Pilar González Rodríguez).
- PELLEGRINI, E. (2015). «“Non luogo a procedere” di Claudio Magris». *LEA – Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, núm. 4, pp. 589-597 (disponible en: <http://dx.doi.org/10.13128/LEA-1824-484X-17724>).
- SVEVO, I. (1996 [1923]). *La coscienza di Zeno*. Perugia: Guerra. Introducción y notas de Pasquale Toscano.
- UGREŠIĆ, D. (2009 [2005]). *No hay nadie en casa*. Barcelona: Anagrama.

VIENA, CAPITAL PEDAGÓGICA EUROPEA

ISABEL VILAFRANCA I MANGUÁN
Universidad de Barcelona

KARINE RIVAS GUZMÁN
Universidad de Barcelona

ANTONIETA CARREÑO AGUILAR
Universidad de Barcelona

La ciudad de Viena, corazón de Austria, ofrece a sus visitantes, a través de su majestuosa arquitectura, una percepción histórica del prestigio de que en su momento gozó como metrópoli principal del Imperio austrohúngaro. Actualmente esta preciosa urbe resulta a ojos del visitante un museo al aire libre. Pero más allá de la Viena imperial, cruzando la Ringstrasse, la arquitectura sufre una metamorfosis. Esta transformación de la edificación merece una profunda reflexión.¹ Se trata de la Viena de Adolf Loos, la Viena postimperial, la ciudad que, en medio de una profunda crisis, apuesta por la modernidad a la vez que, con sus ensayos y experimentos, anticipa algunos de los tónicos que caracterizan la posmodernidad, es decir, todo aquello que dimanó de la crisis desencadenada durante el período de entreguerras (1919-1939). A esa Viena es a la que se dedican estas páginas, a la ciudad que capitalizó la reforma social de la naciente república y que, al mismo tiempo, se alejaba del epicentro aristocrático y conservador de la época anterior.

La caída del Imperio austrohúngaro y el desmembramiento del territorio dejaron a Austria en una precaria situación.² Tras la Gran Guerra (1914-1918)

1. La Ringstrasse es una vía construida después del derribo de las antiguas murallas que circunvalaban la ciudad. Está compuesta por las siguientes calles: Schottenring, Dr. K. Luegerring, Dr. K. Rennering, Burgring, Opernring, Kärntnerring, Schuberting, Parkring y Stubenring. Es un anillo que deja a un lado, en el interior, el casco antiguo de Viena.

2. En 1914, tras el asesinato en Sarajevo del heredero austrohúngaro, Francisco Fernando, junto con su esposa, el imperio declara la guerra a Serbia. Este suceso es el desencadenante de la Primera Guerra Mundial, y con ella el Imperio austrohúngaro entra en conflicto armado con Rusia. Poco después se unen a la batalla Francia, Reino Unido e Italia. Al morir, en 1916, el último emperador de la dinastía de los Habsburgo, Francisco José I, Rumanía declara la guerra a Austria-Hungría. Más tarde los Estados Unidos también inician las hostilidades contra el Imperio austrohúngaro. La Paz de Brest-Litovsk (1918) pone fin a esta encarnizada contienda bélica que generará la aparición de dos bloques. Por un lado, quedan Austria, Hungría, Alemania, Bulgaria y Turquía; por el otro, la Unión Soviética.

comienzan los años de la Primera República (1919-1938), en la que se gestan numerosos proyectos de un profundo calado social. Al socaire de estos planes renovadores, se enmarca el cambio educativo cuya finalidad era transformar en ciudadanos libres a los que hasta entonces eran súbditos, lo cual posibilitaría la consolidación de los principios republicanos.

Un maestro y político socialdemócrata liderará la reforma educativa efectuada a propósito de la recuperación del país, Otto Gloeckel (1874-1935). En este político socialdemócrata recae el mérito principal de la regeneración educativa austríaca, un modelo de transformación total que consiguió despertar la atención de la vanguardia pedagógica europea de la época. Entre otros, todo este movimiento de reforma fue seguido por los intelectuales y pedagogos españoles del primer tercio del xx, que inequívocamente tomarán la reforma pedagógica vienesa como un punto de referencia ineludible para la renovación educativa desarrollada durante la Segunda República Española (1931-1939).

LA VIENA FINISECULAR, UNA CIUDAD ENTRE DOS ÉPOCAS. MÁS ALLÁ DE LA RINGSTRASSE

A la luz de su majestuosa arquitectura resulta obvio que Viena fue, en medio de la cultura centroeuropea, una ciudad prestigiosa, tanto cultural como económicamente. El elevado número de premios nobel afincados en esta ciudad dan cuenta de su potencia cultural (Stern, 1975). Como capital del Imperio austrohúngaro —el águila bicéfala— vivió una época dorada, si bien la Viena finisecular de los Habsburgo se sumió en una profunda decadencia que expresaba el malestar de una cultura, el cual preludiaba una inminente crisis. La razón burguesa y el mito vienés, que la obra política de los Habsburgo había potenciado durante años, se desplomaron como un castillo de naipes. Allan Janik y Stephen Toulmin describen esta transición: «Viena, que se jactaba de su imagen de ciudad de ensueños[,] pudo ser descrita al mismo tiempo por su más penetrante crítico social como el “campo de pruebas de la destrucción del mundo”» (Janik y Toulmin, 1983, p. 21). Esta es, ciertamente, una de las más acertadas descripciones de la última etapa imperial que, en 1897, vio surgir el movimiento de la Sezession vienesa. Frente al academicismo imperante, Gustav Klimt y un grupo de estudiantes insistieron en la necesidad de continuar la revolución artística iniciada por el impresionismo francés. Con el lema «Der Zeit ihre Kunst, der Kunst ihre Freiheit» (‘A cada época, su arte; a cada arte, su libertad’), este movimiento apostaba por la libertad artística, como demuestran Klimt y Freud.

Mientras tanto, Francisco José I —el último Habsburgo, que reinó entre 1848 y 1916— se aferró a Viena como última esperanza de supervivencia. A fin de mantener su prestigio, entre 1858 y 1888 reconstruyó la ciudad. En el perímetro que anteriormente habían delimitado las murallas —o, lo que es lo mismo, el casco urbano que está rodeado por la Ringstrasse— se erigió un nuevo Palacio Imperial, una nueva Casa Imperial de la Ópera y un nuevo Teatro Imperial. Eran los coletazos de una época que preludiaba un período de profundos cambios. La nueva arquitectura no era sino reflejo de una ciudad pensada y edificada para la burguesía. La otra cara de la moneda presentaba una ciudad lúgubre y sombría. Las viviendas de la clase trabajadora resultaban insalubres, una realidad que provocó la denuncia de Adolf Loos, quien, a través de sus escritos y edificaciones, abogó por una arquitectura sin ornamentación que deseaba poner fin a la arquitectura de la apariencia. Loos aspiraba a que la arquitectura resolviese los problemas reales de vivienda de las clases populares, de un proletariado emergente que, acuciado por las necesidades, se agolpaba en las grandes ciudades.³

Pero la crisis no era solo arquitectónica, sino también social, económica y cultural. Y, en medio de este caos, la estética y el arte —que hasta entonces habían sido decoro y reflejo del éxito económico de la clase media— se convierten en instrumento de denuncia y huida.⁴ No es casual la aparición de un conjunto de artistas, pensadores y literatos, como Arnold Schönberg, el mismo Adolf Loos, Oskar Kokoschka, Sigmund Freud, Ernst Mach, Ludwig Wittgenstein, Robert Musil, Karl Kraus, Egon Schiele, Gustav Klimt o Josef Hoffmann, que desarrollaron sus actividades en la ciudad sita a orillas del Danubio. Cada uno de ellos, desde su respectivo orden cultural, potenció el modernismo, movimiento que, paradójicamente, revela los excesos de una modernidad que acababa de ser impugnada por Friedrich Nietzsche. Por todo ello, Viena asume la capitalidad de la cultura finisecular, un protagonismo que mantiene hasta bien entrado el siglo xx.

3. Adolf Loos fue uno de los impulsores de la Bauhaus (escuela de arquitectura y arte fundada en Weimar en 1919). Como arquitecto, su obra más importante es *La ornamentación es delito*, escrita en 1896. Ha sido calificado como el padre de la arquitectura moderna por racionalizar y adecuar los espacios a las necesidades sociales del proletariado (García Alonso, 1990). La Bauhaus adoptó la vía de una pedagogía estética que quiso superar los desastres de la guerra (Vilanou, 1999).

4. La novela de Robert Musil *El hombre sin atributos* constituye un claro ejemplo del «silencio vienés», ya que se describe con bastante acierto esta realidad dual y la atmósfera pauperizada propia de la Viena finisecular que ha merecido la atención de diversos autores (Cacciari, 1989; Bettelheim, 1991; Rella, 1992).

Janik y Toulmin se preguntan con cierta ironía: «¿Fue solamente una coincidencia que los orígenes de la música dodecafónica, de la arquitectura moderna, del positivismo legal y lógico, de la pintura no figurativa y del psicoanálisis tuviesen lugar simultáneamente y estuviesen concentrados en tan gran medida en Viena?» (Janik y Toulmin, 1983, p. 21). En realidad, la emergencia de todas estas novedades culturales no se debe a ningún azar, sino a un auténtico espíritu de época que promueve la creatividad en los diversos círculos intelectuales y culturales. De ahí que las pretendidas soluciones a la crisis —larvada desde los tiempos del imperio y propiciada a partir de la Gran Guerra— adopten una naturaleza moderna. Es efecto, la solución a la crisis se resuelve en clave ilustrada: daba la impresión de que solo la educación podría reconstruir un hombre nuevo que —como testimonian los trabajos de Martin Buber y Max Scheler— buscaba su condición antropológica y su lugar en el mundo. Con todo, no se trata de una simple vuelta al pasado, sino de una ruptura definitiva con el autoritario régimen imperial y con la pretendida uniformidad clasicista de una *Bildung* que, después de la caída del imperio, había de responder a los principios de democracia, libertad y solidaridad que entroncan con la tradición progresista emanada de la Revolución de 1789, la cual, a su vez, fue alimentada por las demandas socialistas del siglo XIX que propiciaron la Revolución de 1917.

Sea como fuere, lo cierto es que la Viena del final de la dinastía de los Habsburgo se caracteriza por acallar todas las voces emergentes en favor de una cultura alternativa a la establecida según los cánones autoritarios del clasicismo monárquico, situación que dará lugar a lo que Francisco Jarauta designa la *Viena del silencio* (Jarauta, 1988). Por el contrario, con la llegada del sistema republicano se dio el paso *del silencio a las palabras*, proceso que permite la aparición de nuevos lenguajes que, sin olvidar su dimensión crítica, irán adquiriendo relevancia como formas alternativas de expresión. Un común denominador de estos nuevos lenguajes será la voluntad de denunciar la inviabilidad del clasicismo dominante en la época anterior. En realidad, se trataba de la «inviabilidad de un mundo supuestamente unitario, supuestamente coherente, supuestamente articulado sobre un centro. Un mundo que poseía transparencia. Al lenguaje se le pide exclusivamente esta adecuación. La adecuación de poder mostrar aquella unidad, aquella transparencia» (Jarauta, 1988, p. 103).

No hay duda de que esta situación favoreció la experiencia del silencio. Ante la falta de un lenguaje unitario, cuando no hay coherencia ni referencias absolutas se apuesta incluso por el mutismo. Pero esta actitud, que muestra las limitaciones lingüísticas, acaba siendo un punto de referencia para la discusión de los nuevos problemas que afectan radicalmente a un mundo que descubre

la importancia de los juegos del lenguaje (artísticos, políticos, culturales, etc.), los cuales erosionan —aún más, si cabe— la pretendida semántica unívoca del clasicismo imperial. De este modo, la aparición de lenguajes alternativos conlleva múltiples formas de expresión que surgen en el contexto de un pluralismo «a la vez étnico, religioso e ideológico, básicamente en idioma alemán, pero también plurilingüe y extraordinariamente rico en manifestaciones» (Vándor, 1993). Y todo ello sin olvidar la presencia de una ilustrada burguesía judía —en 1923 se contabilizaban en Viena más de doscientos mil judíos— que, con su inquietud, su creatividad, su falta de veneración por las formas y los hábitos establecidos, constituía un revulsivo y un incentivo para los demás.

En medio de este pluralismo destaca la impronta del lenguaje lógico-formal, que será la propuesta abanderada por el Círculo de Viena, defensor del neopositivismo científico, que —a través del logicismo y el empirismo— debía regular el conocimiento humano (Cirera, 1990). El Círculo de Viena constituye, también, un referente ineludible en este momento histórico como explicación del nacimiento de esta nueva cultura europea que marcará toda la trayectoria del siglo xx. Posiblemente uno de los impulsores más destacados sea Ernst Mach, quien, desde su cátedra de Filosofía —especializado en historia y teoría de las ciencias inductivas— de la Universidad de Viena, proclamó la validez del positivismo como método empírico de experimentación.

Adolf Loos —aprovechando las posibilidades expresivas de una cultura europea que opta por la pluralidad— redistribuye los espacios de una forma absolutamente rupturista.

Comienza con esta época en que las viejas ciudades crecen más allá de los parapetos de los fosos y baluartes, en que se rodean de fábricas y barrios de obreros. Ya no son las plazas, las iglesias ni los palacios lo que definen el crecimiento, sino la comunicación, los movimientos y los alojamientos de las masas. Se trata de funciones nuevas, determinadas por los caminos al trabajo, la movilidad y el entretenimiento (Metken, 1994, p. 36).

El modelo estético propuesto por Loos —con un estilo menos mercantilista— intenta la disolución de la *Gesellschaft* (sociedad) en beneficio de la *Gemeinschaft* (comunidad), es decir, la pertenencia a un todo, como planteó la *Pedagogía social* (1899) de Paul Natorp.⁵

5. Como es sabido, la distinción entre comunidad (*Gemeinschaft*) y sociedad (*Gesellschaft*) procede de Tönnies, quien, a partir de un pesimismo cultural, describe el proceso histórico que diluye la original comunidad social en una sociedad atomizada de individuos anónimos.

Más allá de la arquitectura, en otro orden cultural, como es la pintura, se inician nuevas tendencias propuestas por Klimt, Schiele o Kokoschka.⁶ La corriente modernista expresionista —pintura no figurativa— significó un contrapunto revolucionario al arraigado clasicismo, muy propio del orden y formalismo imperiales que habían retratado a nobles y burgueses, cuyas pinturas colgaban en las paredes de los salones de los aristocráticos palacios vieneses. Gustav Klimt, por ejemplo, pasó de ser un experto en murales a practicar esa mezcla de decoración geométrica y expresionismo que tanto se admira en la actualidad. Y Egon Schiele «desarrolló un expresionismo feroz a fuerza de una sutil depuración en líneas y colores» (Valverde, 1994, p. 12), mientras que Oskar Kokoschka, siguiendo este mismo espíritu no figurativo, evolucionó hacia una versión más colorista y exuberante.

Otro de los lenguajes que sufrieron una profunda metamorfosis, no menos interesante, fue la música. Como una de las artes más formalistas, la música sobreviene medio de máxima renovación. Gustav Mahler —representante del tardío romanticismo, junto con Johann Strauss, Hans Pfitzner y Max Reger— será el gran iniciador de este giro copernicano y abrirá paso a Schönberg, quien compondrá el nuevo orden de la música dodecafónica, que marca el inicio de la música contemporánea.

El sujeto de la Viena que sigue a la derrota militar de 1918, distanciado de aquel mundo que configuraba al súbdito imperial, se define por construir su identidad en interacción con una cultura escindida. Las disonancias ya detectadas en los orígenes de la modernidad (Schiller, Hegel, Hölderlin) afloran por doquier. Por tanto, se diluye el «yo permanente, fijo, autoconsciente, y con total autodominio» (García Alonso, 1994, p. 62). La identidad colectiva se cuestiona a través de la disgregación de una cultura que, hasta entonces, se había presentado bajo el principio de la unificación y la conciliación. Tanto es así que esta situación de insurrecciones estéticas preludia el nacimiento de lo posmoderno, que para algunos comienza en torno al año 1900, fecha que coincide con la muerte de Nietzsche. En cualquier caso, la introspección vienesa descubre que la identidad personal se multiplica, afirmación que debemos al psicoanálisis de Freud. El *yo fragmentado* emerge en esta nueva cultura que ya no

6. Como prueba de la amistad existente entre Adolf Loos y Kokoschka, este pinta en 1909 el *Retrato de Adolf Loos*. Kokoschka, Loos y Schönberg entablan una fuerte amistad, por sus comunes inquietudes artísticas. Gracias a Loos y Schönberg, Kokoschka entró en contacto con el grupo de artistas El Jinete Azul. Por otra parte, la relación entre los tres pintores Kokoschka, Klimt y Schiele queda patente en la multiplicidad de exposiciones conjuntas que realizaron. Entre ellas, destaca la participación en 1916 en la exposición de la Liga de Artistas Austriacos en la Sezession de Berlín. Para profundizar sobre este tema véase: AA. VV. (1995).

atiende a criterios unificadores. Esta disolución del *yo permanente* supone la definitiva ruptura con la unificación pretendida por el imperialismo a través de la uniformidad. El principio de unidad —sobre el que se levanta la metafísica occidental— se disuelve en una pluralidad de signos y significantes que enfatizan la diseminación de significados. De este modo, Viena constituyó un auténtico campo de cultivo para una cultura que vive una crisis de identidad hasta el punto de convertirse en el banco de pruebas de aquellos ensayos culturales que pretenden romper con la tradición heredada. Entre todo este entramado, el arte, que en el último período de la dinastía imperial había estado al servicio del decoro del éxito económico de la clase media, pasó a ser —para la generación joven— una vía de huida. Por esta vía, Viena deviene una ciudad que se sitúa —antes que ninguna otra— *más allá de la modernidad*.

LA VIENA DE FIN DE SIGLO. ENTRE EL ANTISEMITISMO Y EL SIONISMO

Durante el último período de los Habsburgo se sucedieron los nacimientos de diversos movimientos políticos, intelectuales y religiosos, producto del fracaso liberal. Estos movimientos también constituían una ruptura con la tradición del liberalismo austríaco. Nos referimos al pangermanismo, el socialismo cristiano y, como respuesta a los dos anteriores, el sionismo. El líder pangermánico fue Georg von Schönerer (1842-1921), que, habiendo sido parlamentario en el *Reichsrat* (Consejo Imperial), fundó a partir de 1875 el Partido Pangermánico. Como promotor de este partido manifestó un profundo antisemitismo. Posteriormente sus postulados sirvieron de base a la política antisemita hitleriana durante el Tercer Reich. Por su parte, Karl Lueger (1844-1910), del Partido Social Cristiano austriaco, fue alcalde electo de Viena a partir de 1895. Mantuvo, al igual que el anterior, una profunda tendencia antisemita. Si bien Lueger ganó las elecciones a la alcaldía de la ciudad de Viena en 1895, el emperador se negó a ratificar su entrada en funciones (Schorske, 1981, p. 161). Finalmente, dos años más tarde, en 1897, el emperador capituló y Lueger ocupó el primer cargo del *Rathaus* (Ayuntamiento).

Tanto Schönerer como Lueger fueron líderes antisemitas que lograron movilizar a la ciudadanía vienesa. Los dos utilizaron, aunque de diferente forma, el discurso antisemita para ir en contra del liberalismo y, en el segundo caso, del capitalismo. En resistencia a este movimiento profundamente antiliberal, los defensores de la cultura liberal intentaron rearmar su discurso ideológico. Entre estos se encontraba Theodor Herzl (1860-1904) —de ascendencia judía—, que

intentó salvaguardar a su pueblo con una utopía liberal. Bajo su impulso surge el sionismo como reacción a la destrucción creativa del liberalismo por parte de Schönerer y Lueger. Herzl fue corresponsal en París, y el *affaire* Dreyfus —entre otros acontecimientos— le advirtió del crecimiento del sentimiento antisemita. Después de constatar las dificultades de la asimilación judía, se convirtió al sionismo, y en 1896 publicó *Der Judenstaat: Versuch einer modernen Lösung der Judenfrage* (*El Estado judío: ensayo de una solución moderna de la cuestión judía*), donde propuso la solución al «problema judío». Esta obra constituye el primer impulso del sionismo, que toma su nombre del monte Sion, una fortaleza jebusea conquistada por el rey David, que se encontraba situada en la actual Jerusalén. Sion es, por definición bíblica, la Ciudad de David. Así, con el paso del tiempo, Sion se ha empleado como sinónimo de Jerusalén, haciendo referencia al Templo de Salomón y a sus propios cimientos. Por ende, Sion ha sido asimilado al concepto de Tierra Prometida.

El sionismo se erigió como un movimiento nacionalista moderno del pueblo judío como símbolo de la liberación. Afirma Carl Emil Schorske:

La concepción sionista de Herzl puede incluso comprenderse mejor considerándola un intento por resolver el problema liberal a través de un nuevo Estado judío, así como por resolver el problema judío a través de un nuevo Estado liberal (Schorske, 1981, p. 164).

Herzl adoptó el rol de redentor del pueblo judío. En sus traumáticos años de corresponsal en Francia —desde donde observaba cómo cada elección austriaca daba fuerza al antisemitismo— se convirtió e hizo suyo el «problema judío». El sionismo para él no era un partido, sino un movimiento (Schorske, 1981, p. 182). En su interpretación, proponía un éxodo para el pueblo judío. Paralelamente a La Meca o a Lourdes, Sion debía ser la meta del pueblo judío, la patria libre, un camino de liberación. El Sion de Herzl reencarnaba la cultura moderna de la Europa liberal.

A la luz de lo visto, la asimilación judía resultó una empresa imposible, de tal forma que, sobre todo después de la Gran Guerra (1914-1918), cuando se avivaron las manifestaciones antisemitas, la cultura hebraica centroeuropea renunció a seguir los pasos marcados por la Ilustración (*Haskala*) judía. Por este motivo, el sionismo se erigió como una tabla de salvación para la comunidad judía que, en todo este entramado, buscaba su salvación a través de un Estado liberal judío: Sion.

DE LA VANGUARDIA CULTURAL A LA VANGUARDIA PEDAGÓGICA

La decadencia económica, cultural, política y social de la última etapa de los Habsburgo obligó a la República Socialdemócrata a rehacer una sociedad en plena crisis. Efectivamente, a partir de 1919, con la llegada al poder de los socialistas, se plantea cómo hacer de Austria una nación con una nueva estructura social acorde con la filosofía político-social del naciente régimen republicano.⁷ El camino elegido, de resonancias ilustradas, no será otro que una nueva educación que fomente la ciudadanía. Tal como aconteció en la *República* platónica, se intenta conciliar filosofía, política y educación. La política supone —en última instancia— una voluntad pedagógica que se integra en la tradición del proyecto moderno formulado por el jacobinismo revolucionario (Condorcet), si bien el sistema federal permitió que la ciudad de Viena se articulase como un miembro más de la nueva república austriaca.

Con estos antecedentes, es lógico que Viena constituyese un auténtico laboratorio pedagógico de reformas educativas similar al que en su momento representó la ciudad de Hamburgo. Así se entiende por qué Robert Dottrens permaneció seis meses en Viena —durante el invierno de 1926 a 1927— a fin de estudiar el funcionamiento de sus escuelas. De hecho, esta reforma pedagógica no puede considerarse ni estudiarse como un hecho aislado, sino que debe incluirse dentro de un cúmulo de propuestas asumidas por la socialdemocracia europea. La obra de reconstrucción que siguió a los años de la guerra (1914-1918) comportó cambios en todos los ámbitos sociales, desde la vivienda hasta el urbanismo, sin olvidar la profunda crisis económica que afectó a Europa con un elevado número de parados. Justamente, Erich Witte y Everard Backheuser escriben a propósito de estas reformas sociales:

Viena inició una política social de amplias perspectivas, para ser ejecutada durante muchos años consecutivos; todos los técnicos que se preocupan del problema de la vivienda popular saben que en la hermosa ciudad de las orillas del Danubio es donde hoy se ha realizado lo mejor en cuanto se refiere a la habitación para la clase proletaria [...]. Simultáneamente con la edificación, en diversos barrios donde hay grandes grupos de habitaciones proletarias, el poder público instalaba o mejoraba otros servicios de interés social, más o menos remoto, como por ejemplo los cómodos y espléndidos establecimientos de baños públicos que, a módico precio, permitían la cotidiana ablución a millares de personas. También fueron

7. Con relación al desarrollo del sistema político-social correspondiente a la Primera República austriaca puede consultarse la antología de textos de Benay *et al.* (1998).

creados numerosos servicios de asistencia hospitalaria y a domicilio (Witte y Backheuser, 1933, pp. 140-141).

Después de la caída del sistema imperial en 1919, Gloeckel se hizo cargo de la cartera de Instrucción Pública y organizó una Comisión de Reformas integrada por Fadrus —presidente de la sección de enseñanza primaria—, Delouchouk —por parte de la secundaria— y Martinack —representante de la enseñanza universitaria—. Se proponía una metodología activa enmarcada dentro del movimiento de la escuela nueva, de manera que el ensayo vienés puede considerarse un antecedente inmediato del ideario educativo asumido por la Segunda República española (1931-1939) y basado en los principios de una escuela pública, democrática y abierta a la sensibilidad social y pedagógica. No es de extrañar, pues, que Pierre Bovet afirmase que «la organización vienesa es un ejemplo excepcionalmente interesante de “escuela única” y de “escuela activa”» (Bovet, 1929, p. 16).⁸ El modelo de la escuela única en Austria consistió en establecer una enseñanza primaria obligatoria de 6 a 10 años y una «escuela media común» —*Allgemeine Mittelschule*— de 10 a 14 años igualmente obligatoria para todos los niños. La reforma educativa abarcaba los diferentes niveles «en un todo armónico y sin solución de continuidad» (Witte y Backheuser, 1933, p. 142). Desde los *Kindergärten* (jardines de infancia), donde se aplicaron los métodos de Friedrich Froebel y Maria Montessori, hasta la enseñanza universitaria, pasando por la primaria y la secundaria.

En un artículo de 1923 sobre el ejemplo educativo austriaco, Pierre Bovet afirma que los dos ejes vertebradores de la reforma austriaca se basan en el modelo de escuela única y el de escuela activa. Dos fórmulas que concitaron un ensayo de reforma educativa total. El modelo de escuela única suponía un intento de disolver la tradicional rivalidad entre la enseñanza popular y la enseñanza burguesa, propias de la Viena imperial anterior, y su objetivo era incluir en la enseñanza también a las clases más desfavorecidas. El mismo Bovet lo explica así:

École unique: cela signifie que la république autrichienne désire abolir complètement la rivalité de l'enseignement populaire (*Volksschule*) et de l'enseignement bourgeois (*Bürgerschule*), fondée en définitive sur des préjugés sociaux et des privilèges de classes. Cela ne signifie pas du tout qu'elle nie la différence des besoins et des aptitudes. Au contraire; jamais sans doute école publique ne s'est rapprochée

8. Al igual que Dottrens, Pierre Bovet realizó un viaje a Austria para observar de cerca la reforma de Gloeckel. Además del prefacio indicado, publicó un artículo titulado «École unique et École active, l'exemple de l'Autriche» (Bovet, 1923).

davantage de «l'école sur mesure» que ce n'est le cas dans les huit grandes écoles de Vienne où l'on a mis à l'essai l'organisation nouvelle (Bovet, 1923, p. 178).

Tal y como informa Bovet, el modelo de escuela única de la república austriaca pretendía abolir la rivalidad entre educaciones diferenciadas por clases sociales, aunque esto no significaba negar la diferencia entre las necesidades y habilidades de los educandos. Antes al contrario, el modelo de escuela única no quería la uniformidad, sino intentar paliar las diferencias educativas asociadas a privilegios sociales. Por este motivo, Bovet recalca que nunca la escuela pública se había acercado más a una escuela hecha a la medida del educando.

La auténtica novedad de esta reforma fue «la escuela media común», que comprendía la etapa de los 10 a los 14 años. Al ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 14 años se pretendía que conviviesen los niños de las distintas clases sociales y que, en consecuencia, gozasen de las mismas oportunidades.

El fin de la escuela media común es el permitir a todos los niños que continúen juntos sus estudios hasta terminar la escolaridad obligatoria, y no como ocurría en la organización antigua, en la que los futuros alumnos de la segunda enseñanza no terminaban el ciclo de los estudios primarios y abandonaban a sus camaradas a los 10 años (Dottrens, 1929, p. 51).

La reforma escolar pretendía afianzar el régimen republicano convirtiendo a los antiguos súbditos del emperador en ciudadanos de una democracia que, además, había de favorecer la recuperación económica. Todos los organismos públicos se comprometieron en apoyar tan innovadora reforma. Así, los ayuntamientos organizaron una amplia red de *Kindergärten* emplazados en los nuevos edificios construidos por iniciativa municipal, a los que concurrían los niños a partir de los 3 años. Para promover la reforma se instauró el 13 de marzo de 1922 un Consejo Escolar —*Stadtschulrat*— que llegó a ser el ente gubernativo con suprema autoridad en materia educativa. La presidencia de este consejo fue concedida a Otto Gloeckel, quien decidió organizar la enseñanza según tres principios fundamentales que informaban el espíritu de la reforma de la primaria obligatoria: el principio del trabajo (escuela activa) —*Arbeitsschule*—, el principio del medio que nos rodea —*Heimatsprinzip*— y, por último, el principio de concentración —*Gesamtunterricht*.

De acuerdo con el primero de los principios —*Arbeitsschule*—, se pretendía que el niño asumiera un papel protagonista en el proceso educativo, distanciándose de la pasividad de la enseñanza tradicional. Experimentación, observación, comparación y elaboración del conocimiento eran las competencias

del niño que propiciaban su actividad, de modo que se respetaba su personalidad y ritmo de aprendizaje. Afirma Luzuriaga:

La segunda innovación que ha introducido el nuevo plan de enseñanza es la del método de la elaboración de las materias por el niño, en el sentido que da a este concepto Kerschensteiner, es decir, de la recreación personal. Es la sustitución de la pasividad del niño y de la actividad del maestro de la antigua escuela por la actividad del niño y la pasividad del maestro, según la concepción de la escuela del trabajo. El maestro orienta, dirige las experiencias, las observaciones; pero el niño es el que experimenta y observa (Luzuriaga, 1926, p. 4).

El segundo de los principios —el medio que nos rodea—, de ascendencia pestalozziana, pretendía acabar definitivamente con la descontextualización de la enseñanza tradicional a fin de que el niño supiera ubicarse en su entorno inmediato y desarrollarse en él. «La clase, el barrio, la ciudad o el pueblo, el país entero serán sucesivamente el suelo fecundo donde ha de apoyarse la cultura popular» (Dottrens, 1929, p. 61). Este principio es común a todo el movimiento de la escuela nueva, hasta el punto de que entre los treinta principios aprobados en el Congreso de Calais (1921) se constata explícitamente la voluntad de integrar la escuela en el medio.

El principio de concentración —también de reminiscencia pestalozziana— no puede entenderse al margen de los anteriores, ya que lo importante no es el aprendizaje memorístico sino el propio proceso de elaboración del conocimiento. La educación, según este principio, es un *todo*, no una división de contenidos o materias, de manera que la enseñanza debe concebirse como un conjunto armónico relacionado con el interés del niño. Así, el principio de concentración (*Gesamtunterricht*) proclama la unidad temporal y, en consecuencia, se opone a la división cronométrica por horarios, lo cual suponía un tiempo de aprendizaje estandarizado que perjudicaba el proceso formativo. La instrucción concéntrica implicaba que

[...] en lugar del plan de estudios y del horario mecánicos se aplica el plan de trabajo del maestro; las materias se presentan en conexión natural y se evita la sistematización prematura que hace tan seca y desagradable la enseñanza. No se para mecánicamente, por el reloj, el trabajo espiritual iniciado; el tránsito de una materia de trabajo a otra obedece sólo a necesidades objetivas o psicológicas.⁹

9. Otto Gloeckel, citado por Luzuriaga (1926).

Estos tres principios no quedaron legislados hasta la publicación de las *Observaciones previas* del decreto del 30 de julio de 1926,¹⁰ año en que la reforma se implantó definitivamente. Como es natural, este ambicioso plan educativo preveía la renovación del personal docente y la reforma de los planes de estudio de las escuelas normales. Tras la constitución de la Comisión de Reformas, comenzó la ardua empresa de propagación de las bases renovadoras del nuevo plan. A este fin se crearon las *Arbeitsgemeinschaften* (comunidades de trabajo) integradas por maestros y profesores de todos los niveles educativos. Eran los grupos pioneros de la reforma e iban transmitiendo las experiencias a los claustros de profesores a fin de ampliar su radio de acción. Las iniciativas no quedaban limitadas a la práctica escolar, sino que el debate teórico y experimental —y aquí hay que destacar los trabajos psicológicos del matrimonio Bühler— acompañó en todo momento la implantación de la reforma. Viktor Fadrus fue el encargado de publicar, en la sección del *Diario Oficial del Ministerio* dedicada a la pedagogía (*Volkserziehung*), las vivencias de estas comunidades, haciendo públicos, a la vez, los problemas que iban surgiendo en su aplicación. Además, estas experiencias se acompañaron de clases-ensayo (*Versuchsklassen*), para que todos los maestros tuvieran la oportunidad de experimentar por sí mismos la aplicación práctica de los fundamentos teóricos de la reforma.

Para sacar adelante sus proyectos, Gloeckel estudió los procesos y modos de aplicación de la reforma educativa de la República alemana de Weimar (instaurada también en 1919), fijando su atención en Berlín, Dortmund, Hamburgo y Leipzig. Otro de sus aciertos fue implicar a todo el personal docente de Austria en la reforma, incluso antes de su definitiva implantación. Paralelamente a las *Arbeitsgemeinschaften*, a las clases-ensayo y a las discusiones teórico-prácticas a través de la *Volkserziehung*, Gloeckel organizó cursos de verano para los profesores de las escuelas rurales, muchas veces alejadas del epicentro vienés reformista, tal como comprobó el mismo Wittgenstein durante sus años de maestro en los Alpes austriacos (Vilanou y Ripollés, 1995).

En 1920 la Comisión de Reformas aprobó unas «Directrices» sobre el plan de enseñanza, donde se citan los requisitos básicos de su aplicación:

10. Este decreto legalizó la reforma en todo el territorio austriaco y la instauró en todas las escuelas de la República. Contenía las reformas del primero hasta el quinto grado (Luzuriaga, 1929). Este trabajo de Lorenzo Luzuriaga sirvió además de prólogo al libro publicado por el mismo autor, el mismo año y con idéntico título por el Museo Pedagógico Nacional. Su interés se centra en presentar y comparar las reformas llevadas a cabo por ambas repúblicas, que poco después habían de servir de modelo para la Segunda República española.

1. La nueva formación profesional de los maestros, es un aspecto de la reforma escolar general; por lo tanto, hay que estudiarla en relación con ella.
2. La preparación pedagógica de los futuros maestros debe ser precedida por estudios completos de segunda enseñanza, hechos en distintos centros docentes de esta naturaleza.
3. Corresponde a la Facultad de Filosofía de la Universidad el dar a los maestros la cultura científica que su profesión exige. A fin de que la universidad quede libre de este compromiso, hay que crear los «Institutos universitarios de Pedagogía» (Dottrens, 1929, pp. 191-192).

El riesgo que comportaba la aplicación del plan quedaba mitigado por su implantación racional y paulatina, lo cual parecía favorecer su éxito. Sin embargo, a finales de 1920 el giro político que supuso la caída del partido socialdemócrata demoró su aplicación. El nuevo Gobierno cristiano-social, de talante conservador, decretó el 10 de junio de 1921 su paralización. No fue hasta el 30 de julio de 1926 —tras la vuelta al poder de la socialdemocracia— cuando el plan educativo comenzó a sustituir en las escuelas de la República al conservador sistema educativo imperial.

LA REFORMA EDUCATIVA DE LA REPÚBLICA VIENESA Y SUS INFLUENCIAS EN LA SEGUNDA REPÚBLICA ESPAÑOLA

A la luz de lo visto, queda claro que en Europa y en particular en Austria, en concreto en Viena, el movimiento de la escuela nueva fue uno de los instrumentos pedagógicos escogidos para la formación de los futuros ciudadanos después de la Gran Guerra. Tras el gran desmoronamiento continental que había tenido lugar en la Primera Guerra Mundial, los Estados europeos se enfrentaron al reto de reconstruir sus relaciones internas superando la belicosidad que había llevado al viejo continente a este conflicto armado. Naturalmente, en todo este proceso la educación adoptó un papel muy relevante. Era la escuela la que había de construir la paz desde sus raíces mediante la educación para la democracia. Se trataba de edificar, desde sus cimientos, la paz europea, siguiendo el modelo de enseñanza activa que había de permitir a los futuros ciudadanos ser partícipes activos en los sistemas democráticos nacientes en los diferentes Estados con posterioridad a la guerra. El ejemplo vienés pone de manifiesto que la reforma educativa era el medio más idóneo que había de permitir la consolidación de la República. No es de extrañar, por este motivo, que los intelectuales de la Segunda República española siguieran de cerca las innovaciones pedagó-

gicas que Otto Gloeckel había impulsado en la capital austriaca. Ya hemos visto, en las páginas anteriores, que algunos autores y pedagogos del primer tercio del siglo xx se comprometieron con el movimiento de la escuela nueva e intentaron importar las principales innovaciones pedagógicas europeas a fin de modernizar la educación estatal y ponerla a la altura de los tiempos. Preguntarse por qué la vanguardia pedagógica española se desplazó a Viena tiene una respuesta fácil una vez presentada la filosofía y el contenido de la reforma austriaca.

Además del interés que esta reforma había despertado en Lorenzo Luzuriaga, que escribió algún artículo en la *Revista de Pedagogía* sobre la reforma escolar en Austria, o en Rodolfo Llopis, que en 1929 había traducido el libro de Dottrens sobre la educación nueva en Austria, Concepción Sainz-Amor (1897-1994) realizó un viaje a Viena entre noviembre de 1932 y enero de 1933 becada por la Junta para Ampliación de Estudios para conocer en profundidad y de primera mano las innovaciones realizadas en la capital austriaca durante la primera república. Como producto de este viaje por Centroeuropa, y tras una breve estancia en Viena, dio una conferencia en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, que dirigía Joaquim Xirau.¹¹

Esta conferencia pone de manifiesto el interés y el compromiso de Concepción Sainz-Amor, entre otros intelectuales catalanes, por intentar introducir y consolidar el reciente movimiento de la escuela nueva. El ejemplo vienés, como hemos visto, constituía un punto de referencia ineludible de reforma escolar, sobre la base de los principios de escuela única —que posteriormente el Consejo de la Escuela Nueva Unificada propondrá en Cataluña— y de activismo pedagógico. La idea era formar ciudadanos. Para este fin, el movimiento que se escogió fue el de la escuela nueva, una corriente pedagógica que había de permitir formar a los niños y niñas —futuros ciudadanos— para la consolidación de la democracia a través del *self-government*, de la autoconducción. Para esta finalidad, la educación adoptó un papel relevante porque debía reconstruir la paz europea desde sus raíces mediante la educación para la democracia. Así, la pedagogía y los maestros tenían una misión muy importante: formar ciudadanos.

A MODO DE CONCLUSIÓN. VIENA, CAPITAL PEDAGÓGICA

Indiscutiblemente, tras el recorrido realizado, se puede observar que la Viena de fin de siglo constituyó un gozne entre dos épocas, la modernidad y la pos-

11. Puede consultarse el texto íntegro de esta conferencia en Vilafranca y Vilanou (2001).

modernidad. Como cuna del antisemitismo y del sionismo, Viena resultó ser un laboratorio de pruebas para la destrucción y posterior construcción de la nueva Europa. Viena vive el tránsito de un sistema imperial, previo a la Gran Guerra, a un sistema republicano y democrático. En todo este caldo de cultivo, la educación, y en particular el movimiento de la escuela nueva y el de la escuela única, es el instrumento escogido para consolidar la democracia. La escuela había de formar ciudadanos, y la reforma educativa fue el medio más idóneo para conseguir este fin. El movimiento de la escuela nueva se extendió en Europa en el período de entreguerras precisamente para rearmar moralmente a la ciudadanía. Se trataba de una cruzada contra los radicalismos que habían llevado al enfrentamiento bélico acontecido durante la Primera Guerra Mundial. Viena, capital pedagógica, constituye un ejemplo paradigmático de este hecho. Por este motivo, entre otros, podemos afirmar que Europa, tras la Gran Guerra, conformó una provincia pedagógica (Vilanou, 2019) y que el discurso educativo se puso al servicio de la reconstrucción pacífica del continente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (1995). *Klimt, Kokoschka, Schiele: Un sueño vienés (1898-1918)*. Madrid: Fundación Juan March.
- BENAY, J. et al. (1998). *L'Autriche 1918-1938. Recueil de textes civilisationnels*. Ruan: Publications de l'Université de Rouen / CERA.
- BETTELHEIM, B. (1991). *El peso de una vida. La Viena de Freud y otros ensayos autobiográficos*. Barcelona: Crítica.
- BOVET, P. (1923). «École unique et École active, l'exemple de l'Autriche». *L'Éducateur*, 2 de junio de 1923.
- (1929). «Prefacio». En DOTRENS, R., *La educación nueva en Austria del imperio a la república*. Madrid: Francisco Beltrán. Traducción y prólogo de Rodolfo Llopis.
- CACCIARI, M. (1989). *Hombres póstumos. La cultura vienesa del primer novecientos*. Barcelona: Península.
- CIRERA, R. (1990). *Carnap i el cercle de Viena. Empirisme i sintaxi lògica*. Barcelona: Anthropos.
- DOTRENS, R. (1929). *La educación nueva en Austria del imperio a la república*. Madrid: Francisco Beltrán. Prefacio de Pierre Bovet; traducción y prólogo de Rodolfo Llopis.
- GARCÍA ALONSO, R. (1990). «Adolf Loos: entre los nudos de la modernidad». *Archi-pielago*, núm. 4, pp. 118-122.
- (1994). «El sujeto de la Viena fin de siglo». *Cuadernos Hispano-Americanos*, núm. 526, pp. 61-74.

- JANIK, A.; TOULMIN, S. (1983). *La Viena de Wittgenstein*. Madrid: Taurus.
- JARAUTA, F. (1988). «Wien 1900: del silenci a les paraules». En AA. VV., *Esteticisme i decadentisme a la fi de segle*. Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.
- LUZURIAGA, L. (1926). «La reforma escolar en Austria». *Revista de Pedagogía*, núm. 49, p. 4.
- (1929). «Programas escolares y planes de enseñanza en Alemania y Austria». *Revista de Pedagogía*, núm. 95, p. 503.
- METKEN, G. (1994). «Y nosotros en medio. La ciudad: arte y arquitectura en Europa 1870-1993». *Humboldt*, núm. 113, pp. 36-39.
- RELLA, F. (1992). *El silencio y las palabras*. Barcelona: Paidós.
- SCHORSKE, C. E. (1981). *Viena, fin de siècle. Política y cultura*. Barcelona: Gustavo Gili.
- STERN, A. (1975). «Austria como gran potencia cultural». *Folia Humanistica*, núm. 156, pp. 815-826.
- VALVERDE, J. M. (1994). «La gran Viena». *Creación*. Número especial monográfico dedicado a *La Europa de las ciudades. El triángulo de las ciudades: Viena, París, Berlín*, octubre de 1994.
- (1990). *Viena, fin del Imperio*. Barcelona: Planeta.
- VÁNDOR, J. (1993). «Judaísmo y cultura centroeuropea: 1880-1940». *El Olivo*, vol. xvii, núm. 37, pp. 177-189.
- VILAFRANCA, I.; VILANOU, C. (2001). «Concepción Sainz-Amor. Viena, laboratorio de pedagogía». *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 20, pp. 449-465.
- VILANOU, C. (1999). «Metropoli i utopia estética». En COLELLDEMONT, E.; VILANOU, C. (eds.), *Seminari Iduna. Paisatge i educació estètica*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 37-50.
- (2019). «Europa, província pedagògica: de la urbanització escolar a la colonització tecnològica». En MONTSERRAT, J.; Roviró, I. (eds.), *L'educació*. Col·loquis de Vic XXIII. Barcelona: Societat Catalana de Filosofia – Institut d'Estudis Catalans, pp. 9-43.
- VILANOU, C.; RIPOLLÉS, E. (1995). «La pedagogía en Wittgenstein: a propósito de una posible lectura ética de aquellos años perdidos». *Perspectivas Docentes*, núm. 15, pp. 9-19.
- WITTE, E.; BACKHEUSER, E. (1933). *La escuela única*. Barcelona / Buenos Aires: Labor.

EL «ESPÍRITU DE GINEBRA»: UNA VISIÓN DESDE EL MOVIMIENTO DE LA *ÉDUCATION NOUVELLE*

JORDI GARCIA FARRERO
Universidad de Barcelona

CRISTIAN MARTÍNEZ GUTIÉRREZ
Universidad de Barcelona

Suiza no será ya una mera tarjeta postal, un paraíso turístico, un destino privilegiado para recién casados: representará el ideal de la vida en común, de la unión cordial y amistosa de naciones y lenguas.

S. ZWEIG, *De viaje. Europa Central*

Es evidente que la expresión «espíritu de Ginebra» es realmente un tópico para definir esta ciudad helvética de cultura francesa.¹ Uno de los autores ilustres que contribuyeron a ello en nuestro país fue Lluís Nicolau d'Olwer (1888-1961), que, en las páginas del diario *La Publicitat*² —del que era director y fundador—, deja constancia de que es un núcleo urbano donde hombres y mujeres de razas, lenguas y religiones diferentes conviven en armonía. Ciertamente la tolerancia a las minorías representa, pues, la piedra angular de su pacto social. En este mismo artículo, el historiador helenista, que pasó parte de su exilio en Ginebra durante las dictaduras de Primo de Rivera y de Franco a causa de su compromiso con el catalanismo (*Acció Catalana*), también destaca la importancia de que la Confederación Helvética fue construida a partir de un pacto libre de pequeños Estados soberanos. Quedaron fuera, por tanto, la fuer-

1. Bernhard Wenger (1984) nos detalla que existen cuatro literaturas en Suiza: la alemana, la italiana, la retorrománica y, por supuesto, la francesa. Entre otros muchos autores, destaca los siguientes nombres: Jean Calvin, Servet, Castellion, Jean-Jacques Rousseau, Germaine de Staël, Henri-Frédéric Amiel, Jean Piaget, Denis de Rougemont, Ferdinand de Saussure, Rodolphe Toepffer o Corinna Bille. En cualquier caso: «los seis cantones de la Suiza francófona no constituyen, en lo cultural, una unidad autónoma. Con respecto a Francia y a la parte del país de habla alemana, se encuentran en doble minoría. La constante preocupación por esta situación da lugar a una realidad cultural independiente». Y añade la siguiente idea, que mantiene relación con el contenido de este texto: «El regionalismo como conciencia de las propias raíces y la internacionalidad, como resultado de la necesidad de sustraerse a la angostura y pequeñez regional, son las dos caras complementarias de esta realidad» (Wenger, 1984, p. 61).

2. NICOLAU D'OLWER, L. (2007). *Democràcia contra dictadura. Escrits polítics, 1915-1960*. Recopilación e introducción de Albert Balcells. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, pp. 261-262.

za de la conquista o la obsesión unificadora o asimilista de una determinada realidad nacional frente a otras minoritarias, lo cual, como bien se sabe, ha sido a lo largo de la historia una de las principales motivaciones de estos procesos de unificación política. En este sentido, el antropólogo y educador brasileño Darcy Ribeiro (1992) destaca que la larga vida de la Confederación Helvética se debe a que «su unidad se funda en el respeto por su condición multiétnica, conservando y disciplinando al mismo tiempo sus respectivos etnocentrismos, y en que la comunidad local y el territorio forman la base de definición de la ciudadanía» (p. 11).

De este modo, no es de extrañar que el cantón de Ginebra pasara a formar parte de Suiza como estado calvinista en un contexto mayoritariamente católico (1814), de donde puede extraerse una primera conclusión: «es una ciudad-Estado dentro de un Estado, con unos modos de comportamiento tan arraigados y tan característicos que la convierten en una nación dentro de una nación» (Regàs, 1988, p. 19). Al cabo de unos años, sin embargo, acabó redactando su propia constitución (1846), que establecía una absoluta libertad de cultos, dado que pudo refrendar que su singularidad religiosa no estaba en peligro ni amenazada. Aun así, tampoco quiso perder su origen histórico y, en conmemoración del cuarto centenario del nacimiento de Juan Calvino (1509-1564), se decidió construir el Monumento Internacional de la Reforma en el Parc des Bastions, lo que confirma que el modo de ser ginebrino no es el modo suizo porque, tal y como indica Rosa Regàs (1988), es básicamente puritano, conservador y familiar. En esta misma línea, el periodista Eugeni Xammar (1888-1973), que fue funcionario de la Sociedad de las Naciones cuando se encontraba en el Palais Wilson, pone de manifiesto:

El foc de Calví hi cremava tan viu com sempre, un foc sense espurnes, gairebé secret. El calvinisme no és ostentatori i encara avui la vida de la vella Ginebra, sota el brogit del viure modern, és impenetrable, com ho és també la part més tradicional, més ginebrina de la societat (Xammar, 1975, p. 546).

En cualquier caso, subrayamos que nos encontramos ante una ciudad embellecida por las tranquilas aguas del lago Lemán, los cielos azules y montañas solemnes (Ferdinand Hodler), que podría ser interpretada como un símbolo de la libertad religiosa y, por supuesto, política. Es evidente que estos dos principios constituyen los fundamentos sobre los que, a partir del siglo XVIII, se levanta el «espíritu de Ginebra» con el influjo fundamental de la obra de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a cuya figura rinde homenaje la ciudad con una isla y una estatua en frente del Pont du Mont-Blanc. Con ello da pie a que

Suiza sea identificada como la «nación que auxilia a Europa, que se esmera para que no se extinga el sentimiento fraternal, incluso en medio de la tempestad más violenta que jamás asoló la tierra» (Zweig, 2015, p. 73). No es de extrañar, pues, que todos aquellos que participaron de una u otra forma en la Gran Guerra (1914-1918) agradeciesen los esfuerzos del país helvético durante aquella conflagración. Es pertinente destacar el protagonismo de la Cruz Roja, fundada por un ginebrino ilustre como Henry Dunant (1828-1910), ya que asuntos como la localización de prisioneros y desaparecidos o la distribución del correo y giros postales (quinientos millones de cartas, cien millones de paquetes) fueron posibles gracias al esfuerzo suizo.

No en balde, Gaziel (1961) —seudónimo del periodista y director de *La Vanguardia* Agustí Calvet (1887-1964)— nos recuerda que esta base democrática de la vida suiza también es inherente al protestantismo porque, cuando la ciudad se levantó contra los duques de Saboya (1535), que tradicionalmente habían dominado la ciudad del lago Lemán, acabó expulsando al obispo, que se refugió en Annecy, y proclamando la república. Está claro, por tanto, que la historia de Ginebra también nos conecta a la figura de Calvino, que es el mayor exponente de las tesis protestantes. Como es lógico, tampoco hay que olvidar a Guillaume Farel (primer predicador de la Reforma), ni a Théodore de Bèze (rector de la Academia protestante) ni a John Knox (fundador del presbiterianismo), que también tienen su representación en el muro descomunal —de varios metros de altura y una extensión de unos ochenta metros— que honra la memoria de la Reforma, en el que se alude tanto a la fundación de la primera colonia en América por parte de los puritanos (*pilgrims fathers*) como al rechazo del último ataque que lanzó el duque de Saboya contra la ciudad (1602).

En este sentido, vale la pena apuntar la dimensión formativa de la obra de Calvino, a quien incluso el historiador Lucien Febvre (1971) presenta como un «educador de hombres», por formar a un tipo de hombre específico, es decir, el calvinista. De alguna manera, este tipo humano se ha convertido —gracias a Max Weber— en uno de los tópicos del calvinismo, un hecho que no siempre comparten los historiadores protestantes por su reduccionismo. De todos modos, si algún rasgo específico caracteriza a este modelo de hombre es su rigorismo, que se manifiesta en la obra fundamental de Calvino, *Institution de la religion chrétienne* (1536), en la que cabe destacar los siguientes aspectos:

[...] su apelación a la fe en una línea paulina de volver a los orígenes del cristianismo, la necesidad de despojarnos de todo orgullo y vanagloria, la necesidad de romper —en una línea agustiniana— con el pecado ya que los vicios son intole-

rables y la crítica a la escolástica (y por ende, a la razón), a la vez que denuncia que los padres antiguos siguieron excesivamente a los filósofos (Vilanou y García, 2016, pp. 92-93).

Por otro lado, merece la pena recordar que Calvino también representa una ortodoxia intolerante e intransigente, propia de una teocracia carente de todo atisbo de libertad. Precisamente, Stefan Zweig recurrió a la comparación entre Sébastien Castellion (1515-1563), que fue director del Collège de Genève, y Calvino, para exaltar la conciencia libre del primero contra la violencia del segundo, el dictador del protestantismo, a la vez que pregonó la dimensión librepensadora de Miguel Servet (1511-1553), que fue condenado a morir en la hoguera. Por consiguiente, Castellion representa al humanista tolerante que apela a la conciencia y a la libertad y, en cambio, Calvino simboliza el orden político autoritario de la intolerancia, el fanatismo y la violencia. Con estos antecedentes, el ensayo teológico-político de Calvino anticipó los sueños hitlerianos, según afirma Zweig (2001), al conseguir —por primera vez en la historia— imponer una sociedad cerrada, una especie de república platónica gobernada por una minoría religiosa que dictaba las órdenes al poder civil a fin de garantizar el cumplimiento de la disciplina eclesiástica porque, en último término, el gobierno de la ciudad no podía atentar contra una lectura dogmática del Evangelio. En suma, el verdadero «espíritu de Ginebra» no depende de Calvino, según el escritor de Viena —que contradice así a Gaziel—, sino del humanismo de Sébastien Castellion, otra de las víctimas —como Servet— de la intolerancia y el dogmatismo.

A tenor de lo expuesto, el propósito principal de este trabajo es poner de relieve cuál fue la dimensión pedagógica que se desprende de la idea del «espíritu de Ginebra» durante el siglo xx. Para ello, llevaremos a cabo a continuación el análisis de tres claves interpretativas: la construcción de la capital del movimiento de la *Éducation nouvelle* a partir de instituciones y profesores muy significativos, la instauración como destino predilecto para aquellos maestros comprometidos con la renovación pedagógica que buscaban fundamentar su práctica educativa y, finalmente, la recepción de exiliados de nacionalidades e ideologías totalmente dispares como actitud esencial de la política exterior suiza. Todo ello se planteará como una estrategia política que, como ya se sabe, representó una vía pacifista entre los totalitarismos y el imperialismo de Estados Unidos en el marco de una coyuntura internacional condicionada por la Primera y Segunda Guerra Mundial y, asimismo, por la época de entreguerras, sin perder de vista los acuerdos internacionales a favor de la paz (Tratado de Versalles y Declaración de Londres). Teniendo en cuenta la complejidad del

momento, consideramos que todo ello se podría interpretar como una partida de ajedrez, aprovechando la afición que tienen los ginebrinos por este juego. Sin ir más lejos, podríamos mencionar, a modo de ejemplo, que es una de las actividades habituales que se desarrollan en el Parc des Bastions, con aquellas piezas gigantes tan famosas que se pueden encontrar en este bello emplazamiento situado en el centro de la ciudad y, por supuesto, en la película ganadora de un Oscar en la categoría de filmes extranjeros *La diagonale du fou* (1984), que representa una alegoría de la Guerra Fría con la ciudad de Ginebra como escenario principal.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CAPITAL DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Si permanecemos en el Parc des Bastions —que, como hemos mencionado, acoge el Monumento Internacional de la Reforma—, también podemos subrayar que ahí se encuentra el edificio histórico de la Universidad de Ginebra. Su fundación data de 1559 y, tal como sucede con el Collège de la ciudad —donde hicieron sus estudios secundarios figuras tan relevantes como Jorge Luis Borges (1899-1986) o Jorge Semprún (1923-2011) y que fue visitado por incontables viajeros pedagógicos—, también va asociada a la figura de Calvino. Actualmente es un centro de referencia en estudios internacionales, algo que no sorprende ya que es una ciudad que, aparte de sus instituciones locales y estatales, da amparo a muchos organismos transnacionales (como la Organización de las Naciones Unidas y el Foro Económico Mundial). La ciudad helvética es, por tanto, un centro financiero y diplomático internacional de primer orden. Así pues, no es de extrañar que Julio Camba (2014) dejara escrito en sus crónicas suizas que existían más forasteros que suizos porque era un país donde circulaban todos los idiomas y monedas europeas. Dicho de otra manera: «el suizo no adquiere personalidad nacional hasta que sale de Suiza» (Camba, 2014, p. 243).

Ahora bien, vale pena destacar que esta universidad nos remite, en esta ocasión, a una de las instituciones que impulsaron la investigación psicológica y pedagógica: el Instituto Jean-Jacques Rousseau – École des Sciences de l'Éducation, fundado en 1912 por el pedagogo Édouard Claparède (1873-1940), y, al mismo tiempo, a la Maison des Petits (1913) como escuela de ensayo para descubrir las capacidades de los niños de 3 a 10 años y cultivarlas bajo la dirección de Mina Audemars (1883-1971) y Louise Lafendel (1872-1971). Este Observatoire de l'Enfance se presentaba en estos términos:

[...] une villa ouvrant ses portes et ses fenêtres au bienfaisant soleil; de vieux arbres où nichent oiseaux de toutes sortes et familles d'écureuils, un verger fleuri en toute saison, abri de bestioles nombreuses, voilà où se préparent à la vie cinquante bambins de trois à neuf ans, et à leur future mission, une vingtaine de jeunes éducatrices (Audemars y Lafendel, 1923, p. 7).

Es evidente que la trayectoria de Claparède contribuyó a que la pedagogía abandonase su ascendencia filosófica a favor de un nuevo estatus científico a través de la unión entre el evolucionismo y la biología. Podemos recordar, en este sentido, su participación en el Laboratorio de Psicología de la cátedra del doctor Theodore Flournoy (1854-1920), de cuya dirección se hizo cargo más tarde, y, por supuesto, la publicación del libro *Psicología del niño y pedagogía experimental* (1905). También ocupó la cátedra de Psicología Experimental y, por ello, el Instituto Jean-Jacques Rousseau, que tenía como lema paidocéntrico «Discat a puero magister» ('Que el maestro aprenda del niño'), siempre mantuvo una relación muy directa con la Universidad de Ginebra como centro asociado, si bien no fue hasta 1975 cuando acabó integrándose, con una clara ascendencia positivista, como Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación.³ No cabe duda, sin embargo, de que lo que llama más la atención de este discurso pedagógico es que supone la recuperación de la figura y la obra de Rousseau, lo que Philippe Meirieu valora acertadamente de la siguiente forma:

Aunque la personalidad de Rousseau inquietó a los gobernantes, éstos aludirán a ella, indefectiblemente, como encarnación de la originalidad intelectual y política de la pequeña república. Ginebra quiere a Rousseau porque aspira a ser, como él, emblema de libertad y tolerancia, de modestia activa al servicio de la paz entre los pueblos, de desprecio a los honores y al formalismo, de confianza en el hombre y en las virtudes de la educación (Meirieu, 1998, pp. 13-14).

Conviene recordar que Claparède confió la dirección del Instituto Jean-Jacques Rousseau al filósofo y pedagogo Pierre Bovet (1878-1965), cuyas contribuciones al campo de las ciencias de la educación tienen un valor indudable. Una de estas aportaciones es que «favoreció de forma indirecta que la asociación scout —cuya organización mundial también se encuentra en Ginebra— recibiera una buena acogida en los sectores pedagógicos más propicios a la

3. HOFSTETTER, R.; RATCLIFF, M.; SCHNEUWLY, B. (eds.) (2012). *Cent ans de vie 1912-2012. La faculté de psychologie et des sciences de l'éducation héritière de l'Institut Rousseau et de l'ère piagétienne*. Ginebra: Georg.

Educación Nueva» (Hernández, 2016, p. 160). Pero, tal y como recoge en uno de sus libros —donde repasa la obra del Instituto y hace hincapié en que sus actividades no son muy conocidas en la ciudad de Ginebra y que siempre corre peligro de desaparecer a pesar de una importante subvención concedida por parte del Laura Spelman Rockefeller Memorial—, lo que interesa destacar ahora es la misión que desarrolló el Instituto en relación con la pedagogía de cuño experimental:

[...] un Instituto de tal naturaleza debe permitir a los educadores orientarse, documentarse... Pero ésta no es más que la mitad de la tarea didáctica del Instituto. No es necesario que éste se limite a inculcar conocimiento, es preciso también que haga penetrar en el espíritu de sus alumnos que estos conocimientos son todavía fragmentarios y que es muy urgente trabajar en la edificación de la ciencia pedagógica. Será forzoso, por consiguiente, entrenarlos en la medida de lo posible —y teniendo en cuenta sus aptitudes individuales y la vocación de cada uno de ellos— en el método científico, e iniciarlos más particularmente en los métodos de observación psicológica, *en sus dificultades y en las causas de error que se deslizan en observaciones de este género*. El Instituto no deberá, pues, fabricar experimentadores en tan gran cantidad como le sea posible; deberá, por el contrario, enseñar a cada uno a NO EXPERIMENTAR si no está seguro de dominar el método y estar en condiciones de evitar o poder corregir las causas de error (Bovet, 1934, pp. 55-56).

Otra novedad que merece una especial atención fue la fundación del Bureau International d'Éducation (1925), que en sus documentos fundacionales defendía su existencia con estas palabras: «il se bornera à servir de centre et d'inspirateur pour les éducateurs de tous les pays; et cela non point pour favoriser une uniformisation générale de l'enseignement, mais pour aider au libre épanouissement de tous les génies nationaux particuliers» (Hofstetter y Mole, 2018, p. 207). Aquí es evidente que conviene recordar a Adolphe Ferrière (1879-1960), quien, tal y como podemos leer en el libro *La escuela activa* (1982), abogaba por una educación que propicie actividades centradas en los niños que puedan desembocar en su enriquecimiento intelectual, moral y espiritual. Tras el paso del gran educador suizo, llegó el turno de Jean Piaget (1896-1980), lo que supuso un planteamiento epistemológico de nueva creación desde una perspectiva pedagógica con la introducción de métodos biológicos (observación, medida, experimentación, formulación estadística, establecimiento de leyes estadísticas).

Visto lo anterior, no puede sorprendernos que los trabajos de Claparède, Ferrière, Bovet y Piaget ayudaran a convertir la ciudad suiza en la capital del

reformismo pedagógico con una lógica experimental, especialmente durante la época de entreguerras. Por todo ello, consideramos que forman parte de lo que hemos llamado «padres pedagógicos de Europa», ya que:

[...] trataban de establecer una unión europea en torno a los principios de comprensión, colaboración y cooperación internacional [...], de instaurar la paz a través del armamento moral, para lo cual la Escuela Nueva se consideró el medio más adecuado [...] [para] hacer del niño un futuro ciudadano activo y participativo, a través del autogobierno, ideal de autonomía (Vilafranca, Cercós y García, 2018, p. 344).

EL DESTINO GINEBRINO EN LOS VIAJES PEDAGÓGICOS

De esta manera, no es de extrañar que Ginebra despertara mucho interés pedagógico durante el siglo xx. Se convirtió, pues, en un lugar de peregrinación de muchos educadores que querían conocer todas las instituciones que acabamos de mencionar y, en consecuencia, ser interpelados por el discurso pedagógico del movimiento de la escuela nueva. En esta ocasión, sin embargo, nos centraremos en el testimonio de algunos educadores catalanes, que sin duda no debe de ser muy distinto del de otros que también viajaron hasta la ciudad del lago Lemán y regresaron cargados de ideas renovadoras para la educación en general. Ciertamente, interesa conocer las repercusiones que tuvieron las ideas ginebrinas en los respectivos países, dado que es entonces cuando intervienen factores tan relevantes como el contexto político y social y, por supuesto, la tradición pedagógica de cada país.

En el caso que nos ocupa, por ejemplo, fue fundamental la tarea de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), que permitió que, entre 1907 y 1936, un sinnúmero de maestros pudieran conocer los entresijos del movimiento de renovación pedagógica de Ginebra. Lamentablemente, el régimen franquista (1939-1975) terminó con este intento de modernización pedagógica y esta voluntad de participar en las nuevas corrientes que circulaban por el continente europeo. Por ello, creó un nuevo organismo, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), que con la Universidad de Madrid representaba una simbiosis como cúspide del poder académico de entonces (Canales, 2009). No cabe duda de que, como sostiene el profesor y rector de la Universidad Central de Madrid Pedro Laín Entralgo (1908-2001), era el resultado de «la España de Ibáñez Martín» (Gracia y Ruiz, 2001, p. 163)

y, por este motivo, estaba controlado mayoritariamente por el Opus Dei (José María Albareda Herrera, Rafael Calvo Serer, Florentino Pérez-Embido), algo que permitió hacer realidad una influencia católica en la élite académica.

Según estas premisas, en el momento de su fundación el CSIC se fijó el objetivo de «renovar la gloriosa tradición científica [...] [y] formar un profesorado rector del pensamiento hispánico».⁴ Está claro que fue un instrumento muy importante que, gracias a la revista *Arbor* y mediante su política científica (contratación de investigadores, institutos especializados), supuso un contrapoder a las instituciones universitarias, dado que estableció unas relaciones internacionales que ya no pasaban por el lago de Lemán. Nos estamos refiriendo, en primer lugar, a Alemania y, tras unos años de aislamiento internacional a causa de la coyuntura que se abrió tras la Segunda Guerra Mundial, básicamente a los Estados Unidos. Antes, sin embargo, es cierto que la dictadura franquista se había planteado otras dos iniciativas científicas para sustituir la JAE: la primera de ellas fue el Instituto de España, durante el ministerio de Pedro Sainz Rodríguez (1897-1986) y por obra del físico Julio Palacios Martínez (1891-1970). La idea era establecer una suerte de gran senado de la cultura; para ello, «se inspiraba en el centenario Institute de France, pero también, en lo referente al control de instituciones científicas preexistentes, en la nueva Accademia d'Italia en la que Mussolini encuadró a la centenaria y venerable Accademia dei Lincei» (Canales, 2009, p. 114). Y, por otro lado, hubo un último intento protagonizado por el ministro Manuel Lora-Tamayo (1904-2002) con el propósito de trasladar el Consiglio Nazionale delle Ricerche al Estado español, lo cual no era otra cosa que mantener las investigaciones científicas al servicio de la autarquía.

Sea como fuere, es interesante recordar que la JAE consiguió becar a muchos maestros para que aumentaran y actualizaran sus conocimientos en ciudades tan avanzadas desde una perspectiva pedagógica como Ginebra. Esta política se intensificó especialmente durante los años republicanos en paz, porque existía unanimidad sobre la idea expresada por Lorenzo Luzuriaga (1889-1959): «entre las organizaciones de lengua francesa, la de la República y Cantón de Ginebra es acaso la más sobresaliente» (1930, p. 10); y más adelante añade al respecto que «desarrolla la actividad individual en todas las ramas de la enseñanza, favorece el empleo razonable de los juegos educativos, los paseos instructivos, con recogida de material, o aun simplemente recreativos; el hábito

4. *Ley creando el Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (BOE, núm. 332, de 28/11/1939, pp. 6668-6671 (disponible en: www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1939/332/Ao6668-06671.pdf).

del aire libre, con todas las colaboraciones, todas las experiencias, todo el placer juvenil y sano que este régimen lleva consigo» (p. 144).

Llegados hasta aquí, cabe destacar el estudio de Joan Soler (2009), quien, tras un análisis exhaustivo de diferentes archivos, consiguió elaborar una lista de alumnos o visitantes catalanes al Instituto Rousseau de Ginebra. Entre muchos maestros que decidieron cruzar el Pirineo, podemos destacar los nombres de Pau Vila (1881-1980) y Pere Rosselló (1897-1970). Del primero de ellos, que también se convirtió en el presidente fundador de la Asociación Española de Antiguos Alumnos y Amigos del Instituto Rousseau (Soler, 2009, p. 21), destacamos que, en su libro de memorias (1989), deja constancia de que no le gustaron las escuelas suizas porque eran muy disciplinadas. Aun así, consiguió sistematizar su pensamiento y establecer un diálogo con la psicología infantil y la renovación pedagógica. Sobre Rosselló podemos señalar que presenta unas características especiales, dado que se benefició de tres concesiones de la JAE (Ruiz Berrio, 2007, p. 1924) y, al mismo tiempo, fue nombrado director adjunto del Bureau International d'Éducation (BIE), desde donde llevó a cabo diferentes iniciativas (conferencias internacionales de ministros de Educación, publicaciones como el *Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement* y ensayos de pedagogía comparada o a favor de una escuela que sea en un agente para construir un mundo en paz).

También el Ayuntamiento de Barcelona se ocupó de financiar estos viajes pedagógicos. Entre aquellos sobre los que tenemos más información se cuenta el que realizó Rosa Sensat el mes de julio de 1911, junto con otros maestros y maestras repartidos de forma equitativa (Dolores Cortés, Blanca Martín, Ángeles Moncunill, Maria Carbonell, Mercedes Padrós, Fernando Gordillo, Basilio Jiménez, Vicente Pinedo, Blas Vernet, Esteban Isern, Lorenzo Jou y José Udina Cortiles). Con un plan de trabajo totalmente organizado a fin de analizar y detectar los elementos pedagógicos más relevantes (edificios, material de enseñanza, mobiliario, programas, métodos y sistemas, profesorado, leyes, trabajos manuales, enseñanza privada), visitaron diferentes instituciones educativas de la ciudad de Ginebra. Merece la pena destacar dos momentos de este viaje: el primero de ellos, cuando toda la comitiva de docentes descubre la École Primaire des Cropettes y exclama que aquello es un paraíso y, el segundo, cuando constatan que en todas las escuelas visitadas de Ginebra está presente el *pupitre Mauchain*, que es «bipersonal, generalmente: rara vez se fabrica para una sola plaza. La armadura es de hierro forjado, y el asiento, respaldo y tablero son de madera barnizada» (AA. VV., 1912, pp. 89-90). En fin: las observaciones comentadas muestran dos actitudes que forman parte de todas estas excursiones pedagógicas, es decir, el asombro por las experiencias que afloran en la capital de la

renovación pedagógica y la curiosidad por elementos innovadores que siempre llevan a preguntarse si sería posible implantarlos, en este caso, en las escuelas de la ciudad de Barcelona. Más tarde, Rosa Sensat regresó a la ciudad de Ginebra en compañía de Pau Vila, para visitar con más tiempo diferentes escuelas de primaria e infantiles, y el Instituto Rousseau (Soler, 2019).

UN LUGAR PROPICIO PARA DAR COBIJO A PERSEGUIDOS

La gran aportación de Ginebra y, por extensión, del país alpino es, siguiendo las observaciones de Julio Camba (2014), su cultura democrática. No cabe la menor duda de que Suiza es una democracia representativa y, especialmente, participativa muy consolidada que ha perdurado hasta nuestros días, ya que es bien conocido que continuamente someten a votación cualquier asunto político. En este sentido, el periodista gallego que acabamos de mencionar destaca que la democracia suiza es tan sólida que apenas se establecen diferencias entre la élite política o empresarial y el resto de la población. Lo explica a partir de la siguiente vivencia:

[...] en un hotel de ocho o diez francos al día todos somos iguales. Carnegie y yo, un fabricante de botones y una princesa húngara, un rey de color chocolate y un empleado inglés, un barítono italiano y un presidente de república americana, una actriz de la comedia francesa y un *croupier*, un comisionista marsellés y un torero español (Camba, 2014, p. 267).

En suma, queda claro que en la ciudad de Ginebra se respira un ambiente de respeto a todas las opciones políticas y, sobre todo, a la disidencia, el cual posiblemente viene motivado por el hecho de que históricamente ha sido una intersección de ríos (Ródano y Avre), de culturas (alemana y francesa), de comunidades religiosas (católicos y protestantes), de regímenes políticos (ciudad episcopal y república) e, incluso, de posicionamientos políticos (la Roma protestante y la Esparta reformada).

Además, esta cultura democrática y republicana tan consolidada está reforzada por su neutralidad perpetua, que representa otro fundamento natural de la Confederación Helvética. Buena prueba de ello es el siguiente documento: *Acte portant reconnaissance et garantie de la neutralité perpétuelle de la Suisse et de l'inviolabilité de son territoire* (1815). Si bien es cierto que esta neutralidad también se ha interpretado como un instrumento utilitarista para sobrevivir, dado que Suiza es un país muy pequeño con una clara división confesional,

cabe destacar que principalmente «ya no significa sólo un frío *no* de defensa ante el extranjero, sino un cálido *sí* con valor de confesión y con voluntad de ayuda» (Bonjour, 1954, p. 176). Sin embargo, lo interesante es que esta neutralidad afecta exclusivamente al Estado porque, según comenta el consejero federal Giuseppe Motta, «el ciudadano permanece libre en sus opiniones y en sus juicios; se le permite siempre una crítica objetiva; sólo le pedimos que, en interés del país, se someta a una disciplina voluntaria en cuanto a la manera de expresar sus ideas» (Bonjour, 1954, p. 182).

De ahí que durante la Guerra Civil española ocurrieran cosas como las siguientes, que nos ayudan a entender la idea de la neutralidad como principio político exterior de la independencia suiza. Por un lado, se puede destacar que 800 suizos participaron libremente en las Brigadas Internacionales para defender el Gobierno legítimo establecido en Cataluña y España y, por otro, el Gobierno suizo realizó una política equidistante de primer orden, es decir, salvaguardó el patrimonio artístico del Museo del Prado en la Sociedad de Naciones porque existía el temor de que fuera destruido por los franquistas o vendido a los alemanes o italianos para pagar su apoyo militar pero, al mismo tiempo, también otorgó un crédito de 12 millones de francos al Gobierno de Burgos el mes de octubre de 1938 y, posteriormente, reconoció casi en primera instancia a la dictadura como agente político legítimo.

Si profundizamos más en esta cuestión, es obvio que ahora debemos detenernos en una de las instituciones que más trabajaron a favor de la cooperación supranacional entre todos los pueblos, en el marco de los derechos internacionales y las acciones multilaterales: la Société des Nations (1920), que actualmente se encuentra en unos jardines bellísimos que llevan por nombre Ariana. Podríamos decir que era un internacionalismo liberal que renunciaba a la guerra. Sin embargo, es bien conocido que su propósito no tuvo el éxito esperado durante el tiempo de entreguerras (1919-1933), dado que al final no consiguió mantener el derecho internacional y la paz mundial a causa de la aparición de diferentes totalitarismos y del imperialismo norteamericano. El pedagogo Joan Roura-Parella (1897-1983), que visitó la ciudad de Ginebra para asistir, por su cuenta, a diferentes cursos organizados por las instituciones que hicieron de Ginebra una capital pedagógica, ya había advertido sobre esta cuestión en 1928 y, además, señalaba una de sus principales causas: «Siempre que estuvimos en Ginebra [...] tuvimos la impresión de que no eran las instituciones internacionales en cuanto tales las que fracasaban sino los hombres encargados de infundirles vida» (Vilanou, 2003, p. 213). En fin: empleando una metáfora ajedrecística, se podría concluir que esta sociedad proponía una excelente estrategia en un momento de jaque por diferentes motivos.

Pero, salvo algunas excepciones, no fue llevada a la práctica por los mejores jugadores.

A la vez, resulta evidente que «la herencia más hermosa de la neutralidad se halla, de todos modos, en la concesión de asilo» (Bonjour, 1954, p. 178), la cual siempre ha formado parte de la esencia de Ginebra. De hecho, es una de las ciudades del mundo con más capacidad para acoger a todas aquellas personas que, con naturalezas ideológicas muy dispares, se han visto obligadas a abandonar su tierra natal por razones estrictamente políticas, algo que quedó materializado en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados, aprobada el 28 de julio de 1951 en la sede de Ginebra de Naciones Unidas. En este sentido, Julio Camba (2014) afirma que Suiza es como un parque de recreo con unas montañas espectaculares cuyas entradas son muy baratas, pero, una vez dentro, las atracciones son carísimas, lo cual nos refrenda su altísimo nivel de vida. Nuevamente estamos delante de una brillante lectura que nos ayuda a entender que el «espíritu de Ginebra» también tiene la pretensión de poner de relieve la tolerancia y, por consiguiente, su proyección pacifista e internacionalista.

Veremos ahora tres casos de exilio de diferentes procedencias geográficas e ideológicas que confirman la tesis de que Ginebra puede ser vista como hogar de perseguidos, algo que nos recuerda que Calvino, como verdadero artífice de la constitución republicana de Ginebra, instauró las bases de una auténtica ciudad-asilo.

El primero de ellos hace referencia a los principales instigadores de la Commune de Paris (1871), que se instalaron en el centro de la ciudad suiza y, si bien es cierto que adoptaron diferentes oficios manuales, nunca renunciaron a sus propósitos políticos, que estaban comprometidos con la justicia social. De este modo, no puede extrañarnos que refugiados como Gustave Lefrançais (1826-1901) junto con otros anarquistas destacados del momento (Auguste Spichiger, Elisée Reclus, James Guillaume, Errico Malatesta, Carlo Cafiero, Piotr Kropotkin y, por supuesto, Mijaíl Bakunin) pusieran las bases para generar el ambiente propicio que requerían iniciativas como la Federación del Jura (1872-1880). También es cierto que La Chaux-de-Fonds se halla lo bastante cerca de nuestra ciudad suiza para que también pudiera convertirse en lugar de encuentros y conspiraciones. Por encima de todo, esta federación puede ser interpretada como el primer núcleo bakunista tras la escisión con los marxistas en el marco del Congreso de La Haya (1872), el cual, según palabras del propio Kropotkin (1973), el *príncipe anarquista*, representó «un papel importante en el moderno desarrollo del socialismo» (p. 325).

En segundo lugar, queremos destacar a los republicanos catalanes que hallaron refugio en la ciudad del conocido Jet d'Eau tras la victoria del ejército

franquista y, especialmente, el testimonio de Mercè Rodoreda (1908-1983). Ciertamente no fue el destino mayoritario de esa triste efeméride, de la cual justo este 2019 se han conmemorado ochenta años, pero no cabe duda de que vale la pena señalar la experiencia ginebrina de esta ilustre escritora de las letras catalanas. Tampoco podemos olvidarnos de la figura de Aurora Bertrana (1892-1974), que fue todavía más triste porque, como es conocido, su marido se pasó al lado fascista. En cualquier caso, cabe recordar que Rodoreda (2008) abandonó Cataluña «per fidelitat a una actitud ètica que m'obligava a ser conseqüent amb el destí del meu país, no per altra causa, ja que mai vaig tenir activitat militant en política» (p. 155). Es evidente que representa una razón muy parecida a la del pedagogo Joan Roura-Parella.⁵ En cualquier caso, la autora de *La Plaça del Diamant* llegó en 1954 a Ginebra con la voluntad de continuar su obra pictórica y literaria y, a diferencia del período comprendido entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, tal y como hemos podido leer líneas más arriba, sostiene que «Ginebra és una ciutat molt avorrida, apta per a escriure. Gairebé no hi tinc amics, i menys per parlar de literatura. Els suïssos són gent ordenada, seriosa, moderada i neta. Mengen poc i sense complicació; nomes cal pensar que el seu plat nacional és la *fondue*...» (Nadal, 2017, p. 145). Eran realmente otros tiempos.

Por último, merece especial atención, desde una perspectiva histórico-educativa, el exilio de Paulo Freire (1921-1997), que pasó diez años de su exilio en la ciudad helvética (1970-1980). Antes el educador había estado en Chile y Estados Unidos, y después de la experiencia ginebrina pudo regresar a Brasil, donde retomó sus actividades políticas y pedagógicas. La dictadura no terminó hasta 1985, pero ciertamente la represión y la persecución de la disidencia ya no fue tan cruel durante sus últimos años (Schwarz y Starling, 2016). De todas formas, cabe destacar que Freire supo sacar el máximo provecho de su estancia en Ginebra porque participó activamente en el Departamento de Educación del Conseil Œcuménique des Églises⁶ a través de las buenas gestiones de su secretario general, Eugene Carson Blake. Precisamente fue esta institución internacional la que le abrió las puertas de la ciudad, dado que le ofreció un permiso de permanencia y de trabajo. Y, al mismo tiempo, impartió docencia en la Universidad de Ginebra, en la que al final de su trayectoria suiza consi-

5. ROURA-PARELLA, J. (2020). *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*. Estudio introductorio y edición de Eulàlia Collelldemont, Jordi Garcia y Conrad Vilanou. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

6. ANDREOLA, B. A.; RIBEIRO, M. B. (2005). «Paulo Freire no Conselho Mundial de Igrejas em Genebra». *Estudos Teológicos*, vol. 45, núm. 2, pp. 107-116.

guió la máxima distinción, es decir, el grado de doctor *honoris causa*. Según la opinión de Araújo (2017), en ambas instituciones trabajó siempre con mucha independencia y, en cuanto a sus actividades académicas, focalizadas en la comprensión crítica de la práctica educativa, le permitieron establecer un diálogo con el movimiento de la *Éducation nouvelle* a través de profesores universitarios tan destacados como Pierre Dominice o Pierre Furter.

Paralelamente a esta labor, el educador brasileño también contribuyó a la fundación del Institute de Développement et d'Éducation d'Adultes (IDEA) y, especialmente, del Instituto de Acção Cultural (IDAC), que desarrolló un papel central en su vida ginebrina. En consecuencia, vale la pena señalar que era un grupo de investigación que estaba relacionado, en primer lugar, con la necesidad de dar sentido al exilio y no perder la identidad a pesar de encontrarse lejos de Brasil, teniendo en cuenta que era un grupo compuesto únicamente por brasileños refugiados (Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira y Babette Harper). Luego, quería dar continuidad a las prácticas educativas relacionadas anteriormente. Así pues, estas organizaciones socioeducativas tenían la pretensión de continuar con la discusión sobre la complejidad de la alfabetización de adultos, estudiar los fundamentos sobre los cuales se formulaba la crítica a la escuela en sociedades altamente industrializadas durante aquellos años (*A vida na escola e a escola da vida*, 1986) y, al mismo tiempo, trabajar en otros contextos que le eran desconocidos. O, tal y como Paulo Freire bautizó esta nueva tarea, *andarilhou* por el mundo. Está claro que todo ello se vio favorecido por las diferentes traducciones que aparecieron en aquellos años de la obra *Pedagogia do oprimido*, ya que la figura de Freire fue ganando una dimensión internacional en un contexto marcado por la Guerra Fría (1947-1991) y, por extensión, por una serie de movimientos contestatarios.

Con este enfoque, debemos subrayar que los trabajos socioeducativos del equipo del IDAC estuvieron relacionados con los sindicatos italianos (proyecto de las 150 horas), los grupos feministas suizos —cuyo testimonio está recogido en la película *Feminizar o mundo*— y, especialmente, «a experiência de reestruturação da escola e de alfabetização e educação de adultos, dentro do quadro do movimento de liberação no poder, na Guiné-Bissau, de 1976 a 1979» (Freire *et al.*, 1980, p. 12). En efecto, este asesoramiento representó, para Freire, el descubrimiento del África de habla portuguesa, que le recordaba a la región nordeste brasileña de Pernambuco, por su clima, comida y forma de vivir. Algo que tampoco es de extrañar si recordamos que los primeros esclavos africanos llegaron por los puertos de su tierra natal. Es un diálogo Sur-Sur, entre África y América Latina (Gadotti *et al.*, 1996, p. 129). Cabe añadir, sin embargo, que este internacionalismo presenta matices muy distintos en rela-

ción con el de la Sociedad de las Naciones o, incluso, de la Unesco, que también estaba muy interesada en la formación de los nuevos sistemas educativos africanos. Existía, por tanto, un posicionamiento ideológico compartido en todo momento, como confirman sus propias palabras: «sabíamos que iríamos trabalhar não como intelectuais “frios” e “objetivos” ou como especialistas “neutros”, mas como militantes engajados no esforço sério de reconstrução de seu país» (Freire, 1977, p. 16).

De ahí que la presencia de Paulo Freire en África y, concretamente, en Angola, Guinea Bissau y Santo Tomé y Príncipe significó, en el marco de un contexto de descolonización, un diálogo con los presidentes Julius Nyerere (1922-1999) y Pinto da Costa (1937) y, por supuesto, con la obra del líder político revolucionario y teórico marxista Amílcar Cabral (1924-1973).⁷ Resulta evidente que su propósito siempre fue plantear unos programas de alfabetización adaptados a las necesidades de la realidad y, por ello, uno de los principales temas de discusión fue el de la lengua de enseñanza, que nos aproxima a lo que hoy se considera pedagogía decolonial. El educador descubrió que la lengua criolla era mayoritaria en dichos países africanos, pero que se consideraba «um dialeto feio e pobre» (Freire y Guimarães, 2003, pp. 42-44), lo que demuestra hasta qué punto se habían colonizado las mentes. Así, la política lingüística pasó a formar parte de la política cultural. Fue, pues, una relación tan intensa e inspiradora que Paulo Freire llegó a afirmar que sus viajes africanos habían sido más reveladores que la propia estancia helvética. No obstante, no debemos olvidar que, tal y como hemos visto, era mucho más probable que esta apertura de nuevos contextos pedagógicos y el desafío de superar culturalmente el pasado colonial ocurrieran en la ciudad helvética, que siempre está abierta al exterior desde más variedad de perspectivas que otros sitios del mundo.

7. En este sentido, destacamos que en 1985 Paulo Freire dictó una conferencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia titulada «Amílcar Cabral, o pedagogo da Revolução». Se puede consultar en qué términos homenajeó al líder revolucionario africano en: SILVA RÊSES, E.; VIEIRA, M. C.; REIS, R. H. (2012). «Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação». *Linhas Críticas*, vol. 18, núm. 37, pp. 529-550.

REFLEXIONES FINALES

A diferencia de otras ciudades, Ginebra no es enfática. París no ignora que es París, la decorosa Londres sabe que es Londres, Ginebra casi no sabe que es Ginebra.

J. L. BORGES, *Atlas*

Concluimos este trabajo destacando que el espíritu de esta ciudad —en que, según Josep Pla (1979), todo es puntual y se hace pronto— cuenta con una trayectoria histórica en la que hallamos figuras tan relevantes como Calvino, Servet, Castellion o Rousseau. Tiene, por tanto, un trasfondo puritano, ilustrado y librepensador. Es decir, el «espíritu de Ginebra» no proviene de ningún dogma determinado sino de permitir que todos ellos pudieran manifestarse al mismo tiempo, aunque fueran incluso contradictorios (Gaziel, 1961). En este sentido, tampoco podemos olvidar la fundación de Suiza como Estado en el siglo XIX, porque el ambiente de Ginebra, caracterizado por el internacionalismo y el pacifismo, pasó a formar parte de la idiosincrasia nacional. Siempre, no obstante, respetando su singularidad como cantón, porque cada uno de ellos vela por su autonomía y singularidad en un contexto político de confederación de primer orden. Dicho esto, es posible establecer que lo que podríamos denominar como *lo ginebrino* se relaciona principalmente con la idea expresada en la cita de Borges, que está enterrado en el Cementerio de los Reyes junto con Piaget. No cabe duda de que la modestia y la humildad de los ginebrinos, según las observaciones de Darcy Ribeiro (1992), y, al mismo tiempo, el hecho de ser una ciudad totalmente internacional, son argumentos principales para entender que es una ciudad que todavía no sabe lo que es realmente. Sobre este último argumento, vale la pena reproducir las siguientes palabras, que señalan su dimensión histórica:

Hoy, ni el espacio queda apenas donde antes se alzaron negras murallas erizadas de torres, en cuyas almenas velaban noche y día fieles atalayas: de un salto y como por arte de encantamiento, después de haber sido largo tiempo la ciudad más cerrada de Europa, Ginebra ha venido a ser hoy la capital más holgadamente abierta del continente; ciudad remozada que, sin murallas ni poternas, brinda generoso albergue a incesantes caravanas de extranjeros, y en cuyo seno óyense hablar todas las lenguas conocidas (Gelabert, 1883, p. 12).

Al respecto, consideramos que la cuestión principal de la interpretación de esta ciudad radica más bien en lo que representa desde una perspectiva inter-

nacional. Todo ello también está relacionado con su historia y la geopolítica en general. Así pues, resulta evidente que se puede interpretar a Ginebra como una isla que quería tomar cierta distancia de lo que sucedía durante el período que constituye el marco histórico-político de este texto —es decir, un mundo con crisis económicas, guerras y ascensos al poder por parte de nacionalismos excluyentes—, pero que, al mismo tiempo, tenía voluntad de exponer un modelo político y educativo para que se convirtieran en hegemónicos y se construyeran sociedades en paz.

Está claro que, bajo la estela del liberalismo, destaca el compromiso con el diálogo como instrumento de la vida política (parlamentarismo, cumbres internacionales) y la neutralidad ante los conflictos bélicos. De ahí que no pueda extrañarnos que instituciones tan relevantes como la Cruz Roja Internacional o la Sociedad de las Naciones, ahora Organización de las Naciones Unidas (ONU) —ubicada en Nueva York, excepto algunas agencias constitutivas, como el BIE—, tuvieran la sede en Ginebra durante aquellos años. Asimismo, señalamos la dimensión educativa, que está compuesta por autores como Claparède, Ferrière, Bovet o Piaget y, al mismo tiempo, por aquellas instituciones que tornaron Ginebra en una capital pedagógica. De esta forma, esta ciudad helvética también quedó asociada a un nuevo discurso que unía la pedagogía con la psicología como principal novedad. Realmente una alternativa a la pedagogía perenne y totalitaria. En resumen, las dos vías que componen el espíritu de Ginebra tienen que ser analizadas como diferentes caras de una misma moneda, que, en este caso, no era otra cosa que una cruzada en favor de la conciliación y la no violencia, tal y como Stefan Zweig reflejó en la figura femenina de Clarissa, que busca la paz y encuentra el amor en Suiza, pero con un trágico desenlace, como sucedió con la democracia durante el período de entreguerras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (1912). *Viaje pedagógico a Francia, Suiza y Alemania en el año 1911*. Memoria presentada al Ayuntamiento de Barcelona por varios maestros públicos de dicha ciudad. Barcelona: J. Horta.
- ARAÚJO, A. M. (2017). *Paulo Freire. Uma história de vida*. São Paulo: Paz e Terra.
- AUDEMARS, M.; LAFENDEL, L. (1923). *La Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau*. Neuchâtel/París: Delachaux et Niestlé.
- BONJOUR, E. (1954). *La neutralidad suiza. Su historia y significado*. Madrid: Ograma.
- BORGES, J. L. (1999). *Atlas*. Barcelona: Lumen.

- BOVET, P. (1934). *La obra del Instituto J. J. Rousseau. Veinte años de vida 1912-1932*. Madrid: Espasa-Calpe.
- CAMBA, J. (2014). *Crónicas de viaje. Impresiones de un corresponsal español*. Prólogo de Antonio Muñoz Molina. Madrid: Fórcola.
- CANALES, A. F. (2009). «La política científica de posguerra». En GÓMEZ, A.; CANALES, A. F. (eds.), *Ciencia y fascismo. La ciencia española de posguerra*. Barcelona: Laertes, pp. 105-136.
- FEBVRE, L. (1971). «Esbozo de un retrato de Juan Calvino». En FEBVRE, L., *Erasmus, la Contrarreforma y el espíritu moderno*. Barcelona: Martínez Roca.
- FERRIÈRE, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- FREIRE, P. (1977). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiència em processo*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P.; DARCY DE OLIVEIRA, R.; DARCY DE OLIVEIRA, M.; CECCON, C. (1980). *Vivendo e aprendendo*. São Paulo: Livraria Brasiliense.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. (2003). *A África ensinando a gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. et al. (1996). *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- GAZIEL (1961). *Seny, treball i llibertat*. Barcelona: Selecta.
- GELABERT, E. (1883). *Desde Suiza. Apuntes de viaje y cartas sobre el Congreso de Higiene de Ginebra*. Barcelona: Sucesores de Ramírez.
- GRACIA, J.; RUIZ CARNICER, M. A. (2001). *La España de Franco (1939-1975). Cultura y vida cotidiana*. Madrid: Síntesis.
- HERNÁNDEZ, J. M. (2016). «Pierre Bovet y la difusión del escultismo en España (1935)». En HERNÁNDEZ, J. M. (coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 153-160.
- HOFSTETTER, R.; MOLE, F. (2018). «La neutralité revendiquée du Bureau International d'Éducation. Vers une Éducation nouvelle généralisée par la science piagétienne (1921-1934)». En RIONDET, X.; HOFSTETTER, R.; GO, H. L. (eds.), *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au xxe siècle. Itinéraires et connexions*. Fontaine: Presses Universitaires de Grenoble, pp. 195-223.
- KROPOTKIN, P. (1973). *Memorias de un revolucionario*. Bilbao: Zero.
- LUZURIAGA, L. (1930). *Programas escolares de Bélgica y Suiza (Ginebra)*. Madrid: Museo Pedagógico Nacional.
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- NADAL, M. (2017). *De foc i de seda. Àlbum biogràfic de Mercè Rodoreda*. Barcelona: Edicions 62 / Fundació Mercè Rodoreda / Institut d'Estudis Catalans.
- PLA, J. (1979). *Notes del capvesprol*. Barcelona: Destino.
- REGÀS, R. (1988). *Ginebra*. Barcelona: Destino.
- RIBEIRO, D. (1992). «Suiza y lo suizo». En AA. VV., *Suiza. Vista desde fuera*. Zúrich: Der Alltag / Scaló AG, pp. 9-24.
- RODOREDA, M. (2008). *Autoretrat*. Edición a cargo de Mònica Miró Vinaixa y Abraham Mohino Balet. Barcelona: Angle.

- RUIZ BERRIO, J. (2007). «Introducción». En ROSSELLÓ, P., *La teoría de las corrientes educativas y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva – Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 13-54.
- SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. (2016). *Brasil. Una biografía*. Barcelona: Penguin Random House.
- SOLER, J. (2009). «Influència i presència de l'Institut Rousseau de Ginebra en la pedagogia catalana del primer terç del segle XX». *Temps d'Educació*, núm. 37, pp. 11-38.
- (2019). «Los diarios y notas de los viajes pedagógicos de Rosa Sensat Vilà durante el período 1908-1913: Análisis crítico y conceptual, aportaciones y debates». *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 10, pp. 213-236.
- VILA, P. (1989). «*He viscut!*» *Converses amb Bru Rovira*. Barcelona: La Campana.
- VILAFRANCA, I.; CERCÓS, R.; GARCIA, J. (2018). «Los “padres” pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea, cien años después de la Gran Guerra». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 270, pp. 335-351.
- VILANOU, C. (2003). «Entre Ginebra i Berlín: Joan Roura-Parella i la renovació pedagògica». En AA. VV., *La renovació pedagògica. Comunicacions de les XVI Jornades d'Història de l'Educació*. Gerona: Curbet Comunicació Gràfica, pp. 211-222.
- VILANOU, C.; GARCIA, J. (2016). «La pedagogía católica suiza, tres referentes: San Francisco de Sales, el P. Girard y la Universidad de Friburgo». En HERNÁNDEZ, J. M. (coord.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 83-111.
- XAMMAR, E. (1975). *Seixanta anys d'anar pel món. Converses amb Josep Badia i Moret*. Barcelona: Pòrtic.
- WENGER, B. (1984). *Las cuatro literaturas de Suiza*. Suiza: Fundación Suiza de Cultura Pro Helvetia.
- ZWEIG, S. (2001). *Castellio contra Calvino. Conciencia contra violencia*. Barcelona: Acantilado.
- (2015). *De viaje. Europa central*. Madrid: Sequitur.
- (2017). *Clarissa*. Barcelona: Acantilado.

BIRMINGHAM Y LOS PARQUES URBANOS: UN MODELO PEDAGÓGICO PARA LAS CIUDADES INDUSTRIALES

EULÀLIA COLLELDEMONT PUJADAS
Universidad de Vic

RAQUEL CERCÓS I RAICHS
Universidad de Vic / Universidad de Barcelona

Karl Schlögel presentaba en el libro *En el espacio leemos el tiempo* la idea de que «habría sido buena cosa fiarnos de nuestros ojos. Que simplemente hubiéramos mirado las imágenes, sin apartar la vista con la apostilla de que se trataba sólo de fetiches, fetichizaciones, fenómenos y apariencia de algo que se ocultaba detrás: la esencia, la ley, el principio que guardaba la clave para entender las apariencias» (2007, p. 266). Y ello habría sido la antesala para poder comprender algunos de los pasajes de la historia a través de sus configuraciones espaciales. En esa línea de planteamiento, una de las imágenes a las que nos hemos confrontado en nuestras anteriores investigaciones es la correspondiente a los mapas del período de industrialización, que tienen la virtud de mostrar el impacto del desarrollo del urbanismo en la configuración de modelos de ciudad. Así por ejemplo, el mapa acuarelado de Birmingham de 1939¹ nos brinda la posibilidad de visualizar en el seno del territorio urbano la ocupación del espacio verde que rodea las zonas de más densidad de población.

A tenor de lo escrito, podríamos decir que la impronta de los parques urbanos en el paisaje modelado de la ciudad a través de su proceso de industrialización nos llega hoy como imagen dada y deviene el preámbulo de nuestra investigación. Al ubicarnos ante ella como punto de salida, tuvimos la posibilidad de acercarnos al parque urbano desde la dimensión pedagógica. Como veremos más adelante, esta dimensión pedagógica integraba —con toda una amalgama de tensiones— una visión afincada en la sublimación de la naturaleza realizada en clave premoderna y una ideación moderna que concibe la domesticación de la naturaleza como dispositivo al servicio del bienestar humano.

1. Mapa de Birmingham de 1939: www.oldtowns.co.uk [acceso: 15/9/2019].

Pero, más allá de esta afirmación, durante este proceso de investigación centrado en la búsqueda de la genealogía de los conceptos materializados —como el que llevamos a término sobre el «Pensamiento pedagógico y construcción europea»² y ARAEF—³ se nos plantearon nuevas dudas y horizontes de estudio. Un estudio que implicaba tanto releer los textos y rever las imágenes producidas durante el período de creación y consolidación de los modelos de parques urbanos, como introducir un análisis discursivo que, a modo de taxonomía, confrontara las representaciones textuales y visuales. Así, nuestro primer propósito fue determinar las interrelaciones entre urbanismo, filosofía y pedagogía y sus concreciones por medio de las evidencias tanto documentales como visuales de las prácticas educativas, en el curso de la expansión de dos ciudades modelo: Barcelona y Birmingham.⁴ Este proceso nos aportó la sospecha de que los parques, aquellos lugares que hoy estamos acostumbrados a ver y recorrer, eran un producto urbanístico diseñado desde un pensar pedagógico que aunaba lo lúdico con lo útil mediante la sensibilidad estética.

Los procesos de transformación, iniciados durante la segunda mitad del siglo XIX y primera década del siglo XX, se manifestaron en toda su potencia a partir de la Primera Guerra Mundial —como vemos en el gráfico de costes públicos destinados al sostenimiento de los parques entre 1918 y 1938 publicado por Bernard Harris (2004, p. 241)— para, posteriormente, entrar en un proceso de declive en los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial hasta que, a inicios del siglo XXI, los parques se reconvirtieron en un nuevo lugar de encuentro y de crecimiento.

Aun así, si recuperamos la descripción de parques urbanos hecha por C. H. J. Smith en 1852, vemos cómo, a pesar de las transformaciones y reconversiones experimentadas, la esencia de los parques se ha sostenido:

Public parks are large enclosed pieces of ground in the vicinity of cities or towns, partly covered with trees and shrubs, partly consisting of pastures, lawns, and

2. Recercaixa, 2015ACUP 00073. Dirección: Isabel Vilafranca, del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

3. ARAEF (Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo). Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Ref. EDU2017-89646-R, AEI/FEDER, UE).

4. Evolución presentada en ISCHE 40: Education and Nature. Berlín, agosto de 2018: Eulàlia Colleldemont (Universitat de Vic – UCC), Raquel Cercós (Uvic/UB) y Karina Rivas (Universitat de Barcelona): «Urban parks, a failed expression of the pedagogical modelling through the nature? A case-study based in historical parks of Birmingham and Barcelona».

pleasure grounds, with their usual decorations, and provided with other means and appliances for the recreation and amusement of the inhabitants. We adopt the common title, Public Park, though some recent examples seem to partake as much of the character of the pleasure-ground as of the park (Smith, 1852, p. 155).

El análisis de las distintas fuentes de que disponemos nos indica, pues, que los parques urbanos eran una aplicación del urbanismo como expresión de modernidad, industrialización y espacio público, y de pedagogía a través de su ejemplificación en los parques de Birmingham. A la luz de este hecho, decidimos acceder a uno de los documentos normativos de impacto en esta ciudad concreta, el informe elaborado por J. Cox (1892), del Departamento de Parques de la ciudad de Birmingham, por cuanto en él se desarrollaba aquello percibido como deseable pero también las condiciones de posibilidad normativas y económicas que hacían factible concretar esta ideación en la realidad del tejido urbano.

Las informaciones derivadas del texto se contrastaron con los usos expuestos en las fotografías del álbum elaborado por el Warwickshire Photographic Survey (WPS). Un álbum depositado en los fondos de la Library of Birmingham y que, según los archiveros de la biblioteca,⁵ se elaboró con el objetivo de documentar mediante el fotoperiodismo las potencialidades de una ciudad industrial victoriana y romántica a fin de promover la formación cultural sobre el entorno, según un mecanismo que Stuart Franklin (2016) ha denominado el impulso documental y que, por lo tanto, revela confianza en la racionalidad del conocimiento y optimismo ante la posibilidad de modelar la comunidad de los entornos.

EL PARQUE PÚBLICO, ENTRE LAS REFORMAS PAISAJÍSTICAS Y EL MODELAJE SOCIAL DE LAS CIUDADES

En las páginas que siguen a esta introducción intentamos reconstruir el debate establecido en las postrimerías del siglo XIX y primer tercio del XX en torno a las potencialidades educativas de los parques. El tema de discusión son los proyectos de renovación y modernización de las ciudades a fin de potenciar un nuevo orden político, social, cultural y nacional fundamentado en las metrópolis. Entendemos, por lo tanto, que la relación indisoluble que Saskia de Wit

5. Entrevista a los archiveros de la Library and Archives of Birmingham, realizada en mayo de 2017.

(2018, p. 17) establece entre jardín público y metrópoli es igualmente válida para los parques públicos. En primer lugar, analizaremos cómo se conformaron los parques urbanos en sus inicios como proyecto pedagógico y como paisaje urbano compuesto de una naturaleza colonizada (Wit, 2018, p. 26). En segundo lugar, plasmaremos como, bajo los preceptos del paisajismo inglés, se optó por crear paisajes a partir de materiales provenientes de la naturaleza a fin de escenificar formas alternativas de transitar por la ciudad. De hecho, este cambio de paradigma responde a la idea de que el paisaje es «cultura antes de ser naturaleza; productos de la imaginación proyectados sobre el bosque, el agua y la roca» (Overton, 2016, p. 10).

La intención de producir un impacto social para transmutar el transitar por la ciudad propio de la época se expresa en diferentes textos, entre los cuales resaltamos los de C. H. J. Smith (1852), donde ello se observa meridianamente: «The utility and important in social and sanitary points of view are only beginning to be adequately appreciated» (Smith, 1852, pp. 156-157). Asimismo, la fusión de los diferentes discursos pedagógicos y el modelaje social al que nos estamos refiriendo se percibe ya en la obra de dicho autor cuando señala:

It may not be much out of place to add a few remarks in regard to the somewhat cognate subject of gardens or pleasure-grounds attached to some great educational institutions —cognate at least in this respect, that these grounds, as well as the public park, might be made the means of communicating important instruction (Smith, 1852, p. 165).

Cabe señalar que esta utilidad social se reguló en Escocia mediante el *Act to enable Local Authorities to acquire and lay out land for Public Parks and Pleasure Grounds in Scotland*, del 18 de marzo de 1878, cuyo artículo 3 establecía:

From and after the passing of this Act any local authority may purchase or take on lease, lay out, plant, improve, and maintain lands for the purpose of being used as parks, public walks, or pleasure grounds, and may support of parks, public walks, or pleasure grounds provided by any person whomsoever.

La regulación de Birmingham es idéntica en el primer párrafo, pero se amplía con el supuesto de infracción de la norma, como vemos en la *Public Health Act* de 1875, en su sección sobre «Public pleasure grounds»:

Section 164. Any urban authority may purchase or take on lease, lay out, plant, improve, and maintain lands for the purpose of being used as public walks or

pleasure grounds, and may support or contribute to the support of public walks or pleasure grounds, provided by any person whomsoever.

Any urban authority may make bye-laws for the regulation of any such walk or pleasure ground, and may, by such bye-laws, provide for the removal from such public walk or pleasure ground of any person infringing any such bye-law by any officer of the urban authority or constable (Cox, 1892, p. 19).

Con un análisis seriado y progresivo de las imágenes con que contamos de los parques de distintas ciudades europeas, vemos cómo se perfila un patrón en estos paisajes alternativos —suplementarios quizá— insertos en los nuevos proyectos urbanísticos. Es decir, más allá de las variaciones que se observan en el paisajismo de los parques urbanos europeos, existen algunas coincidencias en imágenes y metáforas superpuestas. Entre ellas destaca —por servir reiteradamente como argumento para recaudar fondos— la idea organicista de que los parques son los pulmones de la ciudad. Citamos como ejemplo las palabras de C. H. J. Smith «In short, they are, as it were, the lungs of cities and towns» (Smith: 1852, p. 157), y las de Fontserè, tal como lo expresaba en el mismo título de su proyecto de remodelación del Parc de la Ciutadella de Barcelona de 1872, que obtuvo un premio de 10.000 pesetas: «Los jardines son a la ciudad lo que los pulmones al cuerpo humano» (s/a, 1872, p. 124). Saskia de Wit apunta la idea de que las propuestas de los urbanistas respondían a tendencias internacionales que, a través de los viajes, exposiciones y eventos colectivos, iban difundiendo estas modelaciones por las distintas ciudades europeas, aun cuando en su concreción final difirieron según el contexto cultural y ambiental. Así pues, la generación de nuevos saberes sobre la ciudad y su racionalización, como fue el urbanismo, que estaba al servicio de los habitantes de estas ciudades, permitió el traspaso de información y el encumbramiento de determinadas experiencias como modelos de gestión del territorio para promover el bienestar individual y colectivo (Cerdà, 1867).

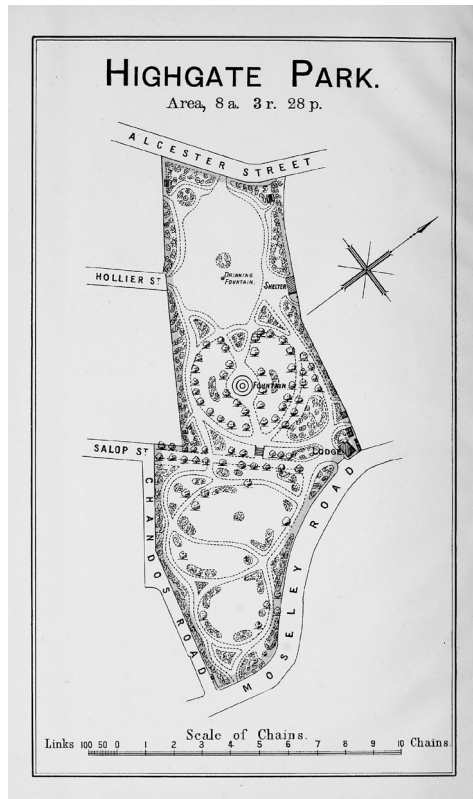
En el nivel conceptual, Cerdà era explícito cuando indicaba las razones de la ciencia urbanística:

He aquí las razones filológicas que me indujeron y decidieron a adoptar la palabra urbanización, no sólo para indicar cualquier acto que tienda a agrupar la edificación y a regularizar su funcionamiento en el grupo ya formado, sino también el conjunto de principios, doctrinas y reglas que deben aplicarse, para que la edificación y su agrupamiento, lejos de comprimir, desvirtuar y corromper las facultades físicas, morales e intelectuales del hombre social, sirvan para fomentar su desarrollo y vigor y para acrecentar el bienestar individual, cuya suma forma la felicidad pública (Cerdà, 1867, s/p).

En el caso de Birmingham, también se suscribe esta ideación del parque como factor equilibrador físico y moral de una ciudad en crecimiento que iba perdiendo sus entornos naturales. Como señala Helen Fisher en su estudio sobre los parques de la zona sudoeste de Birmingham:

The pattern of park development in Birmingham is very similar to that in other industrial towns and cities. The factors behind the provision of parks, both on the outskirts of the centre and in the suburbs, reflect growing anxieties about working-class health, both physical and moral. The establishment of parks has been seen as an attempt to recreate aspects of the countryside in urban settings in the hope that access to green space would both divert working class people away from their supposed vices and deter them from coveting middle-class wealth (Fisher, 2015, p. 2).

El equilibrio físico es el aspecto que, justamente, subraya Cox en el informe citado en el apartado sobre Highgate Park, en el que integra la descripción

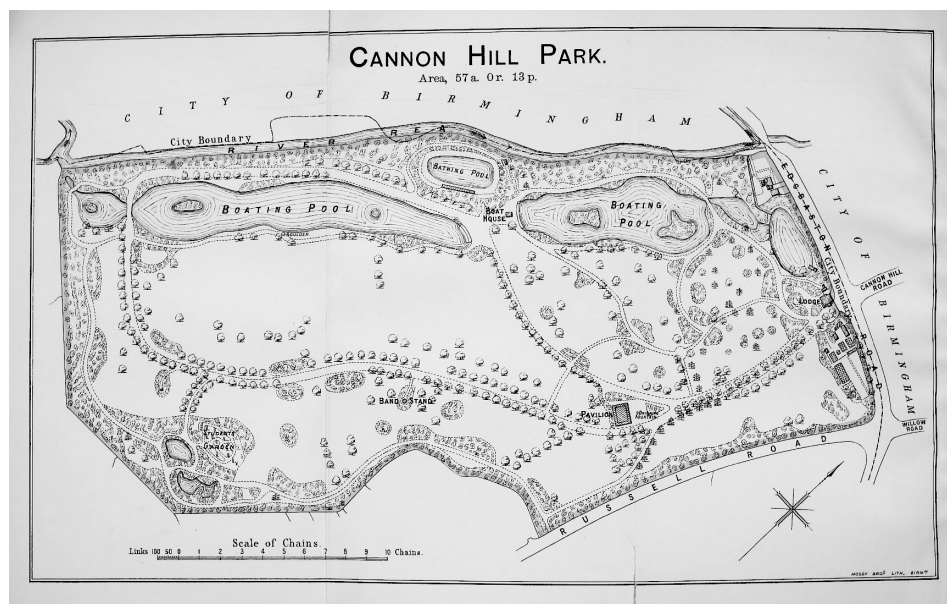


Mapa 1. Plano de Highgate Park, extraído de Cox (1892).

explicativa y visual de las zonas ajardinadas y hace un recordatorio de las zonas de recreo asfaltadas, dando valor a la idea de que los parques y zonas de recreo limitadas por espacios verdes son fundamentales ante la presión de la densidad demográfica de la ciudad: «About 5.445 square yards of the lower ground is covered with asphalt, to serve as a playground for the children living in that densely-populated neighbourhood» (Cox, 1892, p. 61). Se observa, pues, que los espacios verdes continuaban siendo necesarios.

La concepción de que los parques respondían a una utilidad social tuvo como consecuencia que tanto la ciudad como diversos ciudadanos particulares se esforzaron en ofrecer espacios consagrados a la construcción de los nuevos parques. Preocupación que vemos expresada en las palabras de Louisa Ann Ryland en el momento de donar terrenos a la ciudadanía de Birmingham para construir el Cannon Hill Park en 1873: «The park may prove a source of healthful recreation to the people of Birmingham, and they will aid in the protection and preservation of what is now their property» (Cox, 1892, p. 58).

Este parque, diseñado por J. T. Gibson, destaca por sus plantaciones, caminos, pequeños lagos y espacios para el recreo y el ejercicio, pero también para la formación, como vemos en el detalle reproducido a continuación:



Mapa 2. Plano de Cannon Hill Park, extraído de Cox (1892).

El esfuerzo económico, por otra parte, lo vemos reflejado en la descripción que proporciona Cox (1892, p. 67) de los gastos requeridos para adecuar el Summerfield Park:

Fencing Park side of new road with unclimbable iron railings	- - - - -	£400
Entrance gates and piers at the junction of City Road and new road, and a new approach from Gillott road	- - - - -	350
Closets and Urinals	- - - - -	200
Shelter	- - - - -	400
Drives and walks	- - - - -	350
Drainage of walks and buildings	- - - - -	100
Trees, shrubs, and planting	- - - - -	500
Fencing for shrubberies	- - - - -	100
Re-erecting unclimbable fencing in new position ; supervision of works, Surveyor's charges, and sundries	- - - - -	150
		<hr/>
		£2,550
		<hr/>

Figura 1. Lista de gastos, extraída de Cox (1892).

En conclusión, se observa una preocupación ideológica y una predisposición material para proponer espacios que potencien el «recreo saludable» ofreciendo elementos ambientales que induzcan un cambio de actitudes y comportamientos entre la ciudadanía. Es evidente, pues, que la interrelación entre paisaje y educación estaba establecida.

ANÁLISIS DE LOS PARQUES COMO INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Precisamente, esta conexión evidente entre los parques proyectados por urbanistas y paisajistas y sustentados por los ayuntamientos, por una parte, y el desarrollo de la promoción educativa de la población, por otra, nos lleva a plantearnos la idea de que los parques, en su origen, eran concebidos como una institución educativa.

Esto implica que se definían como entorno limitado. La limitación de un espacio de proporciones asumibles es, de hecho, uno de los puntos más destacados en la argumentación de Saskia de Wit y que vemos manifiesta en C. H. J. Smith cuando discurre sobre la posible mejor ubicación de los parques

públicos: «The Site of the Public Park, viewed as calculated to promote the health of the community, should be as near the city or town as possible; and, indeed, its beneficial influence would be augmented were it partially to intersect the area occupied by the streets and other buildings» (Smith, 1852, p. 158).

A esta limitación de espacio y tiempo se une la necesidad de dotar de identidad propia a este dispositivo moderno. En este sentido, podemos estudiar qué se entendía por parques urbanos, cuál era la diferencia entre los espacios de recreo o deportes y los parques, a partir de la labor propagandística realizada en torno a ellos. En el caso de Birmingham son conocidas tanto las postales conmemorativas (Colleldemont, Grosvenor y Gauld, 2018) como aquellas que recreaban un escenario idílico de los parques como elementos identitarios configurativos de las ciudades.

Otro de los elementos definitorios de las instituciones educativas es que hacen explícita su intencionalidad educativa en proyectos e informes. Si bien no hay tales informes respecto a la construcción de los parques, la intencionalidad se expresa en los postulados de uso, como se recoge en la obra de Cox y como vemos en el caso del Calthorpe Park o en escritos de inauguración, como el ejemplo de Cannon Hill (figuras 2 y 3).

Además, como se ha indicado previamente, la mayoría de las ciudades europeas, y también las británicas, disponían de normativas de gestión, modelación y uso, elementos también definitorios de las instituciones educativas, que abarcaban cuatro ámbitos. En el de higiene y salud, las reglamentaciones generales introdujeron aspectos técnicos referidos a la jardinería y drenaje, pero también a los usos aceptados o prohibidos. En el ámbito moral, se explicitaron ciertas prohibiciones. En cuanto a las cuestiones de seguridad, se definieron e instauraron normas de uso. Finalmente, en lo que se refiere al sostenimiento económico, se estipuló qué actividades se permitían y en qué condiciones (como se observa en los beneficios aportados por las multas a incidentes en el Victoria Park) (Cox, 1892, p. 73).

Esta cuádruple vertiente de la normativa (higiénica, moral, seguridad y economía) la hallamos en Birmingham en las disposiciones que afectaban a todos los parques, como vemos en la siguiente distribución. Destacan por su frecuencia las normas de seguridad, seguidas por las referentes a las cuestiones higiénicas:

TABLA I. Normativas (elaboración propia)

Normas higiénicas	Normas morales	Normas de seguridad	Normas económicas (de explotación)
<i>No dog shall be permitted to enter or remain in the Parks unless led by a cord, strap, or chain; nor shall any dog be put into or allowed to swim in any water in the Parks.</i>	<i>Profane, indecent, offensive, or insulting language or behaviour, gambling, and soliciting alms, are strictly forbidden.</i>	<i>Horses and carriages will be permitted to enter the Parks where carriage drives are specially provided; but no horse or carriage shall be permitted to halt or loiter so as to impede the passage along the drives.</i>	<i>No refreshments of any kind shall be hawked or sold in the Parks, except in the rooms, buildings, or places set apart for the purpose, and by persons duly authorised by the Council; and no intoxicating liquors shall be sold or consumed in the refreshment rooms or elsewhere in the Parks.</i>
<i>No intoxicated person shall be allowed to enter or remain in the Parks.</i>	<i>No preaching, lecture, or public discussion on any subject, and no meeting for the purpose of making any political or religious demonstration, or of holding any religious service, shall be allowed in the Parks.</i>	<i>No person shall go or remain in any part of the Parks where a notice is placed forbidding its use.</i>	<i>Bands of music shall be allowed to play in the Parks on such days (Sundays excepted), in such situations, and subject to such conditions, as may be fixed by the Council; but no band shall play in the Parks until the permission of the Council shall have been obtained.</i>
<i>No person shall smoke in any building in the Parks.</i>	<i>No person shall wilfully interfere with or annoy any other person lawfully using the Parks in accordance with the Bye-laws.</i>	<i>No person shall ride or drive furiously, so as to endanger the safety or convenience of any person, or to injure the Park.</i>	<i>Hawkers and pedlars will not be allowed to ply their trades in the Parks.</i>
<i>No person shall bathe in any water in the Parks, except in such as shall be specially reserved for the purpose, and in that water only during such times, and subject to such regulations, as the Council may prescribe.</i>	<i>No person shall wilfully disturb, worry, or illtreat any animal, waterfowl, or fish, in the Parks, or in the waters thereof.</i>	<i>No groom or horsebreaker shall exercise or train any horse in any part of the Parks.</i>	<i>No person shall walk upon any flower bed, border, shrubbery, or plantation, or get over any fence, in any of the Parks.</i>

(Continúa en la página siguiente.)

Normas higiénicas	Normas morales	Normas de seguridad	Normas económicas (de explotación)
<i>No person shall, without permission of the Council, fish in any waters in the Parks.</i>		<i>Chairs on wheels moved by hand, with invalids or children, shall be permitted to enter and remain in the Parks; but Bicycles, Velocipedes, Wheelbarrows, and Tracks, shall be excluded.</i>	<i>No person shall do any damage to any of the buildings, walks, fences, trees, shrubs, plants, or other property within the Parks; nor pluck any flower, or cut or break any tree or shrub therein.</i>
		<i>No person shall play at Cricket, Bowls, Bandy, Quoits, Rounders, Football, or any other game, except in such parts of the Parks as may be set apart for the purpose.</i>	<i>No person shall capture any bird, nor take or disturb any bird's nest.</i>
		<i>No person shall discharge any firearm, or wantonly throw or discharge any stone or other missile, or make any bonfire, or (except with the consent of the Council) throw or set fire to any fireworks in the Parks.</i>	
		<i>On the ringing of the bell, all persons must forthwith leave the Parks.</i>	

Otro de los elementos que caracterizan a los parques como institución es que están dotados de personal específico para el cumplimiento de las normativas de uso, como se observa en diversas fotografías tomadas para el álbum anteriormente referido, pero también en las disposiciones que explicitan que «There are about 50 men employed in the whole of the Parks and Gardens of the City» (Cox, 1892, p. 10).

La profesionalización abarcaba distintas áreas, como la de responsables y jardineros, entre otros. Destaca la progresiva especialización de policías de parques, que, en el caso de Birmingham, consistió en formar un cuerpo específico

CALTHORPE PARK.

On the 1st of April, 1856, the General Purposes Committee presented a report to the Council, embodying an offer from Lord Calthorpe for letting to the Corporation a piece of land in the Pershore Road, and containing from 20 to 30 acres, for the purpose of public recreation, by way of experiment, for one year, at a rental of £3 per acre. This offer was accompanied by the following conditions:

- 1st. That the working classes shall have free admittance at all hours of the day during the six working days.
- 2nd. That no person shall be admitted on the ground on Sunday.
- 3rd. That all gambling, indecent language, and disorderly conduct be strictly prohibited.
- 4th. That no wine, malt liquor, or spirituous liquor be sold or consumed on the ground.
- 5th. That no smoking be allowed.
- 6th. That no horses and carriages be permitted to enter the grounds, except chairs on wheels with invalids and children.
- 7th. That no dogs be allowed to enter.
- 8th. That no games be allowed except cricket, rounders, trap ball, battledore, quoits, gymnastics, and archery.
- 9th. That bathing be prohibited.
- 11th. That a proper number of police officers be in attendance, strictly to enforce the above regulations.
- 12th. That the fences be preserved from injury.

“CANNON HILL PARK, OPENED 1ST SEPTEMBER, 1873.

“THROUGH THE BOUNTY OF GOD, I HAVE GREAT PLEASURE IN GIVING CANNON HILL PARK TO THE CORPORATION OF BIRMINGHAM, FOR THE USE OF THE PEOPLE OF THE TOWN AND NEIGHBOURHOOD. I WOULD EXPRESS MY EARNEST HOPE THAT THE PARK MAY PROVE A SOURCE OF HEALTHFUL RECREATION TO THE PEOPLE OF BIRMINGHAM, AND THAT THEY WILL AID IN THE PROTECTION AND PRESERVATION OF WHAT IS NOW THEIR OWN PROPERTY.

“LOUISA ANN RYLAND.

Figuras 2 y 3. Lista y texto sobre la construcción de parques, extraídos de Cox (1892).

denominado Birmingham Parks Police, «formed in 1912, and patrolled the parks until replaced by Park Rangers in 1962» (Fischer, 2015).

Analizando las imágenes históricas de la ciudad, cabe recalcar que existen numerosas fotografías de grupos de policías del parque de Birmingham, así como de sus uniformes y utillajes. Algunas de ellas se caracterizan por ser retratos de estudio en los que las figuras de estos profesionales destacan por cómo representan físicamente la posición de la profesión ubicándose en un primer plano. En otras se muestran acciones de ayuda, de vigilancia y de imposición de límites, estas últimas dirigidas sobre todo a la población infantil.

En relación con esta profesionalización de los trabajadores del parque, pueden estudiarse los usos normativos y transgresivos de los parques, esto es, las prácticas de los asistentes a los parques, que podemos deducir de los informes elaborados por la policía de parques o de las noticias publicadas en los periódicos de la época. Helen Fisher, en el estudio citado (2015, p. 3), explora justamente esta dimensión analizando el proceso, no siempre logrado, de implementar el control de las personas a través de las actuaciones del cuerpo profesional. Si a sus aportaciones añadimos la información que proviene del Warwickshire Photographic Survey (WPS), podemos concluir qué puntos de la normativa resultaron especialmente problemáticos en la práctica. Entre ellos, señalamos los siguientes:

TABLA 2. Puntos problemáticos de las normas (elaboración propia)

Normas relativas a la seguridad	<i>Chairs on wheels moved by hand, with invalids or children, shall be permitted to enter and remain in the Parks; but Bicycles, Velocipedes, Wheelbarrows, and Tracks, shall be excluded.</i>	Mediante la fotografía «Mujeres en bicicleta» consultada en los archivos de la Library and Archives of Birmingham, introducimos un tema de permanente polémica: el uso de bicicletas en los parques. Según indica la página web Connecting Histories, el intento de controlar la práctica del ciclismo en los parques fue siempre motivo de quejas, transgresiones y protestas. Los intentos de control llevaron a determinar horarios, velocidades y direcciones. Las quejas se suscitaron por la persecución policial y, a partir de los años veinte, por anteponer el pasaje de los coches a las bicicletas, lo que conllevó que se pidieran vías específicas para estas.
Normas de seguridad	<i>No person shall play at Cricket, Bowls, Bandy, Quoits, Rounders, Football, or any other game, except in such parts of the Parks as may be set apart for the purpose.</i>	Mediante la minuta de 1924 introducimos otro de los aspectos más presentes en las transgresiones a las normas, esto es, el correspondiente a los juegos de movimiento protagonizados por jóvenes. Aunque estos no estaban permitidos fuera de las áreas acordadas, se observa una clara continuidad en su práctica y posterior represión.

(Continúa en la página siguiente.)

Normas de higiene	<i>No intoxicated person shall be allowed to enter or remain in the Parks.</i>	No tenemos fotografías de la presencia de personas bebidas en los parques; sin embargo, en una imagen extraída del WPS se observa a un adulto durmiendo con una botella a su lado. Si a ello se suman las descripciones de comportamientos de las minutas, cabe suponer que también se transgredía esta norma.
Normas morales	<i>Profane, indecent, offensive, or insulting language or behaviour, gambling, and soliciting alms, are strictly forbidden</i>	Las quejas y anotaciones sobre conductas consideradas indecentes fueron una constante en la historia de los parques. En ellas podemos ver cómo, a pesar de la intención de ofrecer un espacio de tranquilidad para las personas, existía un cierto consenso respecto a que los parques no eran en absoluto un lugar seguro para la infancia, y tampoco para los jóvenes. Así lo recoge Helen Fisher, quien informa sobre diversos incidentes, algunos publicados en la prensa local, y muchos de ellos referentes a mujeres agredidas sexualmente (Fisher, 2015, pp. 7-8).
Normas de uso	<i>No person shall do any damage to any of the buildings, walks, fences, trees, shrubs, plants, or other property within the Parks; nor pluck any flower, or cut or break any tree or shrub therein.</i>	El supuesto de que mediante la exposición de espacios cuidados y bellos en entornos naturales se promovería una educación estético-ambiental fue puesto en duda por las acciones vandálicas, según recogen las minutas analizadas por Fisher (2015, p. 6). No hemos hallado fotografías de estos actos, pero sí de la policía de los parques amonestando a grupos de niños y niñas.
Normas morales	<i>No preaching, lecture, or public discussion on any subject, and no meeting for the purpose of making any political or religious demonstration, or of holding any religious service, shall be allowed in the Parks.</i>	Aun cuando inicialmente no se permitían demostraciones religiosas o políticas, un buen número de programas que anunciaban actos, fotografías de eventos y noticias de disturbios muestran que hubo tales manifestaciones en los parques. En ocasiones, ciertas demostraciones más sutiles, como la presencia de estatuas claramente políticas y conmemorativas, fueron directamente auspiciadas por el Ayuntamiento.
Normas de seguridad	<i>No person shall discharge any firearm, or wantonly throw or discharge any stone or other missile, or make any bonfire, or (except with the consent of the Council) throw or set fire to any fireworks in the Parks.</i>	También según recoge Fisher, se observa el uso de armas en los parques.
Normas morales	<i>No person shall wilfully interfere with or annoy any other person lawfully using the Parks in accordance with the Bye-laws.</i>	Las referencias al uso de lenguaje ofensivo o de actitudes que violentaban a los otros usuarios de los parques aparecidas en la prensa local indican que la normativa de no molestar a los otros usuarios fue motivo de quejas y disputas.

(Continúa en la página siguiente.)

Normas de seguridad	<i>On the ringing of the bell, all persons must forthwith leave the Parks.</i>	La historia recogida sobre una mujer que entró en el Victoria Parks más allá de medianoche en 1913 (Fisher, 2015, p. 7) introduce la transgresión a los horarios determinados por el comité de parques. Como indica Fisher, la cuestión de la apertura de estos no estuvo exenta de polémica, pero la imposibilidad de controlar los parques en horas nocturnas hizo que se mantuviera la norma de abrirlos en horarios diurnos.
----------------------------	--	--

Como vemos, especialmente en la última de las normas transgredidas señaladas, tanto en el cumplimiento de las ordenanzas como en su transgresión se hicieron explícitas relaciones de poder. Tal como afirma Fisher en su estudio (2015, p. 2), los informes sobre usos no autorizados de los parques revelan «the tensions between the middle-class desire to ‘civilise’ working-class recreation by creating space for the pursuit of leisure activities, and their dismay when working-class people behaved ‘inappropriately’ in places also used by the middle classes».

Esta idea de tensiones entre la voluntad de «civilizar» y el mantenimiento de hábitos no normalizados adquiere especial fuerza cuando se observa que, en muchas ocasiones, las que se transgreden son las normas morales, sin por ello restar importancia a las transgresiones a las normas de seguridad, aspecto este que nos llevó a plantear si el experimento pedagógico de los parques no fue, en realidad, un experimento fallido. Otra de las trasgresiones fue la recurrencia de mítines políticos.

CLAVES PARA COMPRENDER EL EXPERIMENTO PEDAGÓGICO DE LOS PARQUES URBANOS

A partir de lo expuesto, podemos pensar que el experimento pedagógico de los parques se fue ideando en la combinación de tres discursos —a veces en controversia— que hemos definido como discurso biológico-mecanicista —la ciudad como ente orgánico—, discurso esteticista-higiénico —en la estela posromántica— y discurso ambientalista-comunitario —la inclusión de la naturaleza como estructura.

Discurso biológico-mecanicista: la ciudad como ente orgánico

Uno de los elementos recurrentes a lo largo del presente capítulo es la constatación de que los parques se definieron como un modelo paisajístico integrado en la ciudad. Esto es, que aparecieron a raíz de la industrialización con la intención de paliar sus nocivos efectos, pero no como alternativa naturalista —que, recordemos, instaba a un retorno a la naturaleza que no se observa en los parques—. En este sentido, en las fotografías de los parques de Birmingham destaca la representación de una naturaleza domesticada e, incluso, ordenada, con espacios amplios y adecuados para que se concentre la gente en celebraciones y eventos, tales como espectáculos musicales, reuniones de *scouts* o mítines políticos. De hecho, resulta significativo que, de entre todas las fotografías del álbum de WPS, únicamente en una se aprecia la frondosidad de los árboles o espacios en los que las personas podían esconderse o tener más privacidad.

La propia distribución de los espacios —con lagos, pasajes, fuentes y glorietas— delimitaba los lugares en que la naturaleza podía expandirse. Esta delimitación se observa claramente en los planos de diseño presentes en el informe de Cox anteriormente reproducidos, y en especial en el correspondiente al Highgate Park, en el que se observan las zonas de plantación, las fuentes, las vías de recorrido y el *lodge* de mantenimiento.

En esta misma dirección, aunque los diseños reproducen formas racionales, casi geométricas, los testimonios documentales refuerzan la idea de organicidad de los parques, que podríamos considerar como un organismo dentro de otro que sería la propia ciudad.

No obstante, al pensar pedagógicamente en el diseño de microcosmos orgánicos insertos en una red más amplia, se observa cómo, a pesar de que se ensayaron como espacios vertebrados en el seno de la urbe, en ocasiones se definían como espacios propios con independencia de su entorno. Algo así puede deducirse de los testimonios recogidos por Helen Fisher sobre los juegos que los niños realizaban en las calles adyacentes a los parques debido a la prohibición de jugar en ellos. Saber hasta qué punto hoy miramos hacia adentro de los parques o hacia afuera es aún una cuestión pendiente.

Discurso esteticista-higiénico: en la estela posromántica

Como hemos visto, el objetivo de los parques urbanos era promover un placer saludable entre la población obrera, lo que implica tanto la dimensión estética

como la higiénica. No es de extrañar, pues, que en las distintas imágenes y escritos resalte también la dimensión estética presente en la ideación de los parques. En el caso concreto de Birmingham, algunos de los parques contaban ya con una larga tradición como parques privados con usos públicos, como era el caso del Sutton Park,⁶ pero destacan por su frecuencia los parques de estilo victoriano, lo que en Europa se conocería como paisajismo pictórico, caracterizado por buscar una apariencia de espontaneidad dentro de un orden preestablecido (Prévôt, 2016).

La idea original —que seguía los postulados de Ruskin— era que, mediante la visión estética, los ciudadanos aprendiesen a respetar la naturaleza y a introducirse en la cultura del cuidado de plantas y animales. Esta preocupación por incentivar la cultura se traducía en algunas ocasiones en la donación de materiales sobrantes, como recoge el informe de Cox:

The Committee occasionally receive generous gifts of plants, seeds, shrubs, etc., for use in the ornamental portion of the Parks and Gardens; and many thousands of plants, such as geraniums, calceolarias, etc., are distributed annually amongst the poor, or given to the school children living in the neighbourhood of the several Parks, at the close of the season in September or October (Cox, 1892, p. 12).

Al igual que sucedía en Barcelona, por otra parte, se buscaba que los parques fueran espacios de una belleza serena e íntima que habían de servir de refugio para la población. Por ello, el propio ambiente del parque incentivaba la realización de actividades físicas reposadas, como pasear o ir en barca, y de actividades artísticas, como la música en el caso de Birmingham.

Sin embargo, y según hemos podido constatar, no siempre se logró mantener una apropiada higiene de los terrenos y las aguas, una actividad serena ni un entorno cuidado. El ambiente, por sí mismo, no bastó para alcanzar los objetivos estético-higienistas de los promotores de los parques, como tampoco basta hoy en día.

6. Cabe señalar que el Sutton Park es uno de los parques registrados como patrimonio de acuerdo con la ley de 1953 sobre edificios históricos y monumentos antiguos, según consta en *Historic England, Register of Historic Parks and Gardens for its special historic interest*. Recuperado en: www.historicengland.org.uk [14/11/2019].

Discurso ambientalista-comunitario: la inclusión de la naturaleza como estructura

Sabido es que Birmingham es referente en la creación de una de las ciudades-jardín modelo —nos referimos a Bournville, ciudad-jardín adjunta a la fábrica de chocolates de Cadbury— que más impactarían en el nuevo urbanismo, que buscaba armonizar industria y naturaleza, trabajo y bienestar, servicio y beneficio social, como se sostiene aún hoy en la reciente demanda expresada por el grupo de apoyo del Bournville Park con el lema: «Bournville Park needs your help».⁷

Esta integración era también buscada en los restantes parques, que ofrecían espacios para la comunidad, ya fuera en clave de excursiones escolares, salidas para niños con pocos recursos o agrupamientos informales, como los que solían tener lugar en las amplias avenidas de los parques y son retratados en las fotografías del álbum de WPS, o bien para eventos sociales, culturales o políticos.

En este sentido, y a partir de un informe sobre actividades políticas en los parques, podemos focalizar nuestra atención en una de las cuestiones anteriormente señaladas, a saber, la referente a la acción de 1914 en la que el grupo de Women's Social and Political Union propuso «to hire a boat at Cannon Hill Park to advertise their paper *The Suffragette*». A ella seguirían otras demandas para llevar a cabo acciones políticas directas, como la correspondiente a realizar manifestaciones en favor de la paz en el preludio de la Segunda Guerra Mundial (*Connecting Histories*, 2015).

Esta constante disparidad entre el proyecto planteado y el uso de los parques que hacía la ciudadanía, que hemos visto en el capítulo, nos lleva a pensar que no se puede crear un espacio para la población sin la intervención de la misma. En caso contrario no puede sostenerse ni promoverse una educación ecocomunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CERDÀ, I. (1867). *Teoría general de la urbanización*. Madrid: Imprenta Española.
- City of Birmingham (1892). «Abstract from Public Health Act, 1875». En Cox, J. (ed.), *Public parks and pleasure grounds. Their cost, areas, and maintenance; bye-laws and regulations*. Recuperado en: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=loc.ark:/13960/t3hx2521s;view=1up;seq=5> [acceso: 14/11/2019].

7. Grupo de apoyo. Recuperado en: <https://nextdoor.co.uk/events/england/birmingham/bournville-park-needs-your-help-17592186099597> [acceso: 14/11/2019].

- COLLELDEMONT, E.; GROSVENOR, I.; GAULD, N. (2018). «De la commemoració a la “transmemoració”: el World War One Engagement Centre: Voices of War and Peace». *Temps d'Educació*, núm. 55, pp. 43-55.
- COX, J. (1892). *Public parks and pleasure grounds. Their cost, areas, and maintenance; bye-laws and regulations*. Birmingham: City of Birmingham. Recuperado en: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=loc.ark:/13960/t3hx2521s;view=1up;seq=5> [acceso: 14/11/2019].
- FISHER, H. (2015). «A healthful recreation? Control and transgression in south-west Birmingham's parks». *Connecting Histories*, sitio web: www.connectinghistories.org.uk/wp-content/uploads/2015/07/sb-healthful-recreation-print.pdf [acceso: 14/11/2019].
- FRANKLIN, S. (2016). *The documentary impuls*. Londres: Phaidon.
- HARRIS, B. (2004). *The origins of the British welfare state*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- OVERTON, T. (ed.) (2016). «Abajo las alambradas». En BERGER, J., *Panorámicas. Ensayos sobre arte y política*. Barcelona: Gustavo Gili.
- PRÉVÔT, P. (2016). *Histoire des jardins*. París: Ulmer.
- s/a (1873). *Almanaque del Diario de Barcelona*. Barcelona: Imprenta del Diario de Barcelona.
- SCHLÖGEL, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo. Sobre historia de la civilización y geopolítica*. Madrid: Siruela.
- SMITH, C. H. J. (1852). *Parks and pleasure grounds*. Londres: Reeve. Recuperado de: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uiuo.ark:/13960/t7br8w43f;view=1up;seq=186;size=75> [acceso: 14/11/2019].
- WIT, S. DE (2018). *Hidden landscapes*. Ámsterdam: Architectura and Nature.

CULTURA Y FORMACIÓN EN RUSIA. TRES REFERENTES GEOGRÁFICOS: SAN PETERSBURGO, YÁSNAIA POLIANA Y MOSCÚ

RAQUEL DE LA ARADA ACEBES
Universitat de Barcelona

FERRAN SÁNCHEZ MARGALEF
Universitat de Barcelona

CONRAD VILANOU TORRANO
Universitat de Barcelona

Es obvio que la Revolución soviética de 1917 marcó un punto de inflexión en la historia de la cultura universal, no solo de Occidente sino también del mundo entero. En realidad, el conocimiento que entonces se tenía de Rusia era ciertamente menor, a pesar de la influencia de la literatura rusa, que había llegado a Occidente gracias a autores como Gogol, Pushkin, Tolstói, Dostoievski, etc., y de la música de Chaikovski, Rimski-Kórsakov, Musorgski, etc. Merece la pena recordar que la vida en la Rusia zarista quedó paralizada en una especie de Edad Media, tal como confirma el que los siervos no fueran liberados hasta el año 1861. El caso es que los historiadores coinciden en señalar que la historia rusa presenta diferentes etapas: la primera fue protagonizada por Kiev, que promovió la cristianización ahora hace más de mil años; la segunda, por Moscú, y la última, por San Petersburgo, tres ciudades que marcaron el destino del país (Reynold, 1951). Finalmente, hubo una cuarta etapa, la de la Rusia soviética, a la que hoy podemos añadir una quinta, la que siguió a la desintegración de la URSS (1991), que con Mijaíl Gorbachov precipitó la *Perestroika*, que aspiraba a la construcción de una Unión Euroasiática como contrapeso a la Unión Europea. «Pretendía pasar de un centralismo policial y burocrático a una integración civilizada, evitando la costosísima fase “centrífuga” de la galaxia soviética» (Grachov, 2005, p. 305). Después de aquella transición, Vladímir Putin lidera desde el año 2000 una nueva Rusia, aunque algunos aspectos de su gobierno nos recuerdan la época zarista, el enaltecimiento del nacionalismo y el paneslavismo, como confirman la guerra de Ucrania y la anexión de Crimea a la Federación Rusa (Pochde-Feliu, 2003).

Sin embargo, según algunos analistas, como Robert Charvin, se ha instaurado una rusofobia que ha ocultado el protagonismo de la URSS en la derrota del nazismo con sus más de veinte millones de pérdidas humanas y que ha silenciado el papel histórico de Rusia en sus fases presoviética, soviética y postsoviética (Charvin, 2016, pp. 53-54). Aunque Rusia aparece a menudo como algo ignoto y alejado, lo cierto es que las comparaciones con España son frecuentes, pues ambos países se encuentran en los márgenes de Europa además de generar culturas explosivas (Huerta González, 2004). Con todo, existe una gran diferencia en la historia de ambas naciones. Mientras que España formó parte del Imperio romano, tal circunstancia no se produjo en el caso ruso, aunque las dos fueron cristianizadas (Huerta González, 2004, p. 123). Asimismo, Rusia y España siguieron la vía del imperio universal como organización del Estado moderno, un proceso que no encaja con el modelo canónico de modernidad (Huerta González, 2004, pp. 249 y 310).

Así las cosas, la historia rusa constituye una narrativa de largo recorrido que, de cara a nuestros intereses, se inicia en el momento en que a partir del siglo XVIII se desencadenó un importante movimiento a favor de la occidentalización de la cultura rusa con las ideas de la Ilustración, lo que dio lugar a una nueva capital situada en San Petersburgo, la ciudad de Pedro el Grande —que gobernó entre 1682 y 1725—, y que está inspirada en Ámsterdam. Es evidente que Pedro el Grande fue un ilustrado que apostó por la modernización de Rusia, de modo que envió jóvenes al extranjero para estudiar ciencias y artes. Ahora bien, para los ortodoxos radicales aquella nueva ciudad constituía una especie de manifestación del mal, puesto que comportaba una salida marítima que debía permitir conectar a través del Báltico con los puertos de la Europa moderna. «Ciertamente que Pedro el Grande la había convertido [San Petersburgo] en la encarnación del Imperio, mas la santa Rusia no se sentía a gusto en medio de esos palacios venecianos» (Ferro, 1994, p. 44).

A la larga, y de acuerdo con lo que señala Marc Ferro, Moscú encarnaba la tradición de la antigua Rusia, mientras que San Petersburgo —que en 1914, una vez iniciada la Primera Guerra Mundial, adoptó el nombre de Petrogrado, a fin de evitar que se identificase con una ciudad alemana— asumió el papel de la modernización y, por ende, se convirtió en la ciudad de la revolución, con tres episodios bien contrastados. Nos referimos, en primer lugar, a la revolución liberal burguesa de 1905, que supuso la apertura de la Duma el 26 de abril de 1906, lo que marcó el inicio de un régimen monárquico constitucional que mermaba el talante autocrático del zarismo. A la revolución liberal de 1905 siguió la que encabezó Kérenski en febrero de 1917, y esta preparó el terreno para la Revolución soviética en 1917, y mantuvo en Petrogrado el principal escena-

rio de operaciones, como bien pusieron de manifiesto las diversas crónicas (Reed, Sadoul, etc.) sobre los acontecimientos de aquellos días.

Ni que decir tiene que aquella ciudad simbolizaba para Lenin la nueva Rusia: la que había sido ilustrada ahora devenía revolucionaria (Service, 2001, p. 94). En este sentido, merece la pena recordar que las guías de Leningrado, incluso las del último período soviético, conferían un papel prioritario a los doscientos setenta lugares memorables relacionados con el nombre de Lenin.

Aquí dirigió los primeros círculos marxistas rusos, la insurrección armada de Octubre de 1917, así como el partido comunista y el Estado soviético fundados por él. Dos veces, en 1919 y 1920, visitó la ciudad después de que en marzo de 1918 se trasladase a Moscú el Gobierno soviético (Kann, 1986, p. 32).

Debemos hacer notar que, con anterioridad, Nicolás II había abdicado el 2 de marzo de 1917, después de la revolución de febrero de 1917, que llevó al poder al régimen liderado por Aleksandr Kérenski hasta el desencadenamiento de los sucesos revolucionarios de octubre, que pusieron fin a la dinastía de los Romanov al ser asesinado el zar el 17 de julio de 1918.

Pero no adelantemos acontecimientos. Para empezar, constatemos la presencia de las dos primeras visiones de Rusia, las que corresponden a la hegemonía de Kiev y de Moscú. En este sentido, podemos indicar que la civilización de Kiev —la Rusia del Dnieper— se singularizó a partir del siglo x por una dimensión religiosa que comportó la cristianización, a través de Bizancio y de la Iglesia ortodoxa. Por su parte, a partir del siglo xii se configuró el Estado moscovita que entronizó a la autocracia zarista y, con la carta del monje Filoteo (*circa* 1524), convirtió a Moscú en una tercera Roma y consolidó el patriarcado ortodoxo, que se desvinculó de Bizancio, ciudad que cayó en el siglo xv en manos de los turcos (Hanisch, 1944, tomo I, pp. 67-150). «A diferencia de la Europa central, Moscovia se había mantenido casi por completo alejada de la influencia del Renacimiento o la Reforma» (Figes, 2006, p. 47). En cualquier caso, queda claro que la religión ortodoxa actuó en Rusia como un elemento civilizador de primer orden.

La Iglesia abrió escuelas, introdujo la escritura, así como los libros litúrgicos y sagrados. Su lengua, el eslavo, será la lengua literaria. Las Escrituras y en primer término, el Antiguo Testamento, la poesía litúrgica y la predicación, impondrán a esta literatura naciente un estilo cuya huella es todavía visible en pleno siglo xix (Reynold, 1951, p. 96).

Bien mirado, hay que tener en cuenta que la occidentalización y la eslavización conforman dos constantes históricas que marcan el sentido de cada uno de los cinco períodos en que los estudiosos dividen la trayectoria histórica rusa. A manera de síntesis podemos subrayar que la fase de Kiev (entre los siglos XI y XII) puso las bases de la cultura rusa y representó una oportunidad para la occidentalización de Rusia a través de la cristianización iniciada por la Iglesia bizantina. Sin embargo, no sucedió lo mismo durante la etapa moscovita, que arrancó en el siglo XIII, cuando cambió el rumbo al encerrarse en sí misma, situación que permitió consolidar la estructura social feudal, con la aparición del régimen autocrático de los zares. De hecho, Bizancio fue la vía mediante la cual Rusia se europeizó, y ello más aún si se tiene en cuenta que comparte, con el resto del continente, los tres pilares de la civilización europea: el cristianismo, el concepto romano de Estado y la tradición espiritual griega (Novikova, 1997, p. XII). Al fin y al cabo, se trata de una idea recurrente que encontramos en diferentes lugares de los escritos especializados sobre historia rusa.

Los tres pilares fundamentales de la civilización europea —el cristianismo, el concepto romano de Estado (basado en el Derecho romano) y la tradición espiritual griega— son compartidos por la cultura rusa, que los importó de Bizancio. De hecho, los rusos consideraron a Moscú «la tercera Roma» porque en Rusia se mantuvo el cristianismo ortodoxo, algo que no pasó en Europa (González Calvar, 2002-2003, p. 136).

Por supuesto, esta configuración de una tercera Roma favoreció la aparición de un imperio cerrado que perduró durante cuatro siglos (XIV-XVII) en que se afirmaron los aspectos más singulares de la Rusia ortodoxa y absolutista. «La Iglesia creó el Estado; y haciendo al Estado, hizo al zar» (Reynold, 1951, p. 152). De manera que el gran señor feudal era el zar, circunstancia que favoreció el absolutismo autocrático que mantuvo la estructura feudal durante tantos siglos. Además, en aquel contexto se estableció la dinastía de los Romanov, los predecesores de Pedro el Grande, que fueron Miguel I (1613-1645), Alejo I (1645-1676) y Teodoro III (1676-1682). Con ellos se consolidó la idea de imperio, una etapa de transición entre la fase moscovita y el nuevo período ilustrado que, bajo la influencia de la filosofía de las luces, se abrió a Occidente en el siglo XVIII. Fue entonces cuando el centro de poder se trasladó a San Petersburgo, una ciudad de nueva planta diseñada racionalmente y ganada al mar con muchos sacrificios humanos, atendiendo a las dificultades de aquellos terrenos pantanosos que hubo que desecar. «San Petersburgo era algo más que una

Ciudad, era un vasto, casi utópico proyecto de ingeniería cultural que aspiraba a refundar al ruso como un hombre europeo» (Figes, 2017, p. 387).

LA RUSIA ILUSTRADA: SAN PETERSBURGO, LA NUEVA CAPITAL

De acuerdo con lo que decimos, a partir de aquel momento —a las puertas del siglo XVIII— se configuró una pugna ideológica entre los defensores de la europeización y aquellos otros que, desde una posición nacionalista y rusófila, se mostraban a favor de la eslavización, es decir, eran partidarios de la cultura autóctona y rechazaban la copia mimética de Occidente (González Calvar, 2002-2003, p. 136). Con este horizonte, la posición a favor del eslavismo no hacía hincapié en la vía política sino en la tradición religiosa y cultural, la ortodoxia cristiana y la afirmación cultural que —en diferentes momentos de la historia— promovió la rusificación, a través de la lengua y de la cultura, como un elemento para homogeneizar el imperio, la Gran Rusia, ya fuese durante el zarismo o en la época soviética. Además, tal como apunta Cristina González Calvar, Rusia nunca ha llegado a ser un Estado-nación, de manera que ha sido la cultura —el alfabeto cirílico, la lengua, la religión, la literatura, los iconos importados de Bizancio— la instancia para conseguir la uniformidad de un imperio extenso con voluntad de crecer y extenderse, en un proceso de afirmación que se orienta no solo a la Europa Occidental sino también al Imperio otomano y que se adentra, asimismo, en Asia (González Calvar, 2002-2003, p. 144).

En cualquier caso, hay que reconocer que la Ilustración rusa, con el francés como lengua franca, fue una puerta abierta a la europeización que tuvo buenos valedores en zares como Pedro el Grande, que detestaba Moscú, y Catalina, amiga de los filósofos ilustrados (Diderot, Voltaire). El primero, que trasladó la capital de Rusia a San Petersburgo en 1712, mostró un interés especial para que los rusos se educasen tal como hacía la juventud europea, por lo que estableció escuelas, colegios y Academias a fin de difundir el signo de los nuevos tiempos ilustrados a principios del siglo XVIII (Nazaroff, 1962, pp. 160-163), y llegó a ser considerado una especie de Anticristo (Berdiaev, 1958, p. 17). En efecto, Pedro el Grande intentó romper con la Rusia anterior, la de la vieja Moscovia, si bien existían «amplios sectores de la sociedad rusa que estaban dispuestos a impedir lo que parecía una traición a la identidad y a los valores rusos, anclados en la ortodoxia» (Muñoz-Alonso, 2007, p. 162). De todos modos, y además de la utilidad y practicidad inherentes al ideario ilustrado, Pedro el Grande favoreció la secularización con la intención de que el zar rigiera el destino de la Iglesia oficial, a la vez que conducía las riendas del imperio.

«La organización sinodial creada por Pedro el Grande era en gran parte copiada de la del protestantismo alemán, y, en definitiva, hacía de la Iglesia la esclava del Estado» (Berdiaev, 1958, p. 18). Por su parte, Voltaire dibuja el siguiente retrato de Pedro el Grande, zar entre 1682 y 1725, que viajó por Europa y que con la construcción de San Petersburgo pretendió establecer un puerto abierto al mar para mantener el comercio, incluso en invierno, gracias a los malecones construidos a orillas del río Neva:

La ignorancia en que fue educado lo hacía sonrojarse. Aprendió por sí mismo y casi sin maestros el suficiente alemán y holandés como para explicarse y escribir inteligiblemente en esas dos lenguas. Para él los alemanes y los holandeses eran los pueblos más civilizados (Voltaire, 2006, p. 79).

Se ha dicho que la trama urbana de San Petersburgo constituye uno de los modelos urbanísticos prototípicos de la modernidad, con la conocida perspectiva de la avenida Nevski, con 7 km de largo. Nikolái Gogol, en sus *Historias de San Petersburgo*, dedicó un extenso capítulo a la avenida Nevski; describe en ella diferentes ambientes según la hora del día, para concluir: «todo es imposura, todo es sueño, nada es lo que parece... todo rezuma engaño» (Gogol, 2016, pp. 58-59). Pero, a pesar de esta descripción ciertamente nefasta, la nueva capital del Imperio ruso debía responder a las expectativas que los zares habían depositado en la modernización de un imperio que quería parecerse a Francia o Inglaterra de la época de la Ilustración, de manera que Rusia estaba obligada a educarse según los parámetros europeos. De este modo, Catalina II —llamada la Grande, que gobernó entre 1762 y 1796— siguió una política que encaja con el despotismo ilustrado, donde además se vislumbra la presencia de la masonería (Huerta González, 2004, p. 21).

De origen prusiano, Catalina se preocupó por la educación de sus súbditos, en especial de las clases aristocráticas, y creó el Instituto Smolny —centro neurálgico de la Revolución bolchevique de 1917— para la educación de las damas de la nobleza. «Solo unos cuantos rusos leen francés, pero éstos lo hacen de forma entusiasta. Se asegura que a San Petersburgo llegaron tres mil ejemplares de la *Filosofía de la Historia* de Voltaire y que desaparecieron en ocho días» (Díaz-Plaja, 1990, p. 103). Acaso por esto, con la adopción de la lengua francesa se inicia una fase de «cultura aristocrática» que se extiende entre 1765 y mediados del siglo XIX, un momento en que las *Aventuras de Telémaco* de François Fénelon era un libro muy leído por los jóvenes rusos, amén de la gran cantidad de preceptores extranjeros que pululaban por Rusia (Muñoz-Alonso, 2007, p. 262). No en balde, Tolstói —representante de la nobleza rusa— fue

educado por dos preceptores, el primero, alemán, llamado Roessel, y el segundo, francés, que respondía al nombre de Saint-Thomas. Este modelo de educación para ser alguien «comme il faut» respondía al arquetipo pedagógico dominante en la Rusia zarista.

Por todo ello, no sorprende que Catalina invitara a Denis Diderot, uno de los padres de la *Enciclopedia* y decidido partidario del espíritu de la Ilustración. Parece que Diderot escribió el *Plan de una universidad o de una educación pública en todas las ciencias* durante los meses de la primavera de 1775, pese a que la emperatriz no lo recibió hasta enero de 1776 (Diderot, 2005). En aquel momento se perfiló una de las propuestas educativas del programa de la modernidad: una enseñanza pública, laica y democrática —sostenida por el Estado— que atiende a todos los saberes. En realidad, y aquí seguimos a Antoni Furió, Diderot no escribió aquel plan solo para Rusia, sino que lo redactó pensando en la misma Francia, es decir, en Europa. No por azar, Diderot proyectó sobre el Imperio ruso los sueños de la Ilustración: quería hacer, como pensaba que Catalina deseaba, una extensión de la Europa de las Luces. Ahora bien, la propuesta de Diderot —ciertamente enciclopédica— resultó inviable por la situación de Rusia en aquella época, aunque su amplio programa confirma los planteamientos formativos del hombre ilustrado que aspira a un conocimiento universal y global de las cosas. El mismo Diderot se dio cuenta de las dificultades para poner en práctica su proyecto, teniendo en cuenta la escasez de libros clásicos y la falta de profesores preparados. Hoy sabemos que la zarina soslayó la propuesta de Diderot, de modo que el manuscrito, junto con otros papeles del filósofo francés, acabaría perdiéndose en las estanterías de la Biblioteca Imperial, hasta que los hallaron muchos años después.

Pese a todo, estos intentos de modernización —entre los que podemos incluir la invasión napoleónica, de 1812, que generó una «Gran Guerra Patriótica»— habían afectado a segmentos minoritarios de la sociedad rusa, mientras que la masa del pueblo había quedado al margen de los intentos europeizadores. Ahora bien, encontramos iniciativas a favor de la modernización de Rusia en las que participaron activamente ingenieros como Werner von Siemens, quien llevó a cabo su primer viaje a Rusia en 1852, cuando gobernaba Nicolás I, un zar despótico que —según Nikolái Berdiaev— encarna el prototipo de oficial prusiano, que dio lugar a un modelo de Estado militarista y policíaco (Berdiaev, 1958, p. 21). «San Petersburgo, con su grandioso trazado, sus anchas calles y sus grandes plazas y principalmente por el Neva, su caudaloso río, que se vierte por varios brazos, me produjo una honda impresión» (Siemens, 1927, pp. 91-92). La visión que da Siemens de la Rusia zarista no es muy halagadora, puesto que el zar no aceptaba los principios políticos de signo liberal, sobre

todo después de la rebelión militar del 26 de diciembre de 1825, más conocida como revuelta decembrista, y de los hechos revolucionarios de 1848. En cualquier caso, Siemens contó con el soporte del poder político para instalar el cable de conexión telegráfica de Kronstadt, la primera línea submarina del mundo. Sin embargo, recuerda que cuando montaron las líneas telegráficas en Rusia todos los materiales procedían de la industria alemana, salvo los postes que debían sostener aquellas instalaciones, que eran de madera autóctona. En aquel momento, Rusia promovía la modernización técnica pero no política, y así los partidarios de la eslavización aparecieron bien pronto, hacia 1830, como reacción a la invasión napoleónica y al extranjerismo, que quería implantar el ideario liberal, de ascendencia ilustrada y forastera. No en vano, *Guerra y paz* (1869), de Tolstói, significó una aportación para el descubrimiento del alma rusa frente a la invasión francesa, con seiscientos mil soldados, vista como un intento de occidentalizar militar y bélicamente la vida del pueblo ruso.

Lógicamente, los partidarios de la tradición eslava miraron hacia adentro, en la propia historia rusa, y así se redescubrió la esencia del pueblo con su fe religiosa, hasta el punto de articular una especie de neoespiritualismo redentor que, ante la hora crepuscular de Europa denunciada por Berdiaev, ofrecía una nueva luz ligada a la tradición ortodoxa a la vez que rechazaba las desviaciones de Occidente, sobre todo después de la Reforma luterana y la Revolución francesa. Por todo esto, y frente al proceso de modernización que se vivía en la Europa industrializada, se apostaba por una vuelta a las señas de identidad, ya fuese a la religión o bien a la tierra, esto es, a la simplicidad de la vida campesina (Alejandro, 1958). Desde esta perspectiva, la Revolución soviética —basada en el comunismo ateo— puede ser vista como una expresión espuria, una plasmación siniestra del profetismo ruso, pese a que mantenía la vocación mesiánica común a ambas realidades históricas, la Rusia espiritual y la Rusia comunista que engendró la URSS. Por lo que respecta a la primera de estas dos caras de Rusia, la nacionalista y espiritual, reproducimos el texto siguiente:

Preferían fijarse en las virtudes que apreciaban en las costumbres patriarcales del carácter nacional (*narodnost*). Como fervientes defensores del ideal ortodoxo, sostenían que el ruso se definía por el sacrificio y la humildad cristianos. Esa era la base de la comunidad espiritual (*sobornost*) que caracterizaba a Rusia, por contraposición a los estados laicos de Europa Occidental, basados en la ley (Figes, 2017, p. 389).

Tal como comentan los especialistas, este movimiento de exaltación de la tradición eslava se articuló a partir de 1830 y se canalizó a través de autores

como Nikolái Danilevski (1822-1885), que en 1869 publicó *Rusia y Europa*, donde puso de relieve el papel de la escatología eslava sobre un Occidente caído en decadencia, y, naturalmente, la inmensa obra de Dostoievski (1821-1881). «Dostoievski, el visionario, eleva el concepto del pueblo ruso a salvador, símbolo de Cristo que siempre retorna» (Zweig, 2014, p. 81). Se ha hecho muy famosa la frase atribuida a Dostoievski, un lugar común repetido hasta la saciedad, y que se desprende de la novela *Los hermanos Karamazov* (1880), según la cual si Dios no existiera todo estaría permitido. Se trata de una especie de respuesta al personaje de Iván Fedorovich, el segundo de los hermanos, que representa al intelectual que ha leído a los autores europeos y se muestra partidario del ateísmo. A través de estos escritores, liderados por Dostoievski —el místico eslavófilo, según Erdmann Hanisch—, se configuró la existencia de una «conciencia rusa» o, si se quiere, de un «alma rusa y eslava» que, por sus vínculos con la Iglesia ortodoxa, se presenta como una alternativa a la cultura occidental que se irradiaba desde San Petersburgo, vista como una especie de antifilosofía racional y atea. Como es lógico, la posición de Dostoievski —cuya literatura circuló por todo el continente— también influyó sobre el resto de Europa (Djermanovich, 2006; Alcoriza, 2005).

Tampoco se puede perder de vista que el pensamiento geopolítico ruso —y aquí seguimos a Carlos Jovani—, se ha organizado durante siglos alrededor de la «idea rusa», de la que derivaría una misión imperial de eslavización (Jovani, 2014, p. 169). Por consiguiente, frente a la cultura occidental abocada al racionalismo moderno surge la esperanza de la Rusia que engendra un proyecto mesiánico a través del paneslavismo (término que apareció por primera vez en 1826), que se fundamenta en tres principios, a saber, la autocracia zarista, la ortodoxia religiosa y el nacionalismo patriótico (Sánchez García, 1999, p. 306). De acuerdo con lo que indica Olga Novikova, los eslavófilos mantenían posiciones conservadoras, mientras que los liberales se caracterizaban por actitudes europeístas y occidentalistas (Herzen, 1994, p. xxii). Ambas corrientes también son reseñadas por Enrique Bienzobas, quien apunta que los eslavófilos volvían la mirada al pasado y aspiraban a la unión de los pueblos eslavos, en tanto que los occidentalistas, que defendían una monarquía constitucional, dirigían su mirada a Europa e incorporaban este proyecto de república democrática y social a las clases populares (Bienzobas, 1986, p. 18).

Cabe poner de relieve la vocación europeísta que se reflejaba en la educación de las clases acomodadas, que acudían a los gimnasios y liceos de educación secundaria. Con todo, los hijos de la alta nobleza llegaban a la Universidad en escasa proporción, porque la mayoría de ellos seguían la carrera militar y entraban en los regimientos como cadetes, que, como es bien sabido, tuvieron un papel

activo al oponerse militarmente a la Revolución soviética de 1917 (Kropotkin, 1926, p. 38). Debemos recordar que en el sistema educativo, siguiendo la tradición humanista de la cultura europea, se impartían muchas horas de latín y griego, aspectos que la Revolución de 1917 eliminó de cuajo. En este punto merece la pena comentar que Svetlana Stáline da cuenta y razón de la formación que recibía su madre en un instituto en los meses previos al estallido de la Revolución de octubre de 1917. A pesar del ambiente de inestabilidad que se originó a raíz de la Revolución de febrero de aquel mismo año y que llevó a Kérenski al poder, las cartas de la madre de Svetlana, escritas cuando estaba a punto de cumplir 16 años, ponen de manifiesto una formación selecta en que se cultivaba la música, idiomas como el alemán y el francés, con clases de religión, exámenes y una férrea disciplina. A la vista de la atmósfera política, que afectaba al normal desarrollo de la docencia, el círculo de Svetlana decidió optar por la autoformación, lo que da idea de su vocación pedagógica. En una de las cartas de aquella época, a pocos meses de la Revolución de 1917, escribió: «Hemos empezado a construir una biblioteca, nos ayudamos unas a otras en las asignaturas difíciles, y nuestro fin, en general, es lograr que nuestra clase esté compenetrada, unida, y constituya una masa coherente» (Stáline, 1967, p. 137).

Igualmente, cabe mencionar la disciplina escolar que afectaba a toda Europa y, por ende, a los establecimientos docentes rusos, tal como los libros de memorias y recuerdos ponen de relieve. «Los siete años que, incluyendo el de la escuela preparatoria, hube de pasar en el Instituto no dejaron de tener sus encantos. Pero fueron más las torturas» (Trotsky, 2006, p. 95). Todo indica que la connivencia entre el régimen autocrático zarista y la férrea disciplina escolar y, por extensión, militar es más que evidente. Tanto es así que si nos fijamos en la novela de formación de Ivan Bunin —premio nobel de literatura en 1933—, titulada *Como la vida empieza*, también observamos cuanto decimos. Bajo la influencia de los años de aprendizaje del *Meister* de Goethe, Bunin reflejó el carácter de una educación en lengua francesa que empezó a través de una formación doméstica en manos de un preceptor que utilizó una traducción del *Quijote* para enseñarle a leer y escribir (Bunin, 1983, p. 33). Pese a esta orientación pedagógica prooccidental, lo cierto es que la vida escolar en el gimnasio era terrible, tal como sucedía en Alemania. Decepcionado, pues, de aquella pedagogía monótona, triste e inútil, el protagonista, Alexis Arséniev, hijo de un hacendado de Rusia central, emprendió el viaje por el mundo, igual que hizo Wilhelm Meister a finales del siglo XVIII. La cultura occidental marcaba, pues, la senda de una minoría ilustrada, y así Lenin, que pertenecía a una familia instruida, fue educado como un ruso europeo, con un amplio dominio de idiomas. «Leía con fluidez en alemán y en francés y había aprendido él solo

a leer en inglés» (Service, 2001, p. 100). Al fin y al cabo, la occidentalización suponía un alejamiento respecto del clericalismo eslavo, que era visto por los progresistas como un lastre que propiciaba el retraso y el inmovilismo.

No podemos cerrar este apartado sin mencionar el antisemitismo, que —según Joseph Roth— era un instrumento del gobierno zarista, una política apoyada por la nobleza y la burguesía. Si bien la emancipación y la asimilación de los judíos fue un fenómeno del siglo XIX, consecuencia de la Revolución francesa, en Rusia este proceso fue diferente, dado que el antisemitismo oficial y los consiguientes pogromos, producidos a partir de 1880, tenían el objetivo de asustar a los jóvenes judíos revolucionarios.

En Rusia, el antisemitismo oficial y legítimo dio comienzo en los años ochenta del siglo XIX. Durante los años 1881-1882, Plehwe, el futuro ministro, organizó los primeros pogromos en el sur de Rusia. Tales pogromos tenían la intención de aterrorizar a los jóvenes judíos revolucionarios (Roth, 2008, p. 114).

Desde un punto de vista escolar, en 1887 las autoridades rusas aceptaron la presencia de una «tasa del diez por ciento para el ingreso de muchachos judíos en la enseñanza del Estado». Estas palabras de Trotsky evidencian que «conseguir entrar en un gimnasio era casi imposible, pues para ello había que contar con muchas influencias o gastarse mucho dinero para allanar el camino» (Trotsky, 2006, p. 61). En suma, el antisemitismo ruso comportó una serie de limitaciones para la población judía, buena parte de la cual decidió emigrar al centro de Europa, circunstancia que precipitó que los vientos antisemitas se dejasen sentir con fuerza en ciudades como Berlín o Viena, donde surgió el movimiento sionista de Theodor Herzl a finales del siglo XIX.

EL ESPIRITUALISMO RUSO, UNA AFIRMACIÓN ESLAVA

Tal como hemos anticipado, el movimiento eslavista constituyó una reacción a la modernidad occidental, que había provocado un proceso de secularización y un retroceso del cristianismo, impugnado por el racionalismo, el agnosticismo y el materialismo, corrientes que parecían incompatibles con aquella «alma rusa» que postulaba una vuelta a Cristo (Dostoievski) y una exaltación de la Edad Media (Berdiaev). El perfil de esta filosofía rusa se presenta como una puerta abierta al misticismo, a la religiosidad ortodoxa, siempre simbólica y apofántica, que facilitó el resurgir de una actitud profética y mesiánica que en un principio fue espiritual, pero que, finalmente, caracterizó al movimiento

revolucionario surgido de los acontecimientos de octubre de 1917. De hecho, la concepción mesiánica de Rusia se puede entroncar con la tradición ortodoxa que presentó a Moscú como una tercera Roma, aunque a partir de 1870 las cosas cambiaron. «La idea del imperio ortodoxo era la idea fundamental rusa, una idea mesiánica» (Berdiaev, 1968, p. 85).

Tengamos en cuenta que el nihilismo fue un fenómeno de la segunda mitad del siglo XIX y que el término aparece en la novela *Padres e hijos* (1862) de Iván Turguénev, donde describe como nihilista al personaje de Eugene Bazarov, un estudiante que quiere educar al pueblo. Los nuevos vientos del siglo XIX rompían la tradición anterior, transmitida de generación en generación, a la vez que Turguénev da la siguiente definición de nihilista: «Nihilista es un hombre que no acata ninguna autoridad, que pone en duda [todos los principios] y no acepta ningún principio, por muy respetable que sea» (Turguénev, 1971, p. 27). Vasili Rózanov, con su visión apocalíptica de la historia, vio en el nihilismo una consecuencia del abandono del bautismo cristiano (Rózanov, 2017, pp. 17-18). Por su lado, Berdiaev escribió: «El nihilismo es, por una parte, una devastación, la transformación de todas las cosas en nada; reniega y destruye todos los beneficios de la cultura» (Berdiaev, 1968, p. 105). Podemos añadir que, según Berdiaev, el nihilismo fue elaborado por los hijos de los sacerdotes ortodoxos, que «tuvieron fe en su infancia y frecuentaron la escuela de la ortodoxia» (Berdiaev, 1968, p. 91). De tal forma que Berdiaev considera que el nihilismo precipitó el comunismo con su ateísmo militante y su carga mesiánica, tal y como corresponde a la tradición rusa. Es así, pues, como en aquella hora finisecular el nihilismo propulsó un verdadero movimiento —combatido por los conservadores pero estimulado por los progresistas de la *intelligentsia*, entre quienes se ha contado a Tolstói— hasta el punto de que sirvió para oponerse al poder establecido, es decir, a la Iglesia ortodoxa y al zarismo, con lo que adquirió una dimensión revolucionaria (Gil, 2011). «La autocracia, a causa de su inmovilismo, segregó a la vez, por tanto, el terrorismo y la violencia» (Ferro, 1994, p. 25).

En otro orden de cosas, aquel ambiente nihilista de rechazo favoreció un clima social que vio cómo caía asesinado en 1881 el zar Alejandro II, hijo de Nicolás I. Si bien el padre —que permaneció en el poder entre 1825 y 1855— mantuvo una actitud despótica y autocrática, propia de la Santa Alianza, Alejandro II —considerado un zar occidentalista— inició un conjunto de reformas entre las que cabe destacar la emancipación de los siervos (1861), aunque murió en un atentado de carácter nihilista. Sin embargo, la abolición de la servidumbre mantuvo la fractura de la sociedad. Mientras que los nobles ostentaban una posición privilegiada, los mujiks —trabajadores de la tierra— vivían en una situación de enorme precariedad que despertó la conciencia de

autores como Tolstói y Anton Chéjov. No obstante, la sociedad rusa experimenta algún pequeño progreso: «A partir de 1861 los campesinos gozaban del mismo derecho para matricularse en las escuelas que las restantes clases de la población. El número de escuelas y academias se multiplicaba rápidamente» (Nazaroff, 1962, p. 188). Así la instrucción se vio favorecida, de modo que la Rusia posterior a 1861, que iniciaba incipientemente la vía capitalista, pudo empezar a destinar recursos a la escolarización (Mironov, 1991). Esta correlación entre la abolición de la servidumbre y el inicio del capitalismo ya fue puesta de relieve por Chéjov en su relato autobiográfico *Mi vida* (1896), al señalar que, aunque ya no se azotaba a los lacayos en las caballerizas, «la minoría continúa alimentándose, vistiéndose y haciéndose defender por la mayoría, que sigue hambrienta, desnuda e indefensa» (Chéjov, 1972, p. 51). De hecho, los estudiosos consideran que la fecha de 1861 marca un punto de inflexión que divide la historia rusa en dos grandes períodos: el feudal, que pervivió durante la primera parte del siglo XIX en una sociedad dividida entre esclavófilos de signo conservador y occidentalistas progresistas, y el que comienza en 1861, momento en que, con la emancipación de los siervos, se puso en marcha la Rusia precapitalista (Grundwald, 1975).

Con este telón de fondo, y bajo la dirección de la «idea rusa» de Soloviev y Berdiaev, se produjo un retorno a las esencias rusas, que contrastaban con los valores provenientes de Occidente. Además, la «idea rusa» o la «cuestión rusa» no se puede desvincular de la tradición religiosa, menos aún si se tiene en cuenta que Soloviev afirmaba en 1888: «Pues la idea de una nación no es lo que ésta piensa de sí en el tiempo, sino lo que Dios piensa de ella en la eternidad» (Soloviev, citado en Novikova, 1997, p. 182). Así, se enfatizaba que el ruso es un pueblo cristiano y que su religión es la ortodoxa, a la vez que no se compartían los métodos del zarismo («el falso poder zarista dio origen a los falsos profetas»), de manera que había que retornar a las fuentes originarias del cristianismo. No ha de perderse tampoco de vista que Soloviev rechazó la rusificación de Polonia porque, de acuerdo con el mensaje evangélico, que no conoce envidias ni rencores, la idea o misión rusa no permitía atacar a otras naciones. «Esta rusificación tiránica, que está estrechamente vinculada con la aún más tiránica destrucción de la Iglesia grecorromana, constituye realmente un pecado nacional que pesa con su gravosa carga sobre la conciencia de Rusia y paraliza sus fuerzas morales» (Soloviev, citado en Novikova, 1997, p. 204).

Por consiguiente, la «idea rusa» reclama una supeditación del poder humano al mensaje de Cristo y constituye una empresa mesiánica que debe asumir el pueblo ruso, proceso que la revolución soviética arrancó de cuajo. En aquella coyuntura, al final del siglo XIX y principios del XX, Rusia se presentaba

como una posibilidad salvífica del orden espiritual oriental frente a una modernidad atea o, si se quiere, prometeica, que se aleja de Dios y de la visión medieval del mundo, con lo que adquiere una inequívoca dimensión escatológica. Está claro que la reacción de signo conservador favoreció el encuentro entre la teología, la geografía y la etnografía, hasta el punto de que se forjó «una tendencia creciente a asegurar que había “algo” especial en los rusos y que a Rusia le esperaba un destino único y virtuoso» (Service, 2005, p. 72). Por tanto, a la decadencia de Occidente que Spengler denunció a comienzos del siglo pasado (1918-1923), se oponía el renacimiento espiritual ruso, con nombres como Soloviev, Dostoievski, Berdiaev y Florenski, entre otros. En último término, Oriente se perfilaba como una alternativa a Occidente, tal como Soloviev refleja en el poema «Ex Oriente lux» (1890), en que proclama que de Oriente provienen la luz y las fuerzas que se han unido a Occidente a través de Cristo, aunque el dilema sigue abierto.

En realidad, aquel renacimiento cultural de signo metafísico y místico a la vez que se dio en Rusia en el tránsito del siglo XIX al XX vindicaba, en contra de lo que se produjo con la Revolución soviética, un renacimiento espiritual que floreció en la época prerrevolucionaria, pese a que ambos movimientos —tanto el que apostaba por la renovación espiritual como el que propugnaban los sóviets— se caracterizaban por una clara dimensión mesiánica.

El pueblo ruso, semejante al hebreo, es un pueblo mesiánico. En su parte mejor, busca el reino de Dios, busca la verdad, y espera no solo el día del divino juicio, sino también el día del triunfo de la verdad divina que ha de venir después de las catástrofes, las tribulaciones y los sufrimientos. Se trata de un milenarismo propiamente ruso, que existía ya antes de que la conciencia rusa se hiciese cristiana [...]. Fue trágico para el destino del pueblo ruso el hecho de que en la revolución que se estuvo fraguando durante todo el siglo triunfasen las ideas elementales de la intelectualidad rusa. Ideológicamente, la revolución rusa estaba bajo el signo de la ilustración nihilista, del materialismo, del utilitarismo, del ateísmo (Berdiaev, 1957, p. 158).

Dicho esto, podemos anotar que se trataba de un proceso intelectual que abogaba por la restauración espiritual, pero que, según Berdiaev, cayó en el *raskol*, palabra que significa ‘cisma’ o ‘división’ y que aquí se refiere a la escisión entre la intelectualidad (*intelligentsia*) y el pueblo ruso, aspecto que favoreció el triunfo de la Revolución soviética en el campo social pero no en el ámbito cultural. Se abre, pues, un hiato entre la minoría de la inteligencia, que abraza las ideas modernas (Darwin, Hegel, Marx, etc.), y el sentir del pueblo, representado por la mayoría de los campesinos —la fe del mujik—, aferrados a la

ortodoxia rusa y dominados por la autocracia zarista (Berdiaev, 1958). Se produce, pues, una escisión entre los eslavófilos y los occidentalistas, si bien el populismo permitirá que el pueblo asuma una dimensión mesiánica que lo acercará a los postulados revolucionarios. «Todo el ateísmo de los medios revolucionarios y anarquistas, durante el tiempo que va a sucederse, no será en el fondo más que la inversión de la vieja religiosidad rusa y su sentido apocalíptico» (Berdiaev, 1958, p. 50).

A esta fenomenología hay que añadir que los protagonistas del renacimiento cultural ruso se vieron obligados —como el mismo Berdiaev— a marchar al extranjero, a París principalmente, después del ascenso de los sóviets al poder. Según los datos que aporta Manuel Chaves Nogales, solo en Francia se contaba con un millón y medio de rusos exiliados después de la Revolución de 1917, con lo cual el ruso blanco —entre los que destaca la figura de Berdiaev, que murió en territorio galo— adquiere la condición de nuevo judío errante (Chaves, 2017, p. 24). Sin ir más lejos, Berdiaev —y así lo recoge Solzhenitsyn en *Archipiélago Gulag*— fue objeto de persecución por los bolcheviques y forzado a exiliarse. «Pero Berdiáyev no se rebajó, no imploró, sino que les expuso con firmeza los principios religiosos y morales que le impedían aceptar el régimen implantado en Rusia. Y no solo tuvieron que renunciar a utilizarlo en un juicio, sino que lo pusieron en libertad» (Solzhenitsyn, 2002, tomo 1, pp. 162-163).

A causa de ello, resulta lógico que Berdiaev —en un escrito que data de 1924, es decir, después de la Gran Guerra (1914-1918) y de la Revolución soviética (1917)— reclamara una nueva Edad Media, que no se puede identificar con una época de tinieblas sino con una hora nocturna a la que ha de seguir el alba, que debía regenerar una Europa destruida por el nihilismo, el ateísmo, el materialismo y el militarismo. «El llamamiento a una nueva Edad Media no es más que el llamamiento a esa revolución del espíritu, a una renovación completa de la conciencia» (Berdiaev, 1951, p. 79). De acuerdo con lo que decimos, no es de sorprender que, frente al atomismo de la historia moderna, Berdiaev concluya lo siguiente: «La vuelta a la Edad Media es, pues, una vuelta a un tipo religioso más elevado. Estamos todavía lejos de las cimas de la cultura medieval en el orden del espíritu. Vivimos en una época de decadencia» (Berdiaev, 1951, p. 103).

No debe olvidarse que este proceso que vincula la espiritualidad religiosa con una función escatológica del mundo eslavo apela al campo, al mundo agrario, como depositario de las virtudes ancestrales del pueblo ruso. De esta forma, los campesinos significaban «la esencia de la razón, la parte más noble e incontaminada, la más genuinamente rusa», algo que se dio en autores como Turguénev y Tolstói (Largo Alonso, 2017, p. 24). Tampoco acaba aquí la cosa

porque, para María Teresa Largo Alonso, esta búsqueda de la esencia nacional rusa que todavía atesoraban los campesinos determinó que «jóvenes estudiantes de diferentes clases sociales se dirigieron a su encuentro, con un objetivo: redimirlos de su postración mediante la educación» (Largo Alonso, 2017, p. 25). Por su parte, Orlando Figes escribe: «Eran jóvenes misioneros acosados por el sentimiento de culpa ante sus privilegios» (Figes, 2006, p. 283). Un resultado de este proceso fue el aumento de la alfabetización, aunque, cuando llegó la Revolución de 1917, el porcentaje de iletrados continuaba siendo muy superior al 50% de la población. De cualquier modo, y mientras el campesinado despertaba simpatías, muchos de los jóvenes aldeanos que habían sido escolarizados, y cuyos padres habían sido emancipados en 1861, emigraron hacia las ciudades en busca de mejores oportunidades, con lo que la población urbana creció exponencialmente (de 7 a 28 millones de personas entre 1870 y 1917, según Largo Alonso). Esta situación potenció el crecimiento de los movimientos proletarios, las ansias de libertad y, a la larga, las reivindicaciones políticas que, bajo la dirección del pope Jorge Gapón (que luego resultó ser un confidente de la policía), condujeron a la revolución liberal de 1905, con el Domingo Sangriento del 9 de enero de 1905, que puso fin definitivamente a la confianza del pueblo en el zarismo. Además, aquella revolución de 1905 reclamaba una «instrucción pública general y obligatoria a cargo del Estado», punto de partida del proceso revolucionario que condujo a los sucesos del mes de octubre de 1917 (Ferro, 1994, p. 101). Así pues, el campo era el depositario de la esencia de Rusia, pero la ciudad —y en especial San Petersburgo— fue el escenario donde se sucedieron los acontecimientos revolucionarios en el período comprendido entre 1905 y 1917.

Como vemos, los intereses y tradiciones religiosos influyeron en la posición estratégica de Rusia, una especie de guardiana de Europa para hacer frente al islamismo representado por el Imperio otomano, que no sucumbió hasta después de la Gran Guerra. Desde esta perspectiva, se puede entender el significado de la guerra de Crimea (1853-1856), en que los rusos, bajo la dirección de Nicolás I, en el poder entre 1825 y 1856, declararon su hostilidad a los turcos, los que, a su vez, contaban con el apoyo de Francia, Inglaterra, Cerdeña y Piamonte.

Nicolás I, para aislar Rusia de Europa, de la Ilustración y de la revolución que le atemorizó a partir del 14 de diciembre [se refiere al levantamiento militar del 26 de diciembre de 1825, la revuelta Decembrista], izó la bandera de la ortodoxia, la autocracia y el espíritu nacional confeccionada a la manera del estandarte prusiano (Herzen, 1994, p. 98).

Se puede añadir que la comparación entre Rusia y Prusia no ha sido infrecuente, hasta el extremo de que en ocasiones se ha equiparado Ucrania con Baviera, puesto que ambas dependían históricamente de las potencias respectivas (Schlesinger, 1932, p. 14).

Se ha llegado a afirmar que la causa de la guerra de Crimea (1853-1856), donde por primera vez aparecieron las trincheras en un conflicto bélico, que proliferaron después en la guerra ruso-japonesa (1904-1905) y en la Gran Guerra (1914-1918), no era otra que impedir la expansión turca hacia la desembocadura del Danubio, en el mar Negro. En cualquier caso, aquella contienda, que ocasionó la derrota rusa, comportó un distanciamiento de Rusia respecto a las potencias europeas, que en aquel momento iniciaban la colonización de África y Asia mientras se oponían al expansionismo paneslavista, en una actitud un tanto hipócrita (Figes, 2017, p. 390).

Pues bien, este conjunto de factores propició la aparición de un movimiento eslavo, con el reencuentro de los valores que secularmente habían identificado al pueblo ruso, empezando por la religión ortodoxa. De hecho, la guerra de Crimea favoreció esta introspección y así, frente a la cosmopolita San Petersburgo, surgió el mito de Sebastopol, una ciudad mártir que sufrió el asedio francés, hasta el punto de que el almirantazgo ruso ordenó hundir la armada para impedir la entrada al puerto de la flota aliada. En realidad, Sebastopol contribuyó a despertar el alma de los rusos, con lo que el eslavismo adquirió un gran relieve hasta llegar a inflamar espíritus selectos, como el de Tolstói, que el año 1856 dedicó un libro al asedio militar de aquella ciudad (Tolstói, 1965). Los especialistas describen este proceso del siguiente modo:

[...] el eslavofilismo pasaría de oponerse a la autocracia zarista en un primer momento, a aliarse con ella desde la segunda mitad del siglo XIX, para evolucionar, bajo la influencia del romanticismo alemán, a una ideología mesiánica (el paneslavismo), violentamente antioccidental, que ya preconizaba Dostoievski (Zapater Espí, 2002, pp. 98-99).

En fin, la sociedad rusa se encontraba dividida entre los occidentalistas, con San Petersburgo como capital moderna y abierta a la recepción de las novedades foráneas, y los defensores de la tradición eslava, que encontraron un referente en la obra de Piotr Chaadáyev, autor de unas *Cartas filosóficas* sobre Rusia (1826-1831) escritas en francés. Cabe decir que, después de reconocer que amaba Rusia, como el zar Pedro el Grande, y de destacar los nombres de la patria rusa (Pedro el Grande, Mijaíl Lomonósov y Aleksandr Pushkin), Chaadáyev realizó una radiografía del pueblo ruso, que había conseguido un grado

tan elevado de civilización que causaba admiración en Europa y que, además de la voluntad energética de los príncipes, depende del entorno geográfico y climático, que también contribuyó a la derrota de Napoleón. En efecto, las condiciones materiales (geográficas) y espirituales (la tradición ortodoxa) dan sentido a Rusia, de manera que en un escrito de 1829 —después del fracaso de la revuelta Decembrista, protagonizada por jóvenes oficiales del ejército— Chaadáyev pone de relieve que el cristianismo constituye no solo un sistema moral sino también «un poder eterno y divino que actúa de un modo universal en el mundo intelectual y cuya acción visible debe servirnos como una enseñanza perpetua» (Chaadáyev, citado en Novikova, 1997, p. 28).

A través de esta dinámica histórica, se dibujaron dos posiciones bien claras que dividían a la intelectualidad rusa entre los partidarios de la europeización, que se debía acelerar dado el retraso de la modernización del país —vista como una extranjerización por los eslavófilos—, y los defensores de las esencias ancestrales del alma rusa, de acuerdo con posicionamientos próximos a la afirmación eslava, con nombres como Alexéi Jomiakov y Konstantin Leontyev. Los partidarios de este movimiento eslavista que asumía las tendencias nacionalistas del romanticismo, una especie de reacción al espíritu cosmopolita de la Ilustración, pretendían rescatar los valores populares, como la religión ortodoxa, menospreciada por los rusos ilustrados —que habían abandonado la lengua a favor del francés, al menos entre las clases altas—, a la vez que se proponían rehabilitar las virtudes de los campesinos (Novikova, en Herzen, 1994, pp. xx-xxi).

Uno de los conceptos principales de la ideología de los eslavófilos era el *sobornost* (espíritu colectivo o conciliador), que encontraba su más pura representación en una institución del campo ruso: la *obshina* [...] la propiedad colectiva y el reparto equitativo de las tierras, la defensa de los pobres y el control de la riqueza [...] al contraponer la *obshina* al concepto capitalista de la propiedad, los eslavófilos llegaban a la conclusión de que el desarrollo capitalista era indeseable para Rusia, portadora de valores más humanos (Novikova, en Herzen, 1994, pp. xx-xxi).

Incluso Nicolás II, el último zar, eligió ser coronado en Moscú, lo que según Marc Ferro «perpetuaba la preeminencia de la tercera Roma sobre San Petersburgo» (Ferro, 1994, p. 44). En este sentido, Moscú encarnaba la tradición, mientras que San Petersburgo —la ciudad donde fue asesinado Alejandro I, el 13 de marzo de 1881— era la modernidad. Por cuanto venimos diciendo, para el movimiento eslavo Moscú era preferida a San Petersburgo, que representaba el nihilismo y el ateísmo (Ferro, 1994, p. 45). De alguna manera,

el renacer espiritual ruso que fraguaron literatos y pensadores influyó también sobre Europa Occidental, tal como Romain Rolland reconoce en las primeras líneas de su monografía sobre Tolstói. «La gran alma de Rusia, cuya llama se encendió sobre la tierra hace cien años fue, para mi generación, la luz más pura que alumbró su juventud» (Rolland, 2010, p. 9).

Sea como fuere, los paneslavistas mostraban rasgos similares a los de los pangermanistas, más aún si se tiene en cuenta —como apunta Olga Novikova— que el *narodnost* (espíritu colectivo ruso) es un concepto que se copió del término alemán *Volkstum*, vocablo de difícil traducción pero que se puede entender como una manifestación popular de signo nacionalista y cultural. Ni que decir tiene que el paneslavismo aspiraba a extender la influencia rusa hacia los Balcanes y el centro de Europa (Ucrania, Bielorrusia, Polonia), donde dominaba el Imperio austrohúngaro, con una fuerte presencia germánica y magiar que oprimía a las minorías eslavas. «Así las cosas, los eslavos deberían liberarse de la tutela germana y turca para unirse a Rusia y formar un gran imperio encabezado por la figura del zar» (Jovani, 2014, p. 173). El enfrentamiento estaba servido entre estas dos visiones expansionistas que se disputaban el dominio sobre Europa, aunque la derrota rusa impuso el tratado de paz de Brest-Litovsk, firmado el 3 de marzo de 1918, que mutilaba el territorio de Rusia con importantes pérdidas, como Ucrania. Aquel tratado fue aceptado por los bolcheviques a causa de la desorganización del ejército, tarea que Trotsky —que, según Reed, aspiraba a una República Federada de Europa, después de la Revolución bolchevique (Reed, 2017, p. 119)— lideró con escasa colaboración extranjera. «La guerra en el Este parecía concluida: Brest-Litovsk había llevado una *Pax Germanica* a Europa oriental» (Mazower, 2017, p. 71).

En aquel momento, hacía poco que la capital se había trasladado de Petrogrado —que en 1924 pasó a denominarse Leningrado— a Moscú por el peligro que representaban las tropas alemanas, aunque en la Segunda Guerra Mundial alemanas y rusos se enfrentaron de nuevo, dos ejércitos —el nazi y el rojo— que, como dijo Malaparte (2015), confirmaban algo evidente: que los soldados de ambos bandos habían asumido los valores de la mecanización y habían dejado atrás el pasado agrario de una sociedad como la rusa, que había incorporado poblaciones, como los mongoles, procedentes de Asia. Sin embargo, ya anteriormente Tolstói —un desclasado que se puso del lado de los humildes y que, como Rousseau, rechazó la comodidad y el lujo de la corte— elaboró una propuesta para volver a la naturaleza con una visión panteísta que se basaba en aspectos de la tradición campesina, a fin de distanciarse del sistema autocrático zarista y de los peligros de la occidentalización de la vida. La opción tolstoiana por la naturaleza puede inspirarse también en la actitud del príncipe Sergei

Volkonski (1788-1865), primo de Tolstói, un militar decembrista —nombre de la revuelta del 26 de diciembre de 1825 que se rebeló contra el zar Nicolás I—, quien se opuso a la política zarista y exaltó la simplicidad de la vida campesina (Figes, 2018, p. 147).

A su vez, Tolstói aceptó los valores fundamentales del Evangelio, que insuflaron un evidente espiritualismo que también chocó con la Iglesia ortodoxa. En fin, a partir del mandamiento de no matar inició una cruzada pacifista sobre la base de la no resistencia al mal, una posición que influyó sobre Romain Rolland, un espíritu pacifista en la Europa bélica de la Primera Guerra Mundial, y sobre Gandhi, y que abrió la senda de la no violencia como instancia de agitación y reivindicación social (Rolland, 1930). No en vano, y además de conocer la miseria, Tolstói fue un militar que participó en la defensa de Sebastopol, la ciudad mártir rusa, por lo que es considerado un precursor de la no violencia y, por ende, antecedente de Gandhi.

TOLSTÓI EN YÁSNAIA POLIANA

En la *óblast* de Tula, región a unos doscientos kilómetros de Moscú, Tolstói poseía la propiedad de Yásnaia Poliana ('claro en el bosque'), que, desde un punto de vista conceptual, podemos situar entre la Rusia occidentalista y la eslavófila y que influyó intelectualmente en las revoluciones de 1905 y 1917. No por casualidad, se ha dicho que Tolstói constituía la figura más carismática de la *intelligentsia* rusa (Llorca, 1995, p. 65). Vale la pena destacar que, tras las reformas agrarias, los antiguos siervos se convirtieron en mujiks, es decir, en campesinos pobres y sin tierras que debían continuar trabajando para los grandes señores terratenientes como Tolstói. Con todo, este dio un giro radical a su vida, posicionándose del lado de los campesinos, lo que quebró la paz familiar y lo llevó a emprender un viaje sin retorno al final de sus días, con el apoyo de su hija Alejandra y la oposición de su esposa, Sofía Behrs. Así encontró la muerte en la pequeña estación férrea de Astápoovo el 20 de noviembre de 1910, aldea que en 1918 fue rebautizada con el nombre de Lev Tolstói. Además, el reloj de la estación marca siempre —todavía hoy— las seis y cinco de la madrugada, hora de su fallecimiento. Es sabido que este trágico desenlace constituye una de las catorce miniaturas históricas que conforman el libro de Stefan Zweig *Momentos estelares de la humanidad*, que lleva por título «La huida hacia Dios. Finales de octubre de 1910», una tragedia en un acto que presentó como epílogo al drama inacabado y autobiográfico de Tolstói *La luz brilla en las tinieblas* (Zweig, 2002) y que también cita en su correspondencia como un dra-

ma que quiere imprimir solo para él mismo, dado que no tiene ningún interés especial (Zweig y Zweig, 2018, p. 231). No termina aquí la cosa porque esta situación límite de la vida de Tolstói, un drama personal que refleja buena parte de las contradicciones de la vida humana entre los intereses familiares y una actitud fraterna de amor a la humanidad, con el desprendimiento de las riquezas patrimoniales en favor del género humano y el consiguiente perjuicio para la esposa e hijos, que son desheredados en un último testamento, ha dado lugar a obras literarias como *La última estación*, de Jay Parini, que fue llevada a la gran pantalla (2009).

Pese a que el objeto de este capítulo no es el estudio biográfico de Tolstói (1828-1910), sí cabe destacar algunos acontecimientos de su trayectoria personal e intelectual que pueden contribuir a darnos una imagen más precisa del escritor, empresa no exenta de dificultades si tenemos en cuenta que su obra completa abarca un total de noventa volúmenes. Decepcionado de la experiencia universitaria que había tenido en Kazán, dejó la universidad y se negó a seguir el modelo que recomendaba ser un hombre *comme il faut*, según los cánones establecidos. De este modo, durante su juventud frecuentó prostíbulos y salas de juego, lo que quebraba el ideal que dominaba entre las clases acomodadas (Kallinikow, 1931). Insatisfecho y asediado por las deudas, decidió acompañar a su hermano Nicolái a la guerra de Crimea (1853-1856), donde participó como oficial de artillería. Su vida recuerda, pues, a la de un aventurero que se movía en el lodazal de las diversiones y la concupiscencia. La observación de Romain Rolland al respecto no tiene desperdicio: «No había vencido a la carne (no lo lograría jamás) y la lucha entre las pasiones y Dios continuaba en el secreto de su corazón» (Rolland, 2010, p. 28). Por tanto, su vida traza un periplo, una especie de camino o ascesis que lo lleva a descubrir a Dios en su propia interioridad, en una trayectoria que recuerda la vía agustiana del descubrimiento de Dios en la interioridad humana.

Veía la fuente del mal en la conciencia y no en la voluntad, y para vencer el mal no recurría a la ayuda de Dios, a la gracia, no exigía más que una modificación de la conciencia. Jesucristo para él no era el Salvador, y el Redentor era el gran Educador de la vida, el que promulgaba las leyes y los mandamientos morales (Berdiaev, 1936, p. 191).

Excusado es decir que Tolstói quedó sobrecogido por las desgracias que aquejaban a los campesinos y, bajo la influencia de Rousseau, se confesó en diferentes ocasiones a través de sus memorias, donde reflejó vivencias de su niñez y juventud, un tanto disipada (Tolstói, 1977). En este sentido, hay que

destacar que su *Confesión* —escrita hacia 1885, cuando contaba 57 años— constituye una pieza capital que ilumina su trayectoria vital, hasta el punto de que se puede comparar esta obra con las confidencias que escribieron san Agustín y Rousseau. En su confesión, Tolstói reconoció haber matado a hombres en la guerra, haber mantenido duelos para asesinar, acumular deudas por el juego, aprovecharse del trabajo de los campesinos, castigarlos, cometer excesos sexuales, etc., en fin, haber llevado una vida poco edificante (Tolstói, 2013). Alrededor de 1881, momento de la conversión, se produjo un cambio radical en su estilo de vida, hasta transfigurarse en una especie de santón laico, en un nuevo redentor de la humanidad, inspirado en el amor cristiano y el sentimiento religioso, lo cual dio lugar al nacimiento de un grupo de seguidores, los tolstoianos, que integraron una especie de secta y que contaron con dirigentes como Vladimir Chertkov (que fue quien le propuso cambiar el destino de su fortuna con un nuevo testamento) y Valentin Bulgakov, dos personajes que propiciaron las discordias familiares. A pesar de todo, no es menos cierto que este último mantuvo la memoria de Tolstói en la Rusia soviética, no muy partidaria del escritor ruso, quien, a los ojos de los comunistas, era una especie de noble desclasado que, a lo sumo, podía alcanzar la condición de reformista, nunca de revolucionario.

Se puede añadir que Sofía tampoco comprendía la crisis que experimentó su esposo alrededor de 1881. En sus memorias refleja que hacia 1882, poco después de su traslado a Moscú, Tolstói descubrió la miseria de esta ciudad y que fue por entonces cuando manifestó por primera vez el deseo de huir (Kallinikow, 1931, p. 381). Este episodio precipitó la creación de una nueva religión basada en el amor, una especie de cristianismo destilado de dogmas y que encuentra un referente en el Evangelio de Mateo, tal como aparece en las últimas páginas de *Resurrección* (1899). En efecto, la religiosidad tolstoiana se inspira en las bienaventuranzas del «Sermón de la montaña» (Mt. 5, 1-12), si bien adopta aspectos de un socialismo cristiano o, aún mejor, de un anarquismo cristiano, puesto que rechaza cualquier forma de autoridad eclesiástica y estatal (Figes, 2018, p. 420). Todos estos aspectos están presentes en *Resurrección*, donde Tolstói expone su concepción del mundo, además de denunciar la hipocresía de la sociedad zarista y el Estado autocrático, un régimen en plena decadencia —sobre todo de la nobleza— que favorece a los ricos y perjudica a los campesinos, en connivencia con la Iglesia ortodoxa, que bendecía las decisiones judiciales y las deportaciones a Siberia, incluso después de la emancipación de los siervos, cuando, frente a la perpetuación de las injusticias sociales, empezaron a cuajar en Rusia las ideas socialistas.

Si Rousseau se enfrentó a la corte de Versalles, Tolstói lo hizo con la de San Petersburgo, y con todas las supersticiones que implicaba (la confianza en el

Estado, en la milicia, en la religión y en el progreso basado en la ciencia). A su vez, proclamó la vuelta a la sencillez de la vida del pueblo, de los mujiks con sus fábulas y cuentos extraídos de la tradición oral y con la exaltación del comportamiento de los caballos, que opuso al estilo de vida decadente de la capital, con la sordidez de seducciones, adulterios, frivolidades y demás plagas de la sociedad entre las que sobresalía la prostitución. De hecho, el personaje de Nejludov —después de haber seducido en su juventud a Katiusha, la joven criada de las tías del protagonista, lo que no deja de ser un hecho que protagonizó el mismo Tolstói con una joven sirvienta— acaba por reorientar el rumbo de su vida para expiar aquel pecado a través de un proceso de cambio personal que exige escuchar la voz de la conciencia, lo cual lo obliga a cumplir el deber moral en favor de los explotados y en nombre de la justicia social, al margen de los intereses y triquiñuelas políticas, jurídicas y militares. En suma, un deber moral que surge de la conciencia, que percibe la ley eterna e inmutable que Dios ha inscrito en los corazones de los seres humanos, de la que nace el amor.

Podemos apuntar, además, que el tolstoiano se convirtió en un personaje literario cuando Gorki lo retrató en *Mis universidades* en la figura de Klopski, que «llevaba una camisa blanca de mangas amplias y una batita grisácea y vieja encima» (Gorki, 1976, p. 90) También Iván Bunin, quien constata que en algunos círculos se vituperaba a Tolstói por su consigna de no actuar, reflejó la existencia de comunidades tolstoianas, una especie de santa hermandad que se preocupaba por ayudar al prójimo y que defendía posiciones antimilitaristas (Bunin, 1983, p. 279). De hecho, hay autores que destacan la dimensión sectaria del tolstoianismo, que ponen en relación con las creencias de los dujobores (luchadores espirituales), quienes desde el siglo XVIII habían promovido un movimiento religioso y pacifista que no reconocía la autoridad del Estado ni de la Iglesia, por lo que fueron perseguidos por el zarismo. Además, Tolstói donó los beneficios de la publicación de *Resurrección* (1899), que comportó su excomunión en 1901, a favor de los dujobores, muchos de los cuales emigraron a Canadá. «Tolstoi mantenía encuentros cercanos con muchas otras sectas [...]. El “tolstoianismo” era, en sí, una especie de secta; o al menos eso pensaban sus enemigos» (Figes, 2018, p. 423).

Sobre el telón de fondo de esta situación, en *Resurrección* Tolstói se hace eco de los sectarios, llamados dujobores, que vivían de acuerdo con la lectura del Evangelio y que por presión de la Iglesia ortodoxa eran perseguidos por las autoridades zaristas. Tal vez, Tolstói —que, según Orlando Figes, mantenía contactos con diversas sectas— hace desfilar en las páginas de *Resurrección* a aquellos personajes —espiritistas, nihilistas, patriotas polacos, socialistas, perseguidos políticos, etc.— que circulan por una línea de pensamiento hetero-

doxo respecto al imperialismo militarista ruso, el cual, tras el atentado de 1881 que provocó la muerte de Alejandro II —el zar que en 1861 había proclamado la emancipación de los siervos—, siguió una política represora con una serie de deportaciones a Siberia, que se convirtió en tierra de castigos, de trabajos forzados y de degradación humana hasta llegar a la muerte.

En un momento dado, en la cultura rusa se planteó una pregunta que tenía dos respuestas o caminos posibles, con Cristo o con Darwin, es decir, con la tradición o con la modernidad. Tolstói optó por el amor cristiano, con lo que se alejó de la técnica y de la organización racional de la vida (Gorki, 1976, pp. 90-94; Berdiaev, 1958, pp. 122-125). En este punto, añadimos que el universo mental tolstoiano no encajaba con el cientificismo, fruto de la conjunción del evolucionismo y del positivismo, ni tampoco con la visión técnico-racional del trabajo y la organización social. En su lugar, Tolstói abogaba por la presencia de Dios en una posición panteísta, predicando el amor y combatiendo el odio, una cosmovisión que marca el sentido de su vida y que concluye con su trágica muerte (Tolstói, 2012, p. 172).

Cabe decir que, en la visión de la muerte de Tolstói como una huida hacia Dios, Zweig destaca el esfuerzo del pensador ruso por salvar el mundo del nihilismo, término introducido por Turguénev y que marca el rumbo de la *intelligentsia* rusa durante la segunda mitad del siglo XIX. Desde este prisma, a los ojos de Zweig, la atormentada vida de Tolstói, contrario a la religión oficial y a la ciencia positiva, constituye el intento más fanático de la época moderna para salvar el mundo de la miseria nihilista (Zweig, 2008, p. 293). Además, la trayectoria vital de Tolstói adquiere una dimensión de autorrepresentación que apunta en la dirección inconsciente de eternizarse a través del reconocimiento de una vida libertina que solo se puede salvar, a beneficio de toda la humanidad, mediante la aceptación y confesión de sus pecados, en una actitud de santificación de alguien que sabe que siempre puede caer en el pecado y la maldad. Tolstói —un pensador arraigado a la tierra y de filiación panteísta— hizo de la muerte un componente espiritual de su vida, aspecto que queda confirmado por el pensamiento tolstoiano debidamente sistematizado en el libro sobre el camino de la vida (Zweig, 2008, p. 244). He aquí, pues, las razones por las cuales la literatura tolstoiana —según Zweig, el ser humano más espiritual de Rusia— ejerce una influencia educativa sobre el público lector, que es invitado a revivir el cambio y la transformación que él mismo experimentó (Zweig, 2008, pp. 260 y 284).

Asimismo, cabe destacar que Tolstói ejerció una influencia notable en sectores libertarios, aunque Federica Montseny —una militante del ateísmo, que afirmó que Tolstói inauguró en la literatura rusa el culto al mujik— no pudo

entender la huida de Tolstói hacia Dios, si bien reconoció la relevancia de su pensamiento, que sitúa en la línea de los grandes reformadores (Cristo, Confucio, Sócrates, Gandhi) y de los anarquistas (Salvochea, Reclus) que, a su parecer, han de sobrevivir a Napoleón y Hitler. En definitiva, Tolstói sigue la línea de intelectuales anarquistas que desde Bakunin han escrito páginas brillantes de la historia del movimiento obrero (Montseny, 1974). Por consiguiente, Tolstói aparece como un nuevo mesías, un espíritu místico y pacifista que rechaza la mezquindad material para huir —como señala Zweig— a la búsqueda de Dios, de un Dios que, en sintonía con la tradición cristiana, es amor. Ya antes de su trágico desenlace, y después de su alejamiento del mundo, se refugió en la sencillez, predicó una especie de evangelio del amor, destilado de los grandes dogmas teológicos, y dedicó su vida en favor del prójimo, en provecho de la humanidad. En última instancia, Tolstói consideraba la propiedad como un escándalo, una especie de pecado, posición que chocaba frontalmente con los intereses familiares. El deseo de combatir las injusticias y su preocupación por la mejora de la humanidad fue lo que lo llevó, precisamente, a fundar la escuela de Yásnaia Poliana para los hijos de los campesinos en su propiedad, que «no es grande, apenas cerca de sesenta casas, pero produce una impresión muy agradable: las casitas, con raras excepciones, son de ladrillo rojo, limpias, cuidadas. El edificio de la escuela es hermoso. En todo se siente un bienestar relativo» (Tolstói, 2012, p. 77). Naturalmente, este dispendio económico no agradó a su esposa, Sofía, que algunos presentaron como una especie de Jantipa, mientras que otros autores —sobre todo mujeres, como Federica Montseny— destacan el esfuerzo tremendo que hizo como secretaria personal de Tolstói, cuyos originales mecanografiaba, sin olvidar que le dio una gran prole a la que atendió y educó.

Al margen de las disputas familiares que enturbiaron la paz y tranquilidad de Tolstói, la verdad es que dedicó grandes esfuerzos a criticar y condenar las injusticias. Y, como dice Zweig, «no se puede ser feliz con unos ojos siempre despiertos, siempre vigilantes» (Zweig, 1959, p. 15). Cabe añadir que Zweig reconoce que, gracias a haber leído a los maestros de la literatura rusa (Tolstói, Dostoievski, Gorki), pudo acceder a «la vida del “pueblo” de una manera magníficamente realista», lo cual lo preparó mentalmente para su primero y único viaje a la Unión Soviética, cuando fue invitado en 1928 a la conmemoración del centenario del nacimiento de Tolstói después de haber publicado el año anterior su biografía tolstoiana (Zweig, 2001, p. 405; 1959 y 2008). Vale la pena señalar que la biografía de Zweig sobre Tolstói siguió a la que Romain Rolland había editado unos pocos años antes y que pone de manifiesto su amistad con Gandhi después de señalar que, en la trayectoria de Tolstói, arte y vida se fun-

den en una unidad. «Jamás obra alguna estuvo más íntimamente ligada a la vida: tiene casi todo el tiempo un carácter autobiográfico» (Rolland, 2010, p. 13).

Pues bien, cuando Zweig viajó en tren hasta Yásnaia Poliana, recorrido que hizo acompañado de Anatoli Lunacharski, este lo interrogó sobre la orientación política de Tolstói, reaccionaria o revolucionaria. Está claro que, para el antiguo comisario de Instrucción Pública de la Unión Soviética, Tolstói no era un revolucionario, pues se lo consideraba poco comprometido por la connotación pasiva de su cristianismo (Zweig, 2014, p. 40). Sea como fuere, lo cierto es que, como señala Zweig, no se puede entender la Revolución soviética sin la acción intelectual de Tolstói, de la misma manera que resulta imposible explicar la Revolución francesa sin el protagonismo de Rousseau. En cualquier caso, Zweig quedó sobrecogido por la visita a la casa de Tolstói y, en particular, a su sepulcro en medio de un bosque con árboles que él mismo plantó en su niñez, motivo por el que lo considera un lugar de peregrinaje por ser, además, la tumba más bella del mundo (Zweig, 2001, p. 405; 2019). Este mismo carácter queda corroborado incluso por algún oficial de la Wehrmacht cuando, el 2 de diciembre de 1941, el general Guderian estableció su puesto de mando del frente oriental en Yásnaia Poliana. El capitán Rudolf Kunz recuerda el cuidado con que los alemanes trataron todo el material encontrado, de modo que cuando abandonaron el lugar lo dejaron en condiciones idénticas. Según su testimonio, los soviéticos habían circundado de minas la sepultura del gran escritor, circunstancia que desconocía cuando se acercó a la tumba de Tolstói para rendirle homenaje. «Las horas que pasé en Yásnaia Poliana puede decirse que las viví en íntima comunión con el gran novelista ruso» (Kunz, 1972, p. 131).

Aquella tumba —la más bella del mundo— se encuentra rodeada de árboles que el mismo Tolstói plantó cuando era joven, de manera que su inhumación refleja su voluntad de volver a la Madre Tierra, en la tierra que los mujiks habían cultivado durante generaciones con abnegación en una actitud vital de sencillez y simplicidad.

La inclinación de Zweig por Tolstói constituye una constante en su trayectoria intelectual durante la década de los años veinte, cuando el ambiente de crisis espiritual se había generalizado en toda Europa. Bien mirado, fue entonces cuando, después de la Gran Guerra, el interés por Tolstói, un apóstol del pacifismo y la no violencia, mereció la atención de diversos intelectuales.

El autor ruso opta por un rumbo —*El camino de la vida*, una obra póstuma que sistematiza su pensamiento (Tolstói, 2019)— que se caracteriza por la humildad y el descubrimiento de la conciencia. «Es el modelo más elevado de cristiano libre, que durante toda su vida se esfuerza por alcanzar un ideal que cada vez está más lejos» (Rolland, 2010, p. 199). Con todo, y de la misma ma-

nera que no se puede entender la Revolución francesa sin el poso de Rousseau, algo semejante sucede con Tolstói —que había visitado Ginebra— y la Revolución soviética, más aún si tenemos en cuenta sus denuncias sobre el injusto reparto de la propiedad de la tierra, aspecto que aparece en *Resurrección* (1899) bajo la influencia del pensador Henry George, autor del libro *Progreso y miseria* (1879). No en vano, Dimitri Nejliudov —el rico propietario rural, protagonista de *Resurrección*, una réplica de Tolstói— asumió las ideas económicas de George, después de la emancipación de los siervos.

Zweig profundiza en los aspectos psicológicos de la personalidad tolstoiana, a la vez que destaca su búsqueda del hombre eterno, hasta el punto de considerarlo un genio. «Desde Goethe, ningún otro poeta se reveló tanto a sí mismo al tiempo que ponía de manifiesto al hombre eterno» (Zweig, 2008, p. 361).

Detengámonos un momento en la personalidad de Tolstói, a quien puede considerarse una especie de apóstol y patriarca que en ocasiones recuerda la figura de los profetas del Antiguo Testamento, obra que admiraba. Tanto es así que Jay Parini llega a afirmar que, aunque Tolstói no es Cristo, es uno de sus profetas (Parini, 2011, p. 44). De joven trató a Herzen, a quien visitó en Londres y de quien aprendió que mejor que pretender salvar la humanidad es fijarse en la persona individual y concreta (Tolstói, 2012, p. 123). Sin duda, todos tenemos en la retina la imagen de Tolstói con su larga barba, calzado con polainas altas y vestido con una sencilla camisa de mujik, una persona que palpataba según el ritmo de la naturaleza, que no bebía alcohol ni fumaba y que, pese haber sido un gran cazador en su juventud, se convirtió en vegetariano. Además, llegó a predicar la abstinencia sexual después de llevar una vida sexual disipada según algunos autores (Kallinikow, 1931), que es probable que lo separase de su esposa, Sofía, con la que contrajo matrimonio en 1862, y que tuviera que ver con su abandono del hogar familiar en Yásnaia Poliana, en un viaje en ferrocarril con el destino fatal de su muerte, lo que constituyó una noticia que se reflejó en los principales diarios de todo el mundo.

La sexualidad desbordante de Tolstói —hipersexual según Ramón J. Sender— topó con la frialdad de su esposa Sofía, de manera que, según Kallinikow, las desavenencias en el tálamo nupcial desencadenaron una especie de enfermedad que llevó a Tolstói —con un fuerte instinto sexual y torturado por esta pulsión— a pensar en el suicidio y, de paso, dio lugar a una filosofía que buscaba la salvación en el ascetismo, la religión y el automartirio. En suma, la falta de afecto durante la infancia y la insatisfacción en la vida matrimonial lo determinó a formular el amor a la humanidad como ideal de vida, lo cual, desde este enfoque, se puede entender como una sublimación del amor maternal y carnal. Podemos observar, pues, como la exaltación de la naturaleza y el

cultivo del amor evangélico constituían los elementos primordiales de una nueva religión que, pese a todo, produjo rechazo en su joven esposa, que no se había iniciado sexualmente antes del matrimonio.

A pesar de todo, Tolstói —hombre ligado a la tierra, según Zweig— huyó de casa en busca de paz, ya fuera en un monasterio o bien en dirección al Cáucaso, donde existían comunidades de seguidores, en un trágico periplo que lo llevaría hasta aquella pequeña estación de ferrocarril donde cayó extenuado, aunque, al ser reconocido, fue atendido con la sencillez de la gente del pueblo que él amaba. Mientras tanto su esposa, Sofía, después de un intento de suicidio lanzándose a un lago, llegó a la estación de Astápovo en tren, aunque las personas que lo rodeaban no la dejaron verlo hasta el final. En definitiva, Tolstói murió en el lecho del responsable de aquel apeadero ferroviario, Iván Ivanovich Ozolin, acompañado por su médico y seguidor Dušan Makovicky, circunstancia que provocó que su agonía fuera seguida por diarios de todo el mundo. Esta tragedia familiar dio lugar incluso a una narración literaria que, a partir de una construcción histórica, fue llevada a la pantalla cinematográfica bajo el título de *La última estación* (2009), de Jay Parini.

Resulta evidente que aquel fallecimiento constituyó un espectáculo, con periodistas y fotógrafos que hacía meses que seguían las vicisitudes familiares de Tolstói, un escritor que acabó por transformarse en un referente universal por sus connotaciones ideológicas en medio de la placidez aparente de la *Belle époque*, que marchaba hacia el ocaso. La fama mundial que alcanzó Tolstói en vida venía avalada, además, por haberse posicionado críticamente ante los estragos de un mundo mecanizado e industrial, al tiempo que defendía una reforma pacífica y no violenta de la sociedad, aunque fue combatido desde diferentes flancos. Si bien para Anatoli Lunacharski no fue un revolucionario, para intelectuales como Berdiaev no era más que un fruto del anarquismo —de un anarquismo religioso—, por lo que este sitúa a Tolstói al lado de Bakunin y Kropotkin. «León Tolstói no era un ateo; era un nihilista crecido en tierra religiosa. Tolstói no es posible más que en el terreno espiritual de la ortodoxia» (Berdiaev, 1968, p. 97). Ahora bien, para este autor, el cristianismo se distingue claramente del pensamiento tolstoiano, que es una moral abstracta. «Para él todo el cristianismo se reduce a la enseñanza moral de Cristo, a sus preceptos, y su lado misterioso y místico le es desconocido y hostil» (Berdiaev, 1936, p. 190).

Tengamos en cuenta, además, que Tolstói siempre se sintió insatisfecho, de manera que, después de su conversión tras observar durante cincuenta años una vida cómoda y poco comprometida, no encontró respuestas en la Iglesia ortodoxa pese a seguirla durante tres años, ni en la filosofía después de leer a autores europeos (Platón, Pascal, Kant, Schopenhauer) y orientales (Confucio,

Lao-Tse). Su *Confesión*, escrita en 1882, que recuerda la de Agustín de Hipona y la de Rousseau, corresponde a esta etapa y situación vital en que Tolstói reconoce haber sido un pecador que sale a la búsqueda de Dios.

En su opinión, Tolstói lo reduce todo a la conciencia, de manera que soslaya la voluntad, en una actitud que recuerda a Rousseau, según una línea claramente deísta y no atea.

Jesucristo para él no era el Salvador, y el Redentor era el gran Educador de la vida, el que promulgaba las leyes y los mandamientos morales; y Tolstói encontraba muy fácil la realización del cristianismo en la vida porque es más fácil, ventajoso y sabio el vivir según la ley de amor que según la ley del odio adoptada en el mundo (Berdiaev, 1936, p. 191).

No acaba aquí la cosa, porque Berdiaev establece en otros lugares un paralelismo entre Dostovieski, el artista dionisiaco que está en la historia y que ve en el pueblo ruso la salvaguarda de Dios, y Tolstói, quien, como pintor de la perennidad de las costumbres, se encuentra insertado/integrado en el cosmos. Gracias a este cosmopolitismo denuncia las injusticias sociales, y su carácter crítico, entre anarquizante y nihilista, hace que se alce contra la historia y la civilización. Por otra parte, impugna el mito de progreso del positivismo y rechaza la organización racional de la vida moderna, por lo que puede ser considerado el precursor de la Revolución soviética como Voltaire lo fue de la francesa, una idea que Zweig recoge. No obstante, añade Berdiaev, Tolstói es un radical que no habría admitido los excesos de la revolución y, por tanto, el ateísmo militante de los sóviets (Berdiaev, 1958, pp. 122-125). Pese a todo, aunque los comunistas no se acaban de identificar con Tolstói, no sucede lo mismo con los anarquistas, porque el pensador ruso, como los libertarios, también desconfía del Estado, que es visto como una superstición.

A pesar de este severo juicio, todo indica que Tolstói fue un reformador que creía en Dios —aspecto que incomodó al régimen soviético y, por consiguiente, a Lunacharski— y que había concebido una cosmovisión axiológica que transita por tres estadios, de tal modo que su trayectoria personal nos recuerda la filosofía de Søren Kierkegaard y Max Scheler. Así, podemos decir que, si bien en un primer momento se limitó a satisfacer la concupiscencia a través de la lujuria y la vida desordenada, en un segundo momento aspiró a la fama y al reconocimiento gracias a la literatura, para alcanzar, finalmente, un tercer nivel, en el que la presencia de Dios se manifiesta en la conciencia individual, la cual —de acuerdo con el mensaje socrático— actúa como una especie de imperativo moral que bebe en las fuentes evangélicas de un cristianismo

que se despliega hacia nuestros semejantes a través del amor. A decir verdad, la trayectoria personal de Tolstói recuerda esta evolución a través de tres etapas o estadios que llevan a la paz interior, que es donde reside la libertad y donde se percibe la presencia divina, que se manifiesta, entre otros aspectos, en la belleza de la naturaleza y en el amor.

Con este bagaje y para educar a los hijos de los siervos, puso en marcha un sistema pedagógico inspirado en los principios de un amor universal, que asume aspectos de un anarquismo cristiano con toques místicos que le confieren una dimensión cosmopolita, que supera patrias y nacionalidades. Hace años, Gerard Jacas caracterizaba la pedagogía de Tolstói con los calificativos de intuitiva y libertaria, y la situaba bajo la protección de la doctrina rousseauiana (Tolstói, 1990, p. xxxi). Un poco antes, el profesor Alexandre Sanvisens ya había advertido esta dimensión rousseuiana —con el correspondiente giro paidocéntrico— de la pedagogía de Tolstói, que así se convierte en un precursor de la escuela nueva. Y más aún si se tiene en cuenta que para Tolstói el niño es un modelo de armonía, verdad, belleza y virtud, que se debe preservar a través de una estrategia educativa por la vía negativa, que recuerda la de Rousseau (Tolstói, 1990, pp. 267-268). Entre los aspectos que según el profesor Sanvisens singularizan la pedagogía tolstoiana destaca el espíritu de libertad, la condena del dogmatismo, el vitalismo existencial frente al intelectualismo, el humanismo liberal, la educación social y popular y la potenciación del sentimiento al lado de la razón (Tolstói, 1978, pp. 9-10). Por esto, la escuela de Yásnaia Poliana, que empezó su singladura en 1859 publicando una revista, fue concebida como un elogio a la vida, una realidad rebosante de amor y respeto, que incitaba a esforzarse y querer saber más. Los más pequeños detalles eran cuidados en pro de un estimulante ambiente para el aprendizaje, donde el profesor adquiere un papel fundamental, aunque el canal educativo fluye en ambos sentidos, puesto que los maestros deben enseñar a los niños de familias campesinas, y estos últimos —con su bondad y armonía— también enseñan a los adultos.

Alejandra Iovvna, la hija pequeña de Tolstói que había acompañado al padre en aquella huida definitiva hacia la muerte, visitó la escuela que su padre había abierto en 1859 en plena naturaleza (sin castigos, con una atmósfera lúdica y ambiente de libertad) para los hijos de los campesinos, después de viajar por Europa a fin de conocer los métodos pedagógicos más avanzados.

En la escuela, Alejandra Iovvna nos explica la organización de aquel centro de enseñanza, y nos dice que en él, siguiendo los deseos de Tolstói, no se habla jamás de militarismo ni de ateísmo. Lo cual, ciertamente, no se hace con el aplauso de

Lunacharski; el ministro, sin embargo, no dejará de subrayar, con la misma energía y convicción[,] el activismo de unas ideas que nada tienen que ver con la pasividad cristiana predicada por el gran novelista (Zweig, 2014, p. 43).

Bien mirado, resulta lógico que el régimen soviético no exaltase la pedagogía tolstoiana, basada en un naturalismo de raíz rousseauniana, con el lema de volver a la naturaleza, e impregnada de un cristianismo evangélico que enfatiza el principio de amor. Tanto, que su hija Alejandra denunció las purgas estalinistas en un artículo que se publicó en diferentes diarios, entre los que destaca el *ABC* (Madrid) del 26 de abril de 1933. Mientras que Tolstói proclamaba la libertad como principio sustitutorio de la autoridad, y el despertar de la conciencia como alternativa a la instrucción —«Allí no se cometía el sacrilegio de instruir a los niños. Se los incitaba con prudencia a tomar conciencia de sí mismos» (Troyat, 1984, p. 287)—, en todo el mundo dominaba la disciplina escolar, bajo el paradigma educativo herbartiano que fomentaba la instrucción.

La intención pedagógica de Yásnaia Poliana —que Sofia Tolstói recoge en algunos pasajes de su obra (Tolstói, S., 2010)— no era otra que alfabetizar, cultivar, moralizar, pacificar y educar. Un buen ejemplo de esto se encuentra en los libros de lectura que Tolstói preparó para sus alumnos y que también circularon profusamente por Cataluña, sobre todo durante los años de la Segunda República. En este punto, hay que destacar el *Abecedari de Tolstói: primer llibre de lectura per a ús de les famílies i de les escoles*, aparecido en 1928 y reeditado en 1931 y 1935, y el *Segon llibre de lectura. Abecedari per a ús de les famílies i de les escoles*, publicado en 1938. Con todo, cabe decir que la presencia de las lecturas tolstoianas en Cataluña se remonta a principios del siglo pasado, cuando el núcleo modernista de *L'Avenç* adaptó los cuentos del escritor ruso.

Estos libros escolares reúnen relatos breves que reflejan una moral universal que puede ser aceptada por diferentes sectores sociales y desde distintas posiciones ideológicas, incluso por aquellos que no comparten una fundamentación teológica y metafísica basada en los principios del cristianismo, dado que todas las historias surgen de la naturaleza, de la simplicidad de la vida de los mujiks, a través de cuentos y fábulas recogidos de la tradición oral.

No són ni els grans filòsofs, ni els grans teòlegs, ni el grans científics que ha llegit els qui l'ajuden a trobar un sentit a la vida, sinó els seus camperols, de qui aprèn que el que cal no és viure per a si mateix, sinó servir Déu i els altres (Maria del Tura Boix, en Tolstói, 1980, pp. 5-6).

A grandes rasgos, la fuente de su pedagogía —como reconoció Tolstói al final de su vida— radica en el Evangelio y en las grandes intuiciones morales del mundo entero, desde Oriente a Occidente, en un todo que además emerge de la tierra en consonancia con una lógica telúrica que extrae enseñanzas de la Madre Tierra. En este punto, conviene recordar el calendario de sabiduría que confeccionó en sus últimos años, y que incluye pensamientos y citas para cada día del año, libro que fue prohibido por las autoridades soviéticas, dada la presencia de referencias espirituales y religiosas. En aquellas páginas se pueden leer anotaciones de este estilo: «La guerra es una de las peores y más terribles cosas del mundo» (Tolstói, 1998, p. 83). Podemos completar esta reflexión con esta otra: «Si amas a tus enemigos, no tendrás enemigos» (Tolstói, 1998, p. 89). En verdad, estos pensamientos conforman, junto con los Evangelios, una de las fuentes máspreciadas de su filosofía educativa.

No en vano, preocupado por una educación rigurosa en conocimientos y conciencia, Tolstói se replantea constantemente su metodología, por lo que ya antes de su conversión llevó a cabo una serie de viajes, en el año 1857 (por Alemania, Francia, Italia, Bélgica, Inglaterra y Suiza) para aumentar sus referentes pedagógicos y perfeccionar sus habilidades educativas. No es de extrañar, pues, que en el escrito sobre formación y educación aborde las diferencias que se derivan de la nomenclatura pedagógica alemana, que distingue entre *Erziehung* (educación), *Unterricht* (enseñanza) y *Bildung* (formación) (Tolstói, 1990, pp. 196-197). En suma, Tolstói entró en contacto con las diferentes corrientes pedagógicas europeas, aunque adjudica a su filosofía educativa una orientación propia que incomodó a todos: al régimen zarista, a la Iglesia ortodoxa y, con el paso de los años, al régimen soviético. En fin, una pedagogía naturalista que hay que poner en la estela de la filosofía de Rousseau, a quien dedicó sus primeros trabajos filosóficos (Rolland, 2010, p. 23).

Igualmente, la pedagogía de Tolstói se puede enmarcar dentro del espacio del alma rusa, destilada de los dogmas religiosos, con lo que supera el ámbito del espiritualismo eslavo para convertirse en un referente universal que se sitúa por encima de cualquier religión positiva. Con estos antecedentes, Zweig dibujó un retrato espléndido de Tolstói en un texto de 1937 en que destaca la dimensión religiosa y social, que se aleja del pensamiento oficial ya que se topó con el zarismo, que censuró obras como *Mi confesión* y *Mi fe*, que ya antes habían sido condenadas por la Iglesia ortodoxa. Su posición, siempre próxima a una actitud ácrata y a favor de una moral evangélica, lo convirtió en una especie de defensor de los desheredados, de manera que el mesianismo ruso adquiriría en su caso un cariz apostólico y soteriológico al servicio de los más desvalidos, que fomentaba la educación. «Tolstói tiene una sola meta: instruir,

prevenir, educar a los hombres, para que se esfuercen en reparar voluntariamente la monstruosa injusticia que nace de la separación de los seres humanos en clases arbitrariamente diversas» (Zweig, 2014, p. 65).

Conviene hacer notar que Tolstói rechazaba el receloso elitismo con que la nobleza rusa monopolizaba la cultura, círculo cerrado reservado en exclusiva a una minoría privilegiada. Así pues, materializando sus convicciones, entendía que la mejor manera de liberar al pueblo era acercándolo al arte, el canto y el dibujo, aspecto en consonancia con su teoría del arte, que se puede entender como una educación sentimental que contribuye a evitar la violencia y las vejaciones, a la vez que abre una puerta a la espiritualidad religiosa. Aunque hay educadores que cierran las puertas al arte, Tolstói las abre del todo y, en sintonía con su teoría estética, considera que con el cultivo de la esfera de los conocimientos, de la razón, no hay suficiente. Se debe potenciar también el sentimiento, que así se convierte en una vía pedagógica para conseguir una vida más consciente y sensible que se acerque a lo trascendente, a lo espiritual y divino (Tolstói, 1990, p. 123). Desde la perspectiva metodológica, se puede añadir que en la escuela —y aparte de la lectoescritura— se cultivaban diferentes materias, como la historia de Rusia y la historia sagrada, que empieza con el Antiguo Testamento y continúa con los Evangelios (Tolstói, 1990, pp. 88-90).

Pese a esta presencia de la enseñanza bíblica, la libertad de la infancia era la máxima expresión de dignidad y confianza en sí misma, hasta el extremo de que el niño no solo podía dejar de asistir a las clases cuando le conviniese o considerase, sino que también tenía el derecho de no escuchar al maestro mientras este impartía la clase. Adoptando actitudes libertarias, la escuela condenaba y rechazaba el dogmatismo y el autoritarismo al tiempo que reivindicaba la libertad, el vitalismo del alumno y la preocupación por la persona que se ocupa del niño. En todo caso, resulta evidente que la obra pedagógica de Tolstói no se resume en la escuela, ya que publicó una serie de libros y textos con una clara intención educativa. Llegó a ser tal su pasión por hacer el bien que se atrevió a calificar de «libros buenos [...] aquellos que, sin tener en cuenta su valor artístico, inducen al bien» (Zweig, 1959, p. 43). Su propósito era claro: alfabetizar, cultivar, moralizar, pacificar y educar.

Las historias de los libros de lectura de Tolstói surgen de la naturaleza, de la Madre Tierra, del mundo animal, y hacen que los lectores extraigan las enseñanzas morales correspondientes. Así, aparecen cuentos, fábulas, conversaciones, descripciones, etc., muchas de las cuales debían de provenir de la tradición oral, en que se pone de relieve una moral natural que surge de la fuerza de la naturaleza y que se convierte en una fuente de sabiduría popular que entronca con la historia rusa y que posee, sin duda, un fuerte componente moral y con-

ductual. Si atendemos a estas consideraciones, se comprende cómo Tolstói, con su profunda carga espiritual, se sitúa en una especie de término medio entre la ortodoxia religiosa y las posiciones ateas de anarquistas y comunistas.

En suma, la revolución pacífica de Tolstói —aunque no pierde de vista el horizonte social— apunta a las conciencias personales, mientras que la Revolución soviética, que no reniega del uso de las armas, quiere despertar la conciencia social o, si se quiere, colectiva. «Tolstói representa toda la Humanidad normal, sana, equilibrada, nunca anómala o patológica, es decir, el ejemplar perfecto de la especie, el eterno yo y el nosotros» (Zweig, 1959, p. 55). De aquí, probablemente, que en los últimos tiempos —y en una época poscomunista— asistamos a un interés renovado por la pedagogía tolstoiana, en un ambiente neorromántico como el que propicia la crítica de la razón moderna y que se ha hecho sensible a una nueva recepción de las ideas tolstoianas (Tolstói, 2017). Una buena muestra de lo que decimos está avalada por la cantidad de publicaciones que recuperan su figura y pensamiento, como su diario (Tolstói, 2002 y 2003) y su correspondencia (Tolstói, 2008), sin olvidar los diarios de su esposa. Todo ello confirma algo bien palpable: el carácter radical del pensamiento de Tolstói, crítico con el devenir de la modernidad, que es releído con profusión en los actuales tiempos posmodernos.

MOSCÚ, CAPITAL DEL MUNDO SOVIÉTICO

Cuando hojeamos cualquier guía turística de Moscú, se pone de manifiesto la importancia nuclear que para la capital rusa tienen la fortaleza del Kremlin, donde se encuentra el mausoleo de Lenin, y la plaza Roja, lugar predilecto para las manifestaciones políticas del régimen soviético y los desfiles del Ejército Rojo. Al lado de la plaza Roja se encuentra el templo de San Basilio y el edificio de las antiguas tiendas del GUM (de los antiguos Grandes Almacenes Estatales), todo ello en las proximidades del río Moscova. De cara a nuestro objetivo nos interesa destacar el papel icónico que Moscú representó para el comunismo mundial, cosa lógica si tenemos en cuenta que allí se fundó en una reunión, que tuvo lugar entre el 2 y el 6 de marzo de 1919, la Tercera Internacional (Komintern) (Wolikow, 2017). Si la Primera Internacional fue de signo anarquista y la Segunda, socialista, la Tercera adquiere una dimensión comunista que a la larga fue denostada por Trotsky, que aventuró una cuarta internacional (París, 1938). Bien mirado, la Tercera Internacional se singularizó por su vocación imperialista y tuvo un líder especial, ya que «sin Lenin no habría habido una revolución socialista en 1917» (Tariq, 2017, p. 15). De cualquier modo,

aquel evento hizo que Vladimir Tatlin, uno de los precursores del constructivismo, presentara la maqueta del monumento a la Tercera Internacional, que debía tener una altura de unos cuatrocientos metros, superior a la torre Eiffel, y suponía un homenaje al proletariado mundial, sobre la base de la síntesis entre la pintura, el relieve y la escultura integrados en una producción material (Jean, 1994, p. 117). A la larga, el edificio que debía albergar viviendas y la sede de la Tercera Internacional no se construyó y la maqueta —de la que quedan fotografías— se perdió, después de ser exhibida en Moscú.

Sabemos que la Tercera Internacional contó con la fisura trotskista, con lo que el nuevo régimen soviético implicó la existencia de un territorio inhóspito, que había sido colonizado en el siglo XIX, como Siberia, lugar para los críticos y opositores del régimen. De este modo, los Urales separaban geográficamente la ortodoxia de la disidencia, y así la capitalidad moscovita contaba con el contrapunto de Siberia, un lugar apropiado para el Gulag, esto es, los establecimientos de corrección y castigo que dependían de la Unión Penal de la URSS, que Solzhenitsyn denunció en el *Archipiélago Gulag* (1973), publicado poco después de obtener el Premio Nobel de Literatura (1970). La escritora Svetlana Aleksievich recoge asimismo el testimonio de mujeres sobre estas purgas políticas a raíz de la Segunda Guerra Mundial:

Ens pensàvem que, després de la guerra [...] tot canviaria [...]. Que Stalin tindria fe en el seu poble. Però encara no s'havia acabat la guerra que els combois militars ja es dirigien als camps de Magadan [...]. Combois plens de vencedors [...]. Arrestaven els que havien estat presoners, els que havien passat pel camps alemanys, els que havien estat forçats a treballar, tothom que havia vist Europa (Aleksievich, 2018, p. 52).

Por consiguiente, las dos caras —la paz y el horror, lo bello y lo siniestro— se dan la mano en el caso de Moscú, que, tal como señala Karl Schlögel (2014), adquiere la condición de lugar emblemático del terror, sobre todo cuando se produjeron las purgas de 1937, que coincidieron con la conmemoración del vigésimo aniversario de la Revolución soviética. Recordemos que en la reforma de los presos disidentes se siguieron políticas como el trabajo y la educación política, a fin de que rectificasen y no persistieran en sus errores.

Para los teóricos del comunismo, la Revolución soviética culminaba un proceso basado en la lucha de clases como motor de la historia, que se remonta a los tiempos de las luchas internas del Imperio romano. En este sentido, durante la Guerra Civil española los dirigentes comunistas elaboraron por fascículos una *Historia de las revoluciones sociales* de largo alcance, que se iniciaba

con nombres como Espartaco y Guillermo Tell, y continuaba con episodios históricos como las luchas político-sociales de los remensas de Cataluña, los comuneros de Castilla y las germanías de Valencia. A continuación, se analizaba la caída del feudalismo y los movimientos de liberación en Inglaterra, de la Carta Magna de 1215 a la República inglesa (1649-1660), para proseguir con las revueltas campesinas de Alemania ligadas al protestantismo con Thomas Müntzer a la cabeza. Después le llegaba el turno a la Revolución francesa, la abolición de la esclavitud en los Estados Unidos, la Comuna de París (1871), en un trayecto que conducía a la Revolución rusa (1917), presentada como el despertar de un pueblo oprimido y la implantación del gobierno del pueblo con el triunfo bolchevique que supuso el nacimiento de la URSS. Mientras tanto, se anunciaba la construcción en Moscú del Palacio de los Soviets, «obra gigantesca que coronará la obra de consolidación del régimen efectuada bajo el gobierno de Stalin y será, a la vez, exponente del progreso alcanzado por la URSS». Como es bien sabido, este edificio —un proyecto faraónico que finalmente no se llevó a cabo— debía ser la imagen de la Nueva Moscú, para lo cual se demolió la catedral de Cristo Salvador, que fue reconstruida a comienzos de la década de los noventa, después del desmembramiento de la URSS (1991).

Desde un punto de vista social, la URSS se presentaba bajo el triunfo de la revolución, que se había de exportar; en cambio, no sucedió lo mismo en el terreno artístico. De hecho, una de las diferencias entre la Revolución francesa, que disparó la furia iconoclasta, y la Revolución soviética radica en la protección del patrimonio artístico y cultural. «En suma, la Revolución bolchevique respetó más el patrimonio artístico de Rusia que la Revolución de 1789 el arte francés» (Réau, 1957, p. 133). En esta actuación tuvo mucho que ver Anatoli Lunacharski, considerado por Jacques Sadoul (2016) un bolchevique de derechas y comisario del pueblo de Instrucción Pública y Cultura entre 1917 y 1929. En los primeros momentos de la revolución, Lunacharski permaneció durante un año en Petrogrado, la antigua capital, mientras que el Comisariado del Pueblo para la Educación (*Narkompros*) fue dirigido en Moscú por su adjunto Mijaíl Nikoláyevich Pokrovski. Pese a las dificultades que afrontaban los bolcheviques, que hacían dudar de que pudieran mantenerse en el poder, Lunacharski se convirtió en un protector de artistas en medio de una situación límite, cuando debían sobrevivir durante el período del comunismo de guerra (1917-1921). En cualquier caso, su actividad fue —como buen comunista— infatigable, a la vez que siempre se mostró amable con los visitantes que recibió.

Estamos ante el comisario de Instrucción pública, Lunacharski, hombre de amplia educación literaria y filosófica, autor dramático y secuaz de la filosofía de Avenarius

y Mach. Quizá sea el menos dogmático de cuantos dirigen actualmente Rusia, a causa, probablemente, de esa misma sensibilidad espiritual que, conjuntamente, ayudan a crear el arte y la filosofía. En su mirada tiene Lunacharski una expresión entre dulce e irónica que le hace atractivo (De los Ríos, 1970, p. 172).

Según Emma Goldman, Lunacharski parecía más artista que político, aunque la mayoría de los informantes coinciden en señalar la debilidad de su carácter, que fue doblegado por Lenin y Stalin.

Cuando conocí a Lunacharski por primera vez, le vi mucho más artista que político. Le escuché en una conferencia en la Universidad Sverdlov ante una numerosa audiencia de trabajadores y trabajadoras, difundiendo el origen y la evolución del arte. Fue algo espléndido [...]. Cuando volví a verle, estaba tan absolutamente atrapado en las redes de la disciplina de partido y tan desposeído de su poder que cualquier esfuerzo por su parte resultaba frustrado. A continuación, comenzó a escribir obras de teatro. Eso fue su perdición [...]. La vanidad y el poder quiebran la personalidad más fuerte, y Lunacharski no es fuerte» (Goldman, 2018, pp. 266-267).

En efecto, la mayoría de los testigos indican que Lunacharski fue una persona afable pero débil, un agitador cultural con poca capacidad administrativa y que cedió ante el poder oficial.

Si como intelectual tuvo envergadura, no ocurrió lo mismo como hombre político y como militante que deseaba estar en el primer lugar. Fue vacilante, débil e indeciso [...]. Aunque desprovisto de prerrogativas políticas reales, era para la opinión pública europea una de las figuras más representativas del poder soviético. La cultura y la instrucción siguieron siendo su dominio predilecto; en él gozaba de una gran libertad para desarrollar su política [...]. Fue un inspirador ideológico, un animador; pero no un administrador, estando su ministerio de hecho dirigido por auxiliares. El papel que se le había asignado era ligar la vieja *intelligentsia* al régimen nuevo, proteger a los jóvenes creadores, ayudar a los artistas proletarios, inspirar la vida intelectual, cultural y artística (Haupt y Marie, 1972, pp. 274-276).

Tampoco tiene desperdicio la descripción que Malaparte hizo de Lunacharski: «Aunque era de carácter débil y le horrorizaba comprometerse, exponerse a las críticas de los jacobinos comunistas, en su condición de comisario del pueblo para la Instrucción Pública y las Bellas Artes nunca negaba su pro-

tección a los artistas soviéticos» (Malaparte, 2016, p. 79). Sin embargo, da la impresión de que Lunacharski tenía una mujer difícil, Natalia Rozenel —actriz de teatro y cine— más joven que Anatoli, y que Malaparte retrata de manera perversa con la siguiente declaración, ciertamente machista: «una de las mujeres más elegantes de Moscú y la *cuisse légère* más famosa de la Unión Soviética» (Malaparte, 2016, p. 79). La Lunacharskaia —así la nombra Malaparte— formaba parte, pues, como otros artistas de una nueva categoría: la burguesía del régimen que se había enriquecido gracias a la NEP, la nueva política económica, que permitió el enriquecimiento de campesinos y especuladores, un trasfondo que ambienta la novela *La bolchevique enamorada* (Kollontai, 1989). «La NEP —escribió Josep Pla— es una política hecha sobre todo para liquidar el malestar que el comunismo de guerra producía entre los campesinos» (Pla, 1925, p. 108).

Queda por consignar que Lunacharski fue comisario hasta 1929, poco después que concluyó la experiencia de la NEP. Durante aquel tiempo, Lunacharski fue objeto de una dura campaña en la prensa del régimen, según recoge Manuel Chaves Nogales en las crónicas del año 1928 cuando constata la libertad de prensa que existía para criticar la administración, pero que impedía cuestionar el sistema soviético.

Recientemente —nos encontramos bien entrado 1928— algunos periódicos de Moscú han arremetido contra el comisario del pueblo Lunacharski, al que acusaban de haber pasado una temporada en el extranjero en compañía de una célebre artista haciendo una vida perfectamente burguesa (Chaves, 2014, p. 159).

Con el paso de los años, la influencia de Lunacharski se diluyó, hasta que fue trasladado al cuerpo diplomático, una salida digna para quienes habían prestado servicios a la revolución. Así, en 1933 —el año anterior se había clausurado el *Proletcult*— Lunacharski fue nombrado embajador de la URSS ante la Segunda República española, aunque no pudo tomar posesión del cargo ya que murió en Menton, camino de Madrid.

A pesar de estos juicios no siempre positivos, la verdad es que Lunacharski fue uno de los personajes claves de aquel experimento político y social, de aquella república soviética que desató el entusiasmo en unos y la animadversión en otros y que, además, abocó al exilio a muchos intelectuales y artistas. En último término, y bajo la guía de Lunacharski —conservador de las obras artísticas, ya fuesen iglesias, museos o teatros—, la Unión Soviética quería trasladar a Occidente la imagen de un régimen revolucionario que mantenía el gusto por la cultura y que, incluso, respetaba la tradición anterior, ya fuese

religiosa o aristocrática, aunque en líneas generales la *intelligentsia* se había mostrado contraria a la revolución. Por eso mismo, Lunacharski ha sido presentado como una persona sensible, que tenía una visión estética del proceso revolucionario dado que la estética engloba y determina todas las cosas, incluso la educación. «Pour Lounatcharsky la culture artistique n'est pas seulement un moyen de transformation des homes, c'est aussi une fin, la fin du communisme» (Champarnaud, 1975, p. 194). En líneas generales —y aunque existen severas críticas hacia su persona, como hemos visto—, Lunacharski también ha merecido el elogio de historiadores:

La política de Lunacharski fue de generosa buena voluntad, sometida únicamente a la condición de que poco podía ofrecer excepto trabajo, arbitraje y pequeñas ayudas a los individuos especialmente necesitados. Su política consistió en abrir canales de comunicación con la *intelligentsia* literaria y artística, en fomentar por igual todos los grupos que simpatizaban con el poder soviético o se acomodaban a él, y en dar de lado a los que le demostraban una agresiva hostilidad (Fitzpatrick, 1977, p. 167).

A propósito, Lunacharski presentó un proyecto de educación popular el 29 de octubre de 1917, pocos días después de la insurrección, que Reed incluyó en su crónica sobre los diez días que estremecieron el rumbo de la historia. En este documento se abordan las cuestiones relativas a la enseñanza y a la instrucción, con la siguiente distinción: «La enseñanza es la transmisión de conocimientos acabados por el maestro al alumno. La instrucción es un proceso creativo. La personalidad humana “se instruye” toda la vida, se amplía, enriquece y perfecciona» (Reed, 2017, pp. 367-368). La pedagogía alemana distingue entre enseñanza y formación, y algo similar sucedió en las declaraciones programáticas de los responsables soviéticos —con Lunacharski a la cabeza—, que también diferencian la enseñanza, entendida como alfabetización, y la instrucción, caracterizada por su dimensión ideológica y que apela a la acción de las clases trabajadoras. Si bien la enseñanza puede ser impartida por un maestro, la instrucción debe ser un producto de las mismas clases trabajadoras. «La escuela, el libro, el teatro, el museo, etc. únicamente pueden servir aquí de auxiliares. Las masas populares forjarán ellas mismas su cultura consciente e inconscientemente» (Reed, 2017, p. 368). Por lo tanto, la instrucción proletaria no tiene nada que ver con la burguesa, de modo que, en lugar de venir de arriba, como pretendía el despotismo ilustrado, ha de ser generada desde abajo por la misma clase obrera. «El obrero de la ciudad, a su manera, y el trabajador del campo, a la suya, forjarán su propia luminosa concepción del mundo, inspirada por el pensamiento de las clases obreras» (Reed, 2017, p. 368). De este modo, el proyecto

cultural soviético debía promover la «formación por las colectividades de trabajo de su común espíritu rico y libre» (Reed, 2017, p. 368).

Así pues, las campañas de alfabetización y la extensión de la lectura fueron cuestiones prioritarias para los dirigentes soviéticos, que, sin olvidar la perspectiva de la educación política, eran conscientes de la necesidad de extender los hábitos de lectura en poblaciones que habían quedado al margen de la cultura. Así en 1932, entre los objetivos del Komsomol (organización juvenil del Partido Comunista de la Unión Soviética) se señalaba lo siguiente: «El Komsomol ha de contribuir al desarrollo de la red de bibliotecas, isbas de lectura y de otros tipos de bibliotecas de masas, así como al suministro de libros» (Krupskaia, 1978, p. 126).

Con este trasfondo, el régimen soviético era consciente de que era necesario conseguir «la alfabetización general, mediante la organización de la pedagogía moderna y de la implantación de la enseñanza general con carácter obligatorio y gratuito, a la vez que la organización de una serie de institutos normales y maestros populares, necesario para la instrucción universal de la población de la inmensa Rusia» (Reed, 2017, p. 367), de manera que desde el primer momento se optó por la alfabetización, tal como se desprende del hecho de que durante los primeros meses de la Revolución se fomentó el hábito de lectura.

Toda Rusia aprendía a leer y efectivamente leía libros de política, economía e historia, leía porque la gente quería saber [...]. En cada ciudad, en la mayoría de las ciudades inmediatas al frente cada partido político sacaba su periódico y a veces varios. Miles de organizaciones imprimían centenares de miles de folletos políticos, inundando con ellos las trincheras y aldeas, las fábricas y las calles de las ciudades. La sed de instrucción tanto tiempo frenada abrióse paso al mismo tiempo que la revolución con fuerza espontánea. En los primeros seis meses de la revolución tan solo del Instituto Smolny [que John Reed califica de escuela-convento «destinada a las hijas de la nobleza rusa, apadrinada por la zarina»] se enviaban a todos los confines del país toneladas, camiones y trenes de publicaciones. Rusia se tragaba el material impreso con la misma insaciabilidad con que la arena seca absorbe el agua. Y todo aquello no eran fábulas, no era la historia falsificada, diluida por la religión, no era maculatura barata y corrupta, sino teorías sociales y económicas, filosofía, obras de Tolstói, Gogol y Gorki (Reed, 2017, pp. 42-43).

No sorprende, pues, que, a pesar de todas las dificultades (bélicas, políticas, económicas, etc.), la cultura experimentase un importante avance durante los primeros compases de la revolución, gracias al buen hacer de Lunacharski, que recibe el elogio del capitán galo Sadoul.

Desde noviembre [escribe en una carta firmada el 25 de julio de 1918 y dirigida al diputado francés Albert Thomas, político socialista y ministro de defensa de la Tercera República entre 1916 y 1917] la vasta cantera abierta por el brillante orador, por el muy erudito y muy fino letrado, por el hombre de fe profunda que es Lunacharski, funciona con audacia y prudencia, lenta y firmemente (Sadoul, 2016, p. 451).

Además, Sadoul no dudó en pedir a Lunacharski un informe sobre la situación de la instrucción pública en la Rusia soviética.

Le he pedido recientemente a Lunacharski [escribe Sadoul el 8 de abril de 1918] que me consiga un informe resumiendo las numerosas reformas que ha elaborado para transformar la instrucción pública en Rusia. Tiene un sinnúmero de ideas interesantes y a los jefes de nuestra universidad les vendría muy bien leer su trabajo (Sadoul, 2016, pp. 327-328).

Es necesario subrayar que Sadoul, uno de los pocos defensores de la Revolución rusa en Occidente, escribía en un tono personal y amistoso, al margen de las convenciones de la correspondencia diplomática, unas cartas que redactaba de madrugada, después de largas jornadas de trabajo. En relación con las campañas dirigidas por Lunacharski anota que su proyecto comprendía dos vertientes, la alfabetización y la instrucción, esquema ya esgrimido en la declaración del 29 de octubre de 1917, comentada más arriba.

El mínimo buscado es que todos los ciudadanos de Rusia sepan leer y escribir, el ideal es la instrucción más alta para todos. Medios principales: formación de un ejército de maestros, apertura de escuelas técnicas, de clases para adultos, accesibilidad de todos a las universidades. Pero la escuela no es nada; la clase obrera, sin timidez, tiene que crear con su propio desarrollo, ejerciendo sus ideas y sus sentimientos, una nueva cultura, literaria, musical, artística. Para ello, han organizado en cada sóviet una sección de lectura proletaria; el comisariado, es decir el ministerio, se mantiene como un simple órgano coordinador (Sadoul, 2016, p. 451).

Por tanto, esta visión pedagógica, que distingue desde el primer momento entre la enseñanza —que podemos equiparar a la alfabetización— y la instrucción proletaria en un sentido mucho más amplio, ya que integra todas las manifestaciones artísticas y las instancias educativas para fomentar la conciencia ideológica, va más allá de la escuela vista como pieza clave de la instrucción, dado que hay que tener en cuenta que las «masas trabajadoras del

pueblo están sedientas de educación». A la larga, la educación constituirá para el mundo soviético una especie de utopía que persistió durante la vigencia del régimen, hasta el punto de que se ha dicho un tanto irónicamente que Stalin construyó más escuelas que viviendas (Drane, 1967, p. 112). No es casualidad, pues, que aquellos que se mostraron críticos con el régimen soviético reconociesen los esfuerzos en pro de la cultura, si bien apostillaban que era «discutible por su calidad e inevitable en sus consecuencias para el mundo entero» (Dillon, 1931, p. 161).

Abundando en ello, podemos añadir que la utopía soviética estaba basada en una cultura al servicio de la Revolución con la protección de la infancia, que había sido abandonada a su suerte y condenada al trabajo durante el zarismo. Por ello, la Revolución subrayó la importancia de la protección de los niños, con la creación de guarderías y casas de campo para su cuidado. «En aquellos tempranos días, los métodos que se adoptaban [Dora Russell sitúa el comentario en el año 1920, en pleno comunismo de guerra] en las escuelas eran los que se consideraba[n] avanzados en Occidente: seguían los métodos Montessori y la euritmia de Dalcroze» (Russell, 1919, p. 162). Y, aunque con el transcurso del tiempo volvieron a hacer acto de presencia los métodos didácticos, con una disciplina más férrea y uniformes escolares, lo cierto es que el amor hacia la infancia no disminuyó ni un ápice, con figuras sobresalientes como Antón Makárenko, que se dedicó a la formación de huérfanos a causa de la guerra.

En educación, la reorientación de políticas de la década de 1930 fue un contraste espectacular con lo hecho hasta entonces. Las tendencias educativas progresistas de la década de 1920 se habían desbocado durante la revolución cultural, y a menudo se había remplazado la enseñanza formal en aulas por «trabajos de utilidad social» realizados fuera de la escuela, y las lecciones, libros de texto, tareas para el hogar y evaluación individual de logros académicos habían quedado casi totalmente desacreditados. Entre 1931 y 1934 estas tendencias se invirtieron abruptamente [bruscamente]. En una fecha posterior de la década del 1930 reaparecieron los uniformes escolares, que hicieron que las niñas y niños de las escuelas secundarias soviéticas se pareciesen mucho a sus predecesores de los liceos zaristas. La reorganización de la educación superior también representó en muchos aspectos un retorno a las normas tradicionales anteriores a la revolución. Los antiguos profesores recuperaron su autoridad; los requerimientos de ingreso volvieron a basarse en criterios académicos más bien que políticos y sociales; y se reinstauraron los exámenes, graduaciones y títulos académicos (Fitzpatrick, 2012, p. 202).

A fin de cuentas, la educación se había convertido en una cuestión de la colectividad, aspecto que también se encuentra en las páginas finales de *La bolche-*

vique enamorada, la novela de Alejandra Kollontai, que concluye afirmando que la educación no es una cuestión individual sino de la colectividad. Por su interés, reproducimos el juicio que hizo Dora Russell sobre la educación soviética, después de haber realizado diversas visitas desde la primera en 1920.

Como he tenido oportunidad de ver en visitas subsiguientes, el amor creativo hacia los niños ha seguido sin disminuir, asegurando oportunidades para su total y polifacético desarrollo así como autoconfianza y un cierto grado de independencia. Solo los enemigos fanáticos del comunismo podrían dejar de admitir que la supresión del analfabetismo, el progreso del nivel cultural de un pueblo entero en el espacio de cincuenta años, es algo que quizás no se había conseguido nunca antes en la historia de la Humanidad (Russell, 1979, p. 163).

Asimismo, la educación de la mujer fue otro de los focos que contribuyeron a la propaganda de la revolución. En *La sonata a Kreutzer* (1889) Tolstói constataba la contradicción entre la educación de la mujer y su destino social, la seducción del marido, la procreación y la crianza de la prole: «Emancipamos a la mujer en los colegios y en los negocios públicos, y, no obstante, no dejamos de considerarla como instrumento de placer» (Tolstói, 1928, p. 139). La propaganda bolchevique, que otorga protagonismo a las mujeres rusas en el espacio público, en especial en el ámbito de la enseñanza formal y de la cultura, debía coadyuvar al éxito del proceso revolucionario. A partir de 1917 se establece en las escuelas rusas la enseñanza mixta en aulas y contenidos comunes (Montero y Álvarez, 2018, p. 410).

De acuerdo con esta defensa de la cultura, hay que señalar que el funcionamiento del teatro tampoco se interrumpió durante el golpe de Estado de los bolcheviques, analizado con detalle por Malaparte (2009). Aparte de la pasión teatral de Rusia, con nombres como Gogol, Chéjov y Gorki, se debe tener presente que era un instrumento de primer orden para la educación de las masas analfabetas, que, con el estallido de la Revolución, fueron instruidas a través del teatro, el cual se convirtió en una pieza clave del ideario pedagógico de la Revolución bolchevique, en un país con un elevado analfabetismo incluso entre las tropas revolucionarias, puesto que muchos soldados no sabían leer. Esto explica las campañas de información realizadas durante los primeros momentos de la revolución: «Las estaciones, noche y día, han de ser atendidas por personas que sepan leer y escribir, para que puedan explicar a los que llegan y a los que se van la diferencia entre el antiguo régimen y el nuevo» (Tsvietáieva, 2015, p. 66). También los mandos del Ejército Rojo solían ser personas iletradas, según se desprende del diario de la guerra ruso-polaca de Isaac Babel, en

cuya anotación del 13 de julio de 1920 se lee lo siguiente: «La tropa quiere a Diakov, nuestro comandante es un héroe, ha sido atleta, apenas sabe leer, y ahora: “soy inspector de caballería”, general, Diakov es comunista, un bravo y viejo *budennovets*», es decir, soldado de la caballería roja (Babel, 2008, p. 25).

Así pues, la revolución promovió una nueva cultura proletaria, que quería contribuir a consolidar una nueva concepción del mundo y, consecuentemente, una concepción de un hombre nuevo (*Homo sovieticus*). «Le communisme n’a pas sa raison d’être s’il ne sert pas à la culture; la culture, l’instruction, la science, l’art, apparaissent donc, non seulement comme moyen de notre mouvement, mais aussi comme ses buts» (Lunacharsky, 1925, p. 16). Historiadores de prestigio, como Robert Service, destacan que el bolchevismo defendía tres objetivos prioritarios, a saber, la alfabetización, el internacionalismo y el ateísmo (Service, 2000, p. 187). «El partido se plantea la tarea de forjar un hombre nuevo, en el que se conjuguen armónicamente la riqueza espiritual, la pureza moral y la perfección física» (*Compendio de historia*, 1975, p. 335). Se dibuja, pues, un itinerario formativo que va de la escuela y la organización juvenil a la fábrica y al Ejército Rojo, y, si el joven es merecedor de ello, obtendrá el ingreso en el Partido, algo reservado para una minoría selecta.

Respecto a la educación y la política dirigidas a las mujeres, debemos destacar la influencia ideológica de Alejandra Kollontai durante los primeros años de la revolución y su contribución activa en la defensa de los derechos civiles y políticos de estas:

La intervención social de Kollontai se vehiculó sobre todo a través del Comisariado del Pueblo de Bienestar Social y del Jenotdel, el comité femenino del Partido Bolchevique, que ella dirigió. Fue una organización de mujeres relevantes dentro del partido con secciones territoriales en todo el país. La organización tenía un triple objetivo: en primer lugar, en la línea tradicional del socialismo, la concienciación y educación política de las mujeres. Llevaba a cabo programas de alfabetización y educación para mujeres u organizaba mítines y conferencias en todas las delegaciones territoriales. Enviaba delegadas locales a todos los congresos del partido. La finalidad última era la extensión y la consolidación de los valores de la revolución, especialmente en las zonas rurales más alejadas de los núcleos urbanos más politizados. El segundo objetivo era la protección social. La organización se ocupaba de cuidar a los niños huérfanos, repartir alimentos, promover la salud y supervisar las políticas de vivienda. En tercer lugar se abordaban naturalmente las problemáticas que afectaban específicamente a las mujeres, como eran la mejora de las condiciones laborales, la lucha contra la prostitución —considerada como la quintaesencia de la explotación capitalista de las mujeres—, la lucha contra el abuso sexual en el trabajo y contra el maltrato en el hogar. El Jenotdel también

llevó a cabo una campaña para erradicar el uso del velo en Asia Central, que tuvo muchas resistencias locales (Torres Delgado, 2017, pp. 183-184).

Entre los aspectos formativos de la cosmovisión soviética, Ernst Jucker destaca la instrucción política y la enseñanza laica. Con todo, y a fin de que los jóvenes tuviesen una idea positiva del marxismo, la formación política se trataba más en los movimientos juveniles, organizaciones que responden a una lógica estructural militarista. Está claro que el fin de la educación no podía prescindir del Ejército Rojo, al cual los alumnos deberían integrarse algún día, por lo que tenía gran relieve la figura del alumno-soldado y la del joven-atleta, con la promoción del ejercicio físico y del deporte. Si bien Tolstói defendió posiciones antimilitaristas, no hizo lo mismo el régimen soviético, que, además, recurrió al deporte para fomentar la preparación militar que —como hemos dicho— se observaba en las organizaciones juveniles, cuyos desfiles ocuparon las calles de Moscú en 1937, en una especie de réplica de los Juegos Olímpicos de Berlín del año anterior (Schlögel, 2014). Por su parte, la enseñanza laica debía reflejarse en todas las asignaturas, amén de ser una materia propia, siempre con la intención de combatir la religión y la superstición. En este contexto, el evolucionismo adquiere toda su validez frente a las posiciones creacionistas que se desprenden del relato bíblico. Por lo demás, todas las materias —pero especialmente las humanísticas, como la literatura y la historia— habían de ser abordadas desde la perspectiva de la lucha de clases gracias a la ciencia dialéctica del marxismo, con lo cual se combatía el papel de la burguesía y de la religión en la historia de la humanidad. Naturalmente, estos objetivos reclamaban la participación activa de maestros y profesores, que tuvieron que difundir una nueva cultura, materialista y comunista, fraternal y atea, que había de ser puesta al servicio del progreso científico y técnico.

La modernidad se asociaba a la pasión por la tecnología y a una fe ciega en el progreso científico. No ha de resultar extraño, por tanto, que uno de los libros de cabecera de los revolucionarios rusos de principios del siglo xx fuera la utopía cientifista *¿Qué hacer?* de Nikolai Chernishevski (1863), donde el socialismo futuro venía acompañado de «palacios de acero y cristal» y de máquinas que hacían todo el trabajo (Rúa Fernández, 2017, p. 108).

En esta dirección, el *Narkompros* (Comisariado del Pueblo para la Educación) presentó un proyecto formativo basado en el método complejo «que insistía en una mezcla de instrucción académica, marxismo, laicismo y “vida” (prácticas laborales en las fábricas)» (Milosevich, 2017, p. 134). En fin, una

formación con alto contenido ideológico que debía contribuir en la constitución de una élite proletaria, capaz de formar los cuadros del Partido y orientar a la población en todas las esferas sociales, aunque —como ha puesto de manifiesto Svetlana Aleksíevich— no siempre pudo penetrar en ambientes restringidos, como los familiares.

De tal modo que el régimen soviético organizó campañas para alcanzar la alfabetización universal, un objetivo prioritario de la Revolución. Es necesario insistir en que una de las grandes empresas que las autoridades soviéticas impulsaron fue la lucha contra el analfabetismo, una lacra heredada de la Rusia zarista y donde el régimen soviético obtuvo resultados importantes. Para ello, Lunacharski contó con la colaboración de Nadiéjda Konstantínovna Krúpskaia como subcomisaria, compañera de Lenin e interesada por las cuestiones pedagógicas, que aspiraba a poner en marcha una nueva cultura proletaria basada en una escuela que no fuese neutra, como presuntamente propugnaba la burguesía, sino una escuela única a favor de la clase trabajadora (Hoernle *et al.*, 1978, pp. 109-111).

Se dice que la tasa de analfabetismo alcanzaba el 62% en Rusia en 1914 y en algunas zonas aumentaba hasta el 97%. En cualquier caso, lo cierto es que después de los planes quinquenales, a mediados del siglo pasado, el analfabetismo había sido erradicado de la URSS (Bruhat, 1953, p. 131). En la cosmovisión soviética, la alfabetización se convertía en la condición necesaria para leer los grandes periódicos del régimen, como *Pravda*, publicación oficial del Partido entre 1918 y 1991, e *Izvestia*, órgano del Presídium del Sóviet Supremo desde 1917, los grandes portavoces del régimen para conformar la mentalidad colectiva del pueblo. De ahí, por ejemplo, la importancia de los comisarios en el Ejército Rojo, tal como Isaak Babel reflejó en su literatura bélica, cuando él mismo —que acabó siendo víctima del terror— actuaba como comisario en la guerra ruso-polaca (1919-1921), en la que los soviéticos resultaron derrotados y se vieron obligados a firmar la paz ante una joven nación como Polonia, la cual, aunque poseía mucha historia, solo había sido reconocida después del Tratado de Versalles. Igualmente, Malaparte en *El Volga nace en Europa* dibujó un espléndido retrato de la figura del comisario político como un eficaz instrumento de pedagogía social que recurre a diferentes instancias (literatura, arenga, marchas, música patriótica, etc.) a fin de mantener y enardecer el espíritu luchador de los soldados del Ejército Rojo para enfrentarse al invasor alemán. «Los comisarios se dedicaban a la educación política de los combatientes y controlaban las acciones de los jefes que habían sido oficiales en el ejército» (*Compendio de historia...*, 1975, p. 152).

Por añadidura, y junto con esta estrategia para conseguir la concienciación política, encontramos las iniciativas escolares y pedagógicas dirigidas a luchar

contra el analfabetismo, en el marco de una política cultural caracterizada por el cientificismo y el mito del progreso, ideas que en esencia también se encuentran en el pensamiento de Lunacharski, que insuffló a su acción política una dimensión claramente a favor del ateísmo y contra la metafísica. Así lo describe el escritor peruano César Vallejo en el viaje que hizo en 1931 a la URSS: «Guerra a la metafísica y a la psicología. Solo las disciplinas sociológicas determinan el alcance y las formas esenciales del arte» (Vallejo, 2013, p. 98). Y, lógicamente, para todo ello se contaba con el soporte de la radio, que, como apunta Schögel (2014, pp. 357-360), puso el ruido de fondo de la nueva era comunista, sin olvidar la función de los teatros y del cine, que hicieron que Moscú se transformara en una auténtica máquina de producción fílmica con importantes estudios y genios como Serguei Eisenstein (Schlögel, 2014, pp. 715-719).

Frente a la religiosidad espiritual que había vivido Rusia desde mediados del siglo XIX, la URSS defendió un empirismo radical que niega cualquier connotación trascendente, hasta el punto de que se convierte en una cruzada contra la religión, en una exaltación del ateísmo. No por azar, Roth vio como en Rusia —la *Tierra Roja* (1934)— había llegado el anticristo, personificado en la figura de Lenin, que impuso una nueva idolatría: la veneración del motor, el culto a la máquina, el desarrollo de la industria, que coincide con la voluntad pedagógica de la fórmula «educación es poder», axioma que adquiere todo el sentido después de afirmar que la religión es el opio del pueblo (Roth, 2017, pp. 101-123). Naturalmente, el ateísmo y la condena de Dios fueron dos factores que sirvieron para presentar la Revolución soviética y el gobierno de Lenin como una tiranía que liquidaba la trascendencia religiosa, incluida la profesada por la comunidad tolstoiana.

Un verdadero bolchevique, habida cuenta [de] que pertenece al partido de los «duros», no puede ser, pues, cristiano. No se trata de combatir los dogmas como a tales, sino de luchar, sobre todo contra la moral religiosa. Una religión sin Dios, como la del camarada Lunatcharsky, un cristianismo vaciado de todo contenido dogmático, como la doctrina tolstoiana de la no resistencia al mal, no son, en esencia, menos nocivos (Chasles, 1929, p. 111).

En oposición al espiritualismo ruso, Lunacharski —junto con su cuñado Aleksandr Bogdanov, que dirigió el *Proletcult*, creado en 1917, y que como médico murió en un ensayo científico en 1928 (Ferré, 2017, pp. 173-164)— defendió un empirismo radical que lo condujo a negar cualquier connotación trascendente. Téngase en cuenta que se ha vinculado el pensamiento de Lunacharski con la corriente del empiriocriticismo, liderada por Bogdanov, una

posición que fue combatida por Lenin, quien veía en ella una tentación idealista y vagamente neokantiana (Althusser, 1970, p. 12). Seguramente este enfrentamiento con Lenin marcó un punto de inflexión en la evolución del pensamiento marxista, que no permitía ninguna desviación, tampoco en la línea del empiriocriticismo de Richard Avenarius y Ernst Mach. Es bien sabido que, sobre la base empírica de Mach, el Círculo de Viena elaboró su filosofía analítica al conjugar el empirismo con el lenguaje axiomático que dio lugar al neopositivismo o positivismo lógico. Ante el intento de Bogdanov y Lunacharski de fusionar el marxismo con el empirismo de Mach, Lenin acusó al grupo de Bogdanov —donde militaba Lunacharski— de alejarse del materialismo y de caer en la trampa del idealismo. En opinión de Berdiaev, Lenin escribió una única obra de destacado contenido filosófico, que aspiraba a ser una respuesta a esta posible desviación de la doctrina materialista.

Lenin se percató del peligro que presentaba la divulgación de esta herejía, y en su libro sobre *El materialismo y el empiriocriticismo* —el solo [único] libro de alcance filosófico que escribió—, de pensamiento precario, pero de gran fuerza polemista, se encaró con Bogdanov y Lunatcharsky; reconoció la filosofía de Mach y de Avenarius como culpable y de carácter reaccionario y burgués, incompatible, por consiguiente, con el marxismo (Berdiaev, 1968, p. 123).

A decir verdad, y más allá de las disquisiciones filosóficas, Lunacharski aspiraba a que el comunismo se convirtiera en una especie de religión con sus propios rituales, tal como había llevado a cabo el positivismo. Además, estos «constructores de Dios», es decir, de una religión científica y antimetafísica resultado de la suma de la organización política (sóviet) más la electrificación, elaboran una fórmula que da como resultado el bolchevismo inspirador de los planes quinquenales (*Piatileki*). No cabe duda de que los sin Dios fueron una constante en la cosmovisión soviética, tal y como reflejaron diferentes viajeros (Zweig, 2014) y reporteros de guerra en sus crónicas (Malaparte, 2015; Ridruejo, 2013), si bien la política del régimen era esperar que a la larga la presencia de las creencias religiosas —que, como hemos visto, estaban muy arraigadas en Rusia— se diluyesen hasta desaparecer. «Se limitan a hacer propaganda contra la religión», escribió Josep Roth en 1926, refiriéndose a la acción bolchevique (Roth, 2017, p. 103). En definitiva, la propaganda marxista contra la religión venía de lejos, y desde hacía décadas se había contrapuesto la religiosidad burguesa a la irreligiosidad proletaria, después del fracaso —según Paul Lafargue— de cristianizar a las clases trabajadoras de Europa y América. Tampoco se puede olvidar que Lunacharski organizó un juicio contra Dios representado

por una Biblia en el banco de los acusados por haber cometido crímenes contra la humanidad, y así fue declarado culpable y fue fusilado simbólicamente el 18 de enero de 1918, al romper el alba, con diversas ráfagas disparadas al cielo de Moscú, un acontecimiento que, al cumplirse el centenario, fue satirizado en España por diferentes medios de comunicación de derechas. En fin, en 1918 se consumó en la Unión Soviética la separación del Estado y la Iglesia ortodoxa, unión que el régimen de Putin ha intentado recuperar, con lo que la nueva Rusia poscomunista cobra aspectos del antiguo régimen zarista.

Tampoco se puede olvidar que la expresión «realismo socialista» —obligatoria a partir de la década de los años treinta, según Klaus Westermann (Roth, 2017, p. 215)— se atribuye a Lunacharski. En relación con la imposición del realismo socialista, Rosa Ferré añade que, después de los intentos innovadores y vanguardistas de primera hora, a partir de los años treinta —coincidiendo con el primer plan quinquenal (1928-1932)— Stalin impuso la «doctrina del realismo socialista» (Ferré, 2017, p. 154). Aquellos que han defendido posiciones favorables al leninismo lo han tenido claro: «Lo que la mayoría de los teóricos echan en cara a la Vanguardia de la URSS en los años veinte no es su afán de novedad, sino el desfase entre las obras y las necesidades de la sociedad» (Eikhenbaum *et al.*, 1973, p. 15). Por su lado, la autorizada voz de Eric J. Hobsbawm clarifica cuanto decimos, al abordar las relaciones entre el marxismo y las vanguardias plásticas, y señalar que entre ambos fenómenos —marxismo y vanguardia— «no hay ninguna conexión necesaria o lógica, ya que la afirmación de que todo lo que es revolucionario en arte tiene que serlo también en política es un juego de palabras» (Hobsbawm, 1980, p. 135). Aparte, conviene tener en cuenta que, mientras que la mayoría intelectual se puso al servicio de la contrarrevolución, Lunacharski protegió inicialmente la vanguardia, aunque finalmente se impuso el criterio de la línea oficial representada por Lenin, poco amigo de las innovaciones plásticas. «Lenin [personificación de la vanguardia del proletariado] constituía una “antivanguardia” en el terreno estético» (Faraldo, 2017, p. 170), lo cual generó una dinámica bien peculiar, puesto que a la larga el progresismo social no se correspondía con una estética innovadora.

Para José M. Faraldo, el realismo socialista no es más que un estilo artístico poco creativo que permanece al servicio de una ideología, «una estética blanda y manipuladora que dejó su impronta en la estructura cultural del sistema» (Faraldo, 2017, p. 190). Igualmente, este autor apunta que, en la elaboración de los murales revolucionarios, los artistas de vanguardia, cercanos a Lunacharski, ejercieron un papel destacado, aunque «los elementos “decorativos” de las letras» hubiesen primado sobre el contenido» (Faraldo, 2017, p. 168). Se puede añadir que cuando Vladimir Mayakovski se suicidó (1930), la hora de las

vanguardias ya había declinado, en un momento en que el psicoanálisis no entraba en el universo soviético, sino que se seguía la línea realista y naturalista que recogió César Vallejo en el viaje que hizo a la URSS el 1931:

La inteligencia trabaja y debe trabajar siempre bajo el control de la razón. Nada de superrealismo, sistema decadente y abiertamente opuesto a la vanguardia intelectual soviética. Nada de freudismo ni de bergsonismo. Nada de complejo, libido, ni intuición, ni sueño. El método de creación artística es y debe ser consciente, realista, experimental, científico (Vallejo, 2013, p. 99).

Está claro que el realismo socialista (Deïneka, Lissitzky, etc.) impregnó la capital soviética con un arte al servicio de la revolución, con ejemplos paradigmáticos, como el Metro moscovita y los rascacielos de Moscú, con edificios de más de 170 m de altura, un toque optimista y futurista para mayor gloria del régimen. «El rostro de la nueva Moscú queda caracterizado por construcciones modélicas que más tarde se convertirían en iconos de la Moscú estalinista» (Schlögel, 2014, p. 72). En cualquier caso, Moscú —con la epopeya añadida de haber rechazado la invasión hitleriana, después de haberlo hecho con la napoleónica— asumió el carácter de la ciudad santa del comunismo, con lo que concitó la atención de viajeros procedentes de todos los lugares del mundo deseosos de conocer de cerca la experiencia del sistema soviético. «En el caos de los acontecimientos, Moscú se convierte en un campo de experimentación de las formas de comportamiento humano y en el desencadenante del gran cambio que se opera en las personas» (Schlögel, 2014, p. 52).

Ni que decir tiene que la experimentación debía quedar supeditada a las orientaciones ideológicas del régimen, poco partidario de las innovaciones que pudiesen representar una desviación respecto a la doctrina oficial. En este sentido, el mismo Lunacharski se vio obligado a transigir ante las opiniones oficialistas y, en concreto, ante el criterio de Lenin, poco amante de las novedades artísticas. Como botón de muestra, recordemos que Lunacharski rectificó el sentido de su intervención en el Congreso del *Proletcult* (cultura proletaria), la organización intelectual del proletariado, que contaba con miles de miembros y cientos de locales, y que funcionó hasta 1932. La rectificación fue publicada en el número de *Izvestia* correspondiente al 8 de octubre de 1920, después de que Lunacharski defendió la autonomía de aquella institución que presidía Bogdanov, cuya filosofía no era aceptada por Lenin. Se ha dicho que Lunacharski no era un futurista, pese a su amistad con Mayakovski y Vsévolod Meyerhold, de manera que acabó por aceptar la doctrina leninista sobre la cultura proletaria, que condenaba cualquier deriva individualista. Queda cla-

ro, pues, que el arte no constituía un fin en sí mismo sino que permanecía al servicio de la vida colectiva, con lo que adquiría una dimensión propagandista con una importante carga política (Champarnaud, 1975, p. 203).

En efecto, entre los días 5 y 12 de octubre de 1920 tuvo lugar el congreso del *Proletcult* y, según Lenin, Lunacharski no realizó un parlamento en consonancia con lo que habían acordado, de manera que se impuso el criterio leninista en el sentido de que la vanguardia artística, como cualquier otra instancia cultural, había de permanecer supeditada al Partido Comunista, que así debía controlar la actividad del *Proletcult* y del Comisariado del Pueblo de Instrucción. «El camarada Lunacharski dice que se han tergiversado sus palabras. Con tanto mayor motivo es archinecesaria la resolución» (Lenin, 1980, p. 141). Lenin se refiere al hecho de que, una vez que el marxismo había conseguido su significación política, se debía evitar cualquier intento «de inventar una cultura especial propia», de manera que la cultura —y las instituciones que la fomentaban, como el *Proletcult*— dependía del poder soviético (especialmente del Comisariado del Pueblo de Instrucción) y del Partido Comunista de Rusia. No en vano, la resolución sobre la cultura proletaria del 9 de octubre de 1920 se puede entender como una respuesta a las pretensiones de independencia del *Proletcult*, y así establecía la siguiente fórmula ortodoxa de actuación: PCR + Comisariado de Instrucción Pública = Σ de la cultura proletaria (Lenin, 1980, p. 142). En otras palabras: la cultura proletaria no podía ser independiente de las instrucciones ideológicas comunistas, por lo que debía observar los principios del marxismo y evitar las expresiones particulares e individualistas.

Según el testimonio de Krupskaia, compañera de Lenin, este no era partidario de las aventuras estéticas y prefería a Pushkin antes que a Mayakovski (Lenin, 1980, p. 212). En una línea similar se manifestó la líder comunista alemana Clara Zetkin, que añade que para Lenin el teatro era un lujo, aunque se debía intentar no romper con la tradición anterior. Sin embargo, no entendía las nuevas corrientes estéticas, como el expresionismo, el futurismo, el cubismo y el resto de los *ismos* (Lenin, 1980, p. 217). En último término, el *Proletcult* tampoco quería romper de raíz con el pasado y aspiraba a que la clase trabajadora conociera la cultura anterior, ya correspondiese a la etapa feudal o a la burguesa de la historia reciente de Rusia, según dejó expresado Bogdanov, que en 1908 publicó la novela futurista *Estrella roja*, en el libro *La science, l'art et la classe ouvrière* (Bogdanov, 1977).

Por lo demás, conviene destacar algunas características pedagógicas del nuevo régimen, que después del período de la NEP (Nueva Política Económica) entre 1921 y 1928, puso en marcha el primer plan quinquenal (1928-1932). Hay que insistir en que la lucha contra el analfabetismo y en favor de la ins-

trucción constituyó una de las prioridades del nuevo régimen, lo que supuso un rápido crecimiento del sistema educativo, con cifras que confirman cuanto decimos. Según Carlos Taibo, el número de estudiantes de educación secundaria pasó de 1.835.000 en el curso 1926-1927 a 5.940.000 en el 1933-1934 (Taibo, 2010, pp. 152-153), con lo que se confirma que después de la lucha en favor de la alfabetización —el primer objetivo de la educación soviética— se perseguía el aumento de la población estudiantil en todos los niveles, ya fuese secundario o superior, a fin de elevar el conocimiento técnico de los trabajadores para cumplir los objetivos productivos marcados por los distintos planes quinquenales en una economía planificada. Por ello, autores de signo conservador como Ramiro de Maeztu vieron en Lunacharski alguien que atentaba contra la cultura burguesa, ya que una de las primeras medidas que adoptaron los soviéticos fue la supresión del estudio del latín. «Se ha abierto la segunda enseñanza a todo el mundo y se ha procurado convertirla exclusivamente en una actitud formativa de comunistas» (Maeztu, 1959, p. 143).

Mientras tanto, la capital soviética alcanzaba un nuevo protagonismo gracias a la película de Aleksandr Medvedkin *Un nuevo Moscú* (1938), aunque los detractores del régimen soviético no dudaron en censurarlo con todo tipo de exageraciones sobre una base cierta: el poder omnímodo de la policía que, bajo diferentes nombres (Checa, GPU), siguió una política represora, agudizada por el estalinismo, que recuerda la persecución zarista. De hecho, durante los años que siguieron a la Revolución circularon en Occidente obras que cuestionaban los métodos policíacos del régimen, aunque fuese a través de tramas novelísticas como *La verge rouge du Kremlin* (1927), que tuvo una notable repercusión. Téngase en cuenta, además, que el régimen hizo bandera del orden y la disciplina, tendencia que se agudizó en la década de los treinta.

Es verdad, de cualquier modo, que los ribetes autoritarios, la disciplina más férrea y el adoctrinamiento ideológico, muchas veces con significativos aditamentos en clave nacionalista rusa, recuperaron terreno a partir de 1936, un año en el que —es un símbolo entre otros— se restablecieron los uniformes escolares (Taibo, 2010, pp. 152-153).

Es innegable que esta novedad antropológica, pedagógica y social determinó que muchas personas desearan viajar a la Unión Soviética para conocer directamente aquella experiencia, lo que provocó una avalancha de viajeros, sobre todo catalanes, hasta el punto de que Andreu Navarra se ha referido a «la odisea catalana» (Navarra, 2016, pp. 159-191). Sin embargo, conviene destacar que se trata de un fenómeno de gran alcance, ya que incluso el primer álbum

de la serie que Hergé dibujó sobre Tintín, aparecida en 1928 en el suplemento infantil *Le Petit Vingtième*, del periódico *Le Vingtième Siècle*, llevaba por título *Les aventures de Tintin, reporter du «Petit Vingtième», au pays des Soviets*. Aquella historia poseía claras connotaciones anticomunistas, más aún si se tiene en cuenta que Hergé (seudónimo de Georges Remi) escribió la historia a instancias del sacerdote Norbert Wallez, director del periódico y contrario al comunismo. Al parecer, la única fuente de información que Hergé consultó fue el libro de Joseph Douillet, que había sido diplomático belga en la URSS, titulado *Moscou sans voiles (Neuf ans de travail au pays des Soviets)*, aparecido en París (1928). En esta obra, como en muchas otras del género, se condenaba el régimen soviético, extremo que tampoco puede extrañar si tenemos en cuenta que Douillet —que vivió en Rusia desde 1891 hasta 1926— fue expulsado por las autoridades soviéticas después de ser encarcelado en 1925 durante un período de nueve meses.

En consecuencia, el viaje a la URSS se puede entender como una especie de peregrinación para conocer un experimento social, que algunas veces era aplaudido pero que, por lo general, era denostado. Se trata de una dinámica que Zweig —quien, como hemos visto, se desplazó a la URSS en 1928— ya reflejó en sus memorias (Zweig, 2001, p. 414). En esta dirección, el profesor Sánchez Zapatero apunta que los viajeros que visitaron la URSS en la década de los años veinte y treinta del siglo pasado se dividieron en dos grandes bloques: los que defendían encomiásticamente la revolución (Pablo Neruda o Rafael Alberti) y aquellos otros que, como Zweig, Manuel Chaves Nogales y Dos Passos, denunciaron el totalitarismo del régimen soviético (Sánchez Zapatero, 2008 y 2013). Otros, como Dillon, que conocían la realidad rusa desde hacía años, no dudaron en criticar al régimen soviético, al que, un tanto ácidamente, designaron con el nombre de Sovietlandia. El mismo Dillon observa que en una librería céntrica de Leningrado hay una sección dedicada a Tolstói. «Una de las secciones más vastas estaba dedicada exclusivamente a las obras del conde León Tolstói, quien, a pesar de su nobleza feudal y de su propaganda religiosa, es objeto de una especie de adoración de héroe retardado en la comunidad de los soviets» (Dillon, 1931, p. 74). En ocasiones, las estancias eran breves, de unos pocos días o semanas, con motivo de algún congreso o certamen, pero ello no impedía que los viajeros regresaran con la misma imagen de la URSS, de manera que fueron muchos los que, como Emma Goldman en 1923 y André Gide en 1936, salieron desengañados, con un amplio abanico de críticas (Puigsech Farrás, 2017, p. 37).

Está claro que algunos de los grandes beneficiados de estas crónicas críticas con la realidad soviética fueron los anarquistas, quienes se desmarcaron de la

marcha de la Revolución soviética, después de enviar a Ángel Pestaña para que informase al respecto (Pestaña, 1924). De tal suerte que los anarquistas vieron en el sistema soviético no la realización de los ideales libertarios, que comienzan en el liberalismo clásico para terminar en el anarquismo, sino el triunfo del estatismo autocrático, «a esa organización en la que el hombre desaparece totalmente confundido y eclipsado ante el Poder majestuoso que se eleva sobre todo y sobre todos» (Pestaña, 1924, pp. 270-271). Como es notorio, Emma Goldman apuntó algo similar, al señalar que no era el bolchevismo el que fallaba, sino el marxismo y el estatismo, dos elementos «fatales para la revolución y también para el progreso de toda vida humana» (Goldman, 2018, p. 294).

En aquel contexto, y desde las páginas de *La Revista Blanca*, Soledad Gustavo —madre de Federica Montseny y compañera de Federico Urales— comentaba bajo el título de «Dos años en Rusia» los escritos de Emma Goldman, para quien la Revolución rusa fue un fracaso, en los que denunciaba las continuas visitas que la policía soviética hacía a la casa de Kropotkin, que regresó a Rusia deseoso de conocer de cerca la Revolución de 1917. «Después de leer lo que queda expresado ¿podemos defender a la revolución rusa los amantes de la igualdad económica y de la libertad política? No y no» (*La Revista Blanca*, núm. 14, 15 de octubre de 1923, p. 13). En el mismo sentido se expresó su hija, Federica Montseny, al comentar la obra de Ángel Pestaña sobre lo que había visto después de los setenta días en Rusia: «Y volvió desencantado, como volvieron tantos otros, y como tantos otros que no pudieron volver, hubo de lamentar la sangre derramada, la admirable epopeya del pueblo ruso, coronada por una revolución social que no llegó ni a superar los principios políticos de la Revolución francesa» (*La Revista Blanca*, núm. 65, 1 de febrero de 1926, pp. 15-16).

A decir verdad, solo la vida sencilla de los campesinos satisfizo las aspiraciones de Tolstói, a partir de la cual fundó una especie de religión —la tolstoiana— para convertirse en un reformador —en la línea de Lutero y Calvino— que, además de enfatizar la importancia del amor fraternal, destaca la no violencia y el pacifismo, dos referentes centrales de un pensamiento de base evangélica de la no resistencia al mal (Tolstói, 2018). «Es cierto que él deseaba fundar un nuevo orden, una Iglesia oficial en lugar del Estado, una religión vital más humana y fraternal, un Evangelio a la vez antiguo y nuevo que volviera a los orígenes del cristianismo, el Evangelio tolstoiano-cristiano» (Zweig, 2008, p. 301). Así, desde la doble condición de profeta y reformador, Tolstói alimentó un nuevo evangelio de paz y concordia, de humildad y sencillez, de vida frugal y simple, que quiere salvar el género humano del nihilismo y que influyó en autores como Romain Rolland, que, como hemos visto, dedicó una primera biografía a Tolstói y una segunda a Gandhi (Rolland, 1930). Si Nietzsche proclama la muerte

de Dios, Tolstói preconiza justamente lo contrario, es decir, un retorno a las fuentes del cristianismo evangélico y a su principio de amor universal que no podía ser aceptado por los comunistas, aunque sí incidió en los anarquistas, quienes, pese a todo, criticaban su misticismo —como hizo Federica Montseny desde diferentes artículos publicados en *La Revista Blanca*.

El escritor ruso inauguró el anarquismo cristiano, esto es, «un cristianismo anarquista que, basándose en las ideas de Cristo, negaba el Estado, propagaba la desobediencia civil y militar y defendía la igualdad entre todos los seres humanos y la libertad del hombre para disponer de sí mismo» (Montseny, 1974, p. 99). Ahora bien, aun reconociendo estos méritos, Federica Montseny sale en defensa de su esposa, de Sofía, que fue la compañera de su ascenso, la que lo ayudó a edificar su obra, trabajando con él, siendo su amanuense y la persona que lo descargó de todas las ocupaciones materiales para que él pudiese entregarse de lleno a su trabajo de creación artística, pero que no pudo seguirlo completamente por el camino del renunciamento» (Montseny, 1974, p. 99). Tolstói influyó en los círculos anarquistas catalanes, que vieron en su pensamiento un ejemplo digno de seguir (Fernández, 2017).

No obstante todos estos juicios, hay que hacer notar que buena parte de los viajeros reconocían el esfuerzo que la URSS había hecho en cuestiones materiales (electrificación, industrialización, alfabetización, etc.), aunque, como dijo Joaquim Xirau, «todo lo que se desarrolla en extensión se pierde en selección» (Xirau, 1999). En cualquier caso, lo cierto es que se reconocía el progreso material de la URSS, hasta el punto de que los «laboratorios y centros de investigación pueden competir con los mejores de Alemania o Francia», según manifestaba Santiago Pi Sunyer en 1925 (Riu-Barrea, 2017, p. 89).

Entre los viajeros catalanes a la URSS sobresalen los nombres de Eugeni Xammar, Josep Pla y Antoni Rovira i Virgili, que dieron buena cuenta en sus libros de los aspectos culturales y formativos, en una ruta que encuentra una verdadera iniciación en el viaje que Fernando de los Ríos hizo al país de los soviets en 1921. Por su parte, Carles Sentís recuerda las crónicas que Joan Terrasa publicó en el semanario *Mirador*, por iniciativa de un grupo de personas con curiosidad por la URSS (Sentís, 2006, p. 75). En este punto, destaca el nombre de Andreu Nin, que cuando era un joven maestro recibió la influencia de las ideas de Pestalozzi, y que con sus traducciones —con prólogos de orientación marxista— hizo mucho para que la literatura clásica rusa circulase en lengua catalana (Figuerola, 2017, pp. 141-160). Especialmente, queremos destacar las contribuciones de Joaquim Xirau, que visitó la URSS en ocasión de la VII Conferencia Internacional de Psicotecnia (1931), y de Antoni Rovira i Virgili, que, al final de la Guerra Civil, escribió una serie de crónicas para *La Humanitat*.

El primero, catedrático de la Universidad de Barcelona y factótum del Seminario de Pedagogía, se afilió a las filas de la Unión Socialista, que en el año 1936 pasó a integrarse en el PSUC. Por su parte, Rovira i Virgili militaba en Esquerra Republicana de Catalunya, aunque ambos coincidieron en un punto al referirse a la URSS: la falta de una dimensión espiritual. Es cierto que Xirau no lo tuvo fácil para exponer públicamente aquellas impresiones del viaje, que primero se publicaron en la *Revista de Pedagogía* (1931) como artículo y después se incorporaron a sus *Obras completas* (Xirau, 1999). En su intervención en la Universidad de Barcelona —donde se vio obligado a salir rápidamente para escapar del enojo de los estudiantes comunistas (Maragall, 1985)—, Xirau mencionaba la falta de un núcleo espiritual en el mundo soviético, que había optado por una enseñanza dogmática e irreductible y, sobre todo, antirreligiosa. De hecho, esta falta de espíritu erosionaba la libertad, toda vez que, como buen platónico, Xirau reclamaba una dimensión espiritual que fuese capaz de engendrar valores como la justicia, la verdad, el bien y la belleza (Xirau, 1999).

Antoni Rovira i Virgili —que, según Josep Puigsech, «había dado por perdido el caso de Rusia»— plantea una realidad similar, en el sentido de considera que el progreso material y económico contrasta con los aspectos espirituales y políticos. No en vano Rovira conocía el «desilusionante y personal *Retour de la URSS*» de André Gide, aparecido en 1937. En una argumentación que recuerda la de Xirau, afirmaba que la consistencia material de la URSS no se corresponde con la pretendida fortaleza espiritual, a la vista de la existencia de libros prohibidos y mecanismos represivos que hacen que Moscú no sea nada más que una copia de la Roma inquisitorial. Así pues, Rovira i Virgili coincide esencialmente con el diagnóstico que Xirau había hecho en 1931: «Hemos visto con nuestros propios ojos el hecho de que, en la URSS, la vida espiritual —tanto intelectual como artística— va encaminada al servicio del régimen soviético y de la causa obrera», por lo cual «las ciencias del pensamiento son las que más padecen de tal situación» (Rovira i Virgili, 1985, pp. 107-108).

Sin embargo, las posiciones críticas (Xirau, Rovira i Virgili) contrastan con la de Emili Mira i López —una pieza clave del Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona y director del Instituto Psicotécnico de la Generalitat de Catalunya—, quien se integró en la comitiva española que asistió a la VII Conferencia Internacional de Psicotecnia (1931), donde defendió una ponencia sobre la profesiografía. Según el profesor Helio Carpintero, Mira escribió el artículo «De un viaje a la URSS», que no se ha podido averiguar dónde se publicó. «El psiquiatra catalán, de orientación fuertemente de izquierda, encuentra en el mundo soviético la realización paulatina y entusiasta de los

ideales de la revolución» (Carpintero, 2014, p. 70). En última instancia, el sueño de la psicotecnia —la fusión entre vocación y profesión— podía encontrar un lugar ideal en el sistema productivo soviético, que ponía cerco a la deshumanización del trabajo según la concepción capitalista, ya ácidamente criticada por Chaplin en *Tiempos modernos* (1936).

Como se puede ver, Joaquim Xirau y Antoni Rovira i Virgili echaban en falta un núcleo espiritual en el mundo soviético, mientras que aquellos que profesaban un materialismo evidente —como Emili Mira y Teresa León, compañera de Rafael Alberti— se sentían cómodos con la Revolución soviética, con la esperanza de que los males momentáneos se solucionarían en el acontecer histórico, gracias al progreso industrial y social. Hoy sabemos cómo acabó la Unión Soviética, que durante décadas vivió de espaldas a Occidente, enfrascada en una Guerra Fría con el brazo armado del Pacto de Varsovia (1955), después de un expansionismo rusófilo que fue duramente criticado por intelectuales como Sándor Márai, contrarios a las campañas de rusificación (lengua rusa, filosofía marxista-leninista, ateísmo militante) del comunismo soviético, que significó una quiebra respecto a la tradición liberal anterior. Probablemente, Joaquim Xirau y Antonio Rovira i Virgili tampoco se encontrarían cómodos con la Rusia actual, porque su reivindicación del espiritualismo tenía mucho que ver con el humanismo que en Europa se ha dado no solo en la parte occidental sino también en la oriental, tal como se puso de manifiesto con el renacimiento ruso a caballo de los siglos XIX y XX. No en vano, y como Tolstói recuerda en sus memorias, el aprendizaje del latín formaba parte de la educación superior rusa, con la que la tradición humanista se extendía por todo el continente. Tampoco podemos olvidar el esfuerzo que los traductores y las editoriales hicieron durante los años anteriores a la Guerra Civil española para poner en manos del público lector los clásicos de la literatura rusa (Turguénev, Dostovieski, Tolstói, etc.), una fuente de reflexiones y referencias humanistas que forman parte del patrimonio cultural de la humanidad.

Después de su conversión, Tolstói mantuvo una lucha particular contra el nihilismo, la nada, la descreencia, el materialismo y la hipocresía social de un régimen político autocrático y decrepito como el zarista, que marchaba extenuado a su aniquilamiento y desesperación. Tolstói sale a la búsqueda de Dios de acuerdo con su misticismo, que pregona que el ser humano es portador de divinidad gracias a un alma que siempre está presente y, por tanto, incorruptible, al revés de lo que sucede con el cuerpo humano, según una fórmula que proclama la unión del alma, por medio del amor, con Dios y la humanidad (Tolstói, 2019, p. 17). Tampoco se puede olvidar que Tolstói condenó la superstición del Estado, las creencias religiosas en manos de la Iglesia ortodoxa e,

igualmente, rechazó la superstición del mito del progreso representado por la ciencia moderna (Darwin, Lombroso, Charcot, etc.). Contrario a la opresión de la autocracia zarista, defendió la paz y la concordia entre los hombres.

En busca de la salvación de la humanidad, Tolstói quiso escapar del nihilismo que se había impuesto a finales del siglo XIX con la irrupción de nuevos mitos o monstruos de la razón (la religión, la ciencia y el estatismo). A pesar de su triste final, personas como él marcan trayectorias ejemplares con el mensaje de que hay que trabajar para encontrar la armonía universal, mensaje que se ha actualizado y recuperado para la defensa de la paz y, consiguientemente, la oposición a la violencia y a la guerra. En tiempos de frivolidades posmodernas, quizá nada mejor que seguir los pasos de Tolstói, quien luchó para conseguir un mundo mejor y más humano. Más que huir debemos persistir en la resistencia al totalitarismo que amenaza de nuevo a la vieja Europa.

A MANERA DE CIERRE

Nuestra intención en este capítulo ha sido presentar una geografía cultural y formativa sobre la base, ya anunciada por Eugeni d'Ors (1964) de que pensar es dibujar. Situar en el mapa los lugares en que se han producido acontecimientos que han cambiado el signo de los tiempos históricos y completarlos con algunos de sus aspectos más significativos —como ha sido nuestra modesta pretensión en esta ocasión— puede ayudar, sobre todo a los jóvenes lectores, a entender la genealogía de nuestra historia europea, que durante décadas estuvo presidida por la Guerra Fría, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta la caída del Muro de Berlín (1989) y el posterior desmoronamiento de la URSS (1991), el cual dio lugar al nacimiento de una nueva Rusia que, de la mano de Putin, recoge aspectos de épocas anteriores, ya sea de la autocracia zarista o del imperialismo soviético. Pese al esfuerzo de muchos historiadores de gran calidad —Orlando Figes ocupa aquí un lugar destacado— para poner orden en el universo ruso y soviético, que durante décadas fue vituperado por el franquismo, a menudo Rusia continúa siendo una gran desconocida. Y ello, a pesar de que forma parte de Europa, hasta el punto de que el Occidente europeo —que forjó la Unión Europea a partir del Tratado de Roma (1957) sobre la base del eje franco-germano, dos años después de la firma del Pacto de Varsovia— puede ser visto como un apéndice de Rusia, anclada en la zona euroasiática.

En realidad, y tal como señala Robert Charvin, se detecta a menudo un desprecio por Rusia, considerada despectivamente como un país euroasiático,

ignoto y casi salvaje, un viejo atavismo que hizo circular la derecha y el fascismo y que, de una u otra manera, persiste en el universo mental de muchas personas. Por otra parte, hay autores que señalan que la URSS nunca representó una apuesta realmente socialista, sino que el régimen soviético cayó en manos de una nueva clase dominante, de la tecnoburocracia gestora, con un claro dominio de su facción política formada por los dirigentes bolcheviques, con lo que se ha llegado al régimen de Putin, que muestra la nostalgia de la URSS imperial (García-Durán de Lara, 2017). «Tenemos, tras el fracaso de la URSS, más información que antes, un falso camino a seguir ya explorado y a no repetir. A desbrozar pues nuevos caminos, hemos empezado ya a hacerlo en la internacional de la esperanza: un mundo mejor es posible» (García-Durán, 2017, p. 239). Asimismo, Julián Casanova aporta una lectura más poliédrica de una revolución de gran complejidad: «Lo que muchos conocieron y estudiaron como la Revolución Rusa fueron, en realidad, una serie de revoluciones simultáneas y superpuestas —de elites intelectuales, clases medias, obreros, soldados y campesinos— contra la autocracia zarista, contra el orden social, contra la guerra y el sistema jerárquico militar, contra los terratenientes y por la distribución de la tierra» (Casanova, 2017, pp. 157-158).

Dicho con otras palabras: para entender la Rusia actual —y, consiguientemente, la geopolítica europea y mundial— nada mejor que rastrear el pasado ruso, que oscila entre la realidad y el mito, la exaltación y el rechazo, el elogio y la denigración, como tantos libros de las décadas pasadas pusieron de manifiesto. En definitiva, el viaje a Rusia, además de un plus de aventura, obligaba muchas veces a tomar partido para ensalzar o censurar aquel experimento político y social, un nuevo sistema o cosmovisión, si se quiere, sin profundizar por lo general en las señas de identidad de la cultura rusa.

En 1946, Denis de Rougemont manifestó que Europa constituye un proceso dialéctico y es muy probable que el humanismo —uno de los rasgos más genuinos de la historia continental— se encuentre en ambos extremos, el oriental y el occidental, de Europa. Que la cultura europea se inspire en esta tradición dual, detrás de la cual se encuentran los pilares de la civilización occidental (religión, derecho, espiritualidad) parece no solo oportuno sino necesario. No olvidemos —como recuerda Orlando Figes— que Vladímir Putin admira a Nicolás I, que se caracterizó por ser un zar despótico que cerró las fronteras de Rusia y negó los principios del liberalismo. En suma, la cultura europea no puede renunciar a esta dimensión humanista y espiritual que la historia de Rusia ofrece de una manera clara y nítida, más allá del sentimiento ultranacionalista y paneslavista que proyecta su influencia sobre Ucrania, Bielorrusia, las repúblicas bálticas y caucásicas y que posee figuras paradigmáticas como la de

León Tolstói, que influyó sobre Gandhi. Con independencia de estas aspiraciones para dominar el panorama geopolítico continental, todo indica que Rusia —ya sea la ortodoxa o la soviética, dos caras de una misma moneda— forma parte cultural y pedagógicamente de Europa.

Por último, cuando se ha hablado del fin del *homo sovieticus* (Aleksiévich, 2015) y se ha dicho que vivimos en una época poscomunista, puede ser de interés un ejercicio como el que hemos desarrollado en el presente capítulo y que no tiene otra intención que presentar la historia de Rusia como una narrativa de duración (Braudel) que puede leerse a modo de un palimpsesto en que se detectan diversas escrituras que corresponden a otros tantos discursos: el ilustrado-occidentalista, que se fija en el surgimiento y desarrollo de San Petersburgo; la reacción espiritual eslava, centrada en la Rusia ancestral, cristiana y campesina, que encuentra piedras de toque de diferente condición, como Berdiaev —que participa de los valores ortodoxos— y Tolstói —que rompe con la Iglesia ortodoxa para crear una nueva religión que recurre a las ideas de Rousseau para formalizar una nueva educación que fijamos en Yásnaia Poliana—; y, finalmente, Moscú, como capital de Rusia después de la Revolución de 1917 y que, con el régimen soviético, deviene el centro de un nuevo imperio ideológico, político y económico que, después de derrotar al nazismo en 1945, sirvió de modelo para varias experiencias revolucionarias, en su afán internacional de exportar el régimen surgido del poder de los sóviets (Cuba, Vietnam, etc.). De ahí también la gran cantidad de libros que durante años se publicaron en Occidente para desacreditar al régimen soviético, en medio de las tensiones de la Guerra Fría. Sin desmerecer la aportación de estos libros que socavaron el prestigio de la URSS en Occidente, y aquellos otros que exaltaron el sistema soviético, parece que ha llegado el momento de los balances serenos y rigurosos, de modo que se abre un futuro de grandes posibilidades para la historia, que sabe además que, por encima de cualquier otra consideración, Rusia también forma parte de Europa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMSKY, J. (1958). *¿Quo vadis Moscú?* Buenos Aires: Rivadavia.
- ALCORIZA, J. (2005). *Dostoviesky y su influencia en la cultura europea*. Madrid: Verbum.
- ALEJANDRO, J. M. (1958). «Luz moscovita sobre Occidente». *En la hora crepuscular de Europa*. Madrid: Espasa-Calpe, pp. 51-80.
- ALEKSIÉVICH, S. (2015). *El fin del «Homo sovieticus»*. Barcelona: Acontilado.
- (2018). *La guerra no té cara de dona*. Barcelona: Raig Verd.

- ALTHUSSER, L. (1970). *Lenin i la filosofia*. Valencia: Tres i Quatre.
- AMIN, S. (2016). *Rusia en la larga duración*. Vilassar de Dalt: El Viejo Topo.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL (1980). *Presos de conciencia en la URSS: su tratamiento y condiciones*. Barcelona: Amnistía Internacional.
- BABEL, I. (2008). *Diario de 1920*. Barcelona: Planeta.
- BERDIAEV, N. (1936). *El cristianismo y la lucha de clases. Dignidad del cristianismo e indignidad de los cristianos*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1951). *Una nueva Edad Media. Reflexiones acerca de los destinos de Rusia y de Europa*. Barcelona: Apolo.
- (1957). *Autobiografía espiritual*. Barcelona: Luis Miracle.
- (1958). *Orígenes y espíritu del comunismo ruso*. Valencia: Fomento de Cultura.
- (1968). *El cristianismo y el problema del comunismo*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BIENZOBAS, E. (1986). *Rusia en el siglo XIX*. Madrid: Akal.
- BLOM, P. (2016). *La fractura. Vida y cultura en Occidente, 1918-1938*. Barcelona: Anagrama.
- BOGDANOV, A. (1977). *La science, l'art et la classe ouvrière*. París: Maspéro.
- BRUHAT, J. (1953). *Historia de la URSS*. Barcelona: Salvat.
- BUNIN, I. (1983). *Cuando la vida empieza*. Barcelona: Orbis.
- CARPINTERO, H. (2014). «Emilio Mira y su experiencia de la URSS (1931)». *Revista de Historia de la Psicología*, vol. 35, núm. 4, pp. 65-74.
- CASANOVA, J. (2017). *La venganza de los siervos. Rusia 2017*. Barcelona: Planeta.
- CHAMPARNAUD, F. (1975). *Révolution et contre-révolution culturelles en URSS. De Lenine à Jdanov. Textes de Bogdanov, Boukharine, Lounatcharsky, Kollontai*. París: Anthropos.
- CHARVIN, R. (2016). *Rusofobia. ¿Hacia una nueva guerra fría?* Vilassar de Dalt: El Viejo Topo.
- CHASLES, P. (1929). *Lenin. El dictador rojo*. Barcelona: Iberia.
- CHAVES NOGALES, M. (2014). *La vuelta a Europa en avión. Un pequeño burgués en la Rusia roja*. Barcelona: Libros del Asteroide.
- (2017). *Lo que ha quedado del imperio de los zares*. Sevilla: Renacimiento.
- Compendio de historia del Partido Comunista de la Unión Soviética* (1975). Moscú: Progreso.
- CHÉJOV, A. (1972). *Mi vida. Relato de un provinciano*. Barcelona: Seix Barral.
- DE LOS RÍOS, F. (1970). *Mi viaje a la Rusia soviética*. Madrid: Alianza.
- DÍAZ-PLAJA, F. (1990). *Catalina la Grande, emperatriz de todas las Rusias*. Barcelona: Planeta.
- DIDEROT (2005). *Pla d'una universitat o d'una educació pública en totes les ciències*. Edición de Antoni Furió. Valencia: Publicacions Universitat de València.
- DILLON, E. J. (1931). *La Rusia de hoy y la de ayer*. Barcelona: Juventud.
- DJERMANOVICH, T. (2006). *Dostoviesky entre Rusia y Occidente*. Barcelona: Herder.
- DRANE, J. (1967). *La Rusia actual. Viaje de un sacerdote norteamericano*. Barcelona: Juventud.

- EIKHENBAUM, B. M.; TINIANOV, I.; CHKLOVSKI, V. (1973). *Formalismo y Vanguardia*. Madrid: Alberto Corazón.
- FARALDO, J. M. (2017). *La Revolución rusa: Historia y memoria*. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ GÓMEZ, F. (2017). *Sebastià Sunyer i Gavallda (1863-1939). Vida d'un propagandista tolstoïà*. Serra de Tramuntana (Mallorca): Calumnia.
- FERRÉ, R. (2017). «En el frente revolucionario del arte. Creación y experimento en la primera cultura soviética». En ANDRADE, J.; HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F. (eds.), *1917. La Revolución rusa cien años después*. Madrid: Akal, pp. 153-179.
- FERRO, M. (1994). *Nicolás II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FIGES, O. (2006). *El baile de Natacha. Una historia cultural rusa*. Barcelona: Edhasa.
- (2017). «Rusia y Europa». En QUEROL, M. (ed.), *La búsqueda de Europa. Visiones en contraste*. Madrid: OpenMind/BBVA, pp. 387-401.
- (2018). *El baile de Natacha. Una historia cultural rusa*. Barcelona: Edhasa (2.ª reimpresión).
- FIGUEROLA, J. (2017). *Andreu Nin, militant de la cultura*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- FITZPATRICK, S. (1977). *Lunacharski y la organización soviética de la educación y de las artes (1917-1921)*. Madrid: Siglo XXI.
- (2012). *La revolución rusa*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA-DURÁN DE LARA, R. (2017). *De Lenin a Putin. El porqué de la caída muy real de un «socialismo real» que no fue nunca realmente socialista*. Barcelona: Avant.
- GIDE, A. (1986). «Retorn de l'URSS»; seguit de «Retocs al "Retorn de l'URSS"». Barcelona: Edicions del 1984.
- GIL, M. (2011). «La noción de nihilismo en *Padres e hijos* de Iván Turgueniev». *Carta-philus*, núm. 9, pp. 49-60.
- GOGOL, N. (2016). *Historias de San Petersburgo*. Madrid: Alianza.
- GOLDMAN, E. (2018). *Mi desilusión en Rusia*. Vilassar de Mar: El Viejo Topo.
- GONZÁLEZ CALVAR, C. (2002-2003). «¿Por qué surge el fenómeno nacionalista en Rusia?». *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, núms. 41-42, pp. 133-146.
- GORKI, M. (1976). *Les meves universitats*. Barcelona: Edicions 62.
- (1980). *Días de infancia*. Barcelona: Bruguera.
- GRACHOV, A. (2005). *Mijail Gorbachov. La tierra y el destino*. Barcelona: Folio.
- GRUNWALD, C. (1975). *Société et civilisation russes au XIX siècle*. París: Seuil.
- HANISCH, E. (1944). *Historia de Rusia*, 2 tomos. Madrid: Espasa-Calpe.
- HAUPT, G.; MARIE, J. J. (1972). *Los bolcheviques*. México: Era.
- HERZEN, A. I. (1994). *Pasado y pensamientos*. Selección y estudio preliminar de Olga Novikova. Madrid: Tecnos.
- HOBBSAWM, E. J. (1980). «La cultura europea y el marxismo entre los siglos XIX y XX». En HOBBSAWM, E. J. et al. (eds.), *Historia del marxismo*. Volumen 3: *El marxismo en la época de la Segunda Internacional*. Barcelona: Bruguera, pp. 89-152.

- HOERNLE, E.; KROUPSKAIA, N.; LUNACHARSKI, A. *et al.* (1978). *La Internacional Comunista y la escuela*. Barcelona: Icaria.
- HUERTA GONZÁLEZ, Á. (2004). *La Europa periférica. Rusia y España ante el fenómeno de la modernidad*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- JEAN, G. (1994). *Voyages en Utopie*. París: Gallimard.
- JOVANI, C. (2014). «El nacionalismo ruso y sus visiones geopolíticas de Eurasia». *Geopolítica(s)*, vol. 5, pp. 165-206.
- JUCKER, E. (1945). *La Rusia actual*. Barcelona: Mateu.
- KALLINIKOW, J. (1931). *La tragedia sexual de León Tolstoy*. Barcelona: Apolo.
- KANN, P. (1986). *Leningrado*. Moscú: Raduga.
- KAUS, G. (1984). *Catalina la Grande*. Barcelona: Juventud.
- KOLLONTAI, A. (1989). *La bolchevique enamorada*. Barcelona: La Sal.
- (2015). *Autobiografía de una mujer sexualmente emancipada y otros textos sobre el amor*. Madrid: Horas y Horas.
- KROPOTKIN, P. (1926). «Cómo se estudiaba en Rusia». *La Revista Blanca*, segunda época, núm. 68, pp. 28-32.
- KRUPSKAIA, N. K. (1978). *La educación comunista. Lenin y la juventud*. Madrid: Nuestra Cultura.
- KUNZ, R. (1972). *Moscú*. Barcelona: Rodegar.
- LAFARGUE, P. (s/f). *Por qué cree en Dios la burguesía*. Barcelona: Atlante.
- LARGO ALONSO, M. T. (2017). *La revolución rusa. La fábrica de una nueva sociedad*. Madrid: Libros de la Catarata.
- LENIN, V. I. (1970). *Obras escogidas*. Moscú: Progreso.
- (1980). *La cultura y la revolución cultural*. Moscú: Progreso.
- LEÓN, M. T. (2018). *El viaje a Rusia de 1934*. Sevilla: Renacimiento.
- LLORCA, C. (1995). *1905. La revolución burguesa en Rusia*. Barcelona: Planeta.
- LUNACHARSKI, A. (1925). *Les problèmes de l'instruction publique en régime soviétique*. París: Éditions de l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement.
- LUCIETO, C. (1927). *La vierge rouge du Kremlin*. París: Berger-Levrault.
- MAEZTU, R. (1959). *España y Europa*. Madrid: Espasa-Calpe.
- MALAPARTE, C. (2009). *Técnicas del golpe de Estado*. Barcelona: Planeta.
- (2015). *El Volga nace en Europa*. Barcelona: Tusquets.
- (2016). *Baile en el Kremlin y otras historias*. Barcelona: Tusquets.
- MARAGALL, J. (1985). *El que passa i els qui han passat*. Barcelona: Edicions 62.
- MAYAYO, A.; RÚA, J. M. (eds.) (2017). *Y el mundo cambió de base. Una mirada histórica a la revolución rusa*. Barcelona: Yulca.
- MAYAYO, A.; RÚA, J. M.; SEGURA, A. (eds.) (2018). *Centenari de la revolució russa*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MAZOWER, M. (2017). *La Europa negra*. Valencia: Barlin Libros.
- MIÉVILLE, C. (2017). *Octubre. La historia de la Revolución Rusa*. Madrid: Akal.
- MILOSEVICH, M. (2017). *Breve historia de la Revolución rusa*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- MIRONOV, B. N. (1991). «El efecto de la educación sobre el crecimiento económico: el caso de Rusia. Siglos XIX y XX». *Revista de Historia Económica*, vol. IX, núm. 1, pp. 165-197.
- MONTERO, M.; ÁLVAREZ, C. (2018). «La educación femenina en la revolución soviética». En MAYAYO, A.; RÚA, J. M.; SEGURA, A. (eds.), *Centenari de la revolució russa*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, pp. 409-419.
- MONTSENY, F. (1974). «La tragedia de Tolstoy». *Crónicas de «CNT» (1960-1961)*. Selección e introducción de M. Celma. Choisy-le-Roi: Colección «Letras confederales», pp. 99-101.
- MUÑOZ-ALONSO, A. (2007). *La Rusia de los zares*. Madrid: Espasa-Calpe.
- NAVARRA, A. (2016). *El espejo blanco. Viajeros españoles en la URSS*. Madrid: Fórcola.
- NAZAROFF, A. (1962). *Rusia. Pueblo y costumbres*. Barcelona: Sayma.
- NOVIKOVA, O. (1997). *Rusia y Occidente*. Madrid: Tecnos.
- ORS, E. D' (1964). *La ciencia de la cultura*. Madrid: Rialp.
- PANKRATOV, N. et al. (1973). *V. I. Lenin y las fuerzas armadas*. Moscú: Progreso.
- PARINI, J. (2011). *La última estación*. Madrid/Barcelona: Aurum Producciones / RBA.
- PESTAÑA, A. (1924). *Setenta días en Rusia. Lo que yo pienso*. Barcelona: Librería Española de Antonio López.
- PLA, J. (1925). *Rússia. Notícies de la U.R.S.S. (Una encuesta periodística)*. Barcelona: Diana.
- POCH-DE-FELIU, R. (2003). *La gran transición. Rusia, 1985-2002*. Barcelona: Crítica.
- PUIGSECH FARRÀS, J. (2017). *La revolució russa i Catalunya*. Vic: Eumo.
- RÉAU, L. (1957). *El arte ruso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- REED, J. (2014). *Deu dies que trasbalsaren el món*. Barcelona: Edicions del 1984.
- (2017). *Diez días que estremecieron el mundo*. Madrid: Akal.
- REYNOLD, G. (1951). *El mundo ruso*. Buenos Aires: Emecé.
- RIDRUEJO, D. (2013). *Cuadernos de Rusia, 1941-1942*. Madrid: Fórcola.
- RIU-BARRERA, E. (ed.) (2017). *Viatge a la Rússia soviètica. Visions catalanes de l'URSS (1920-1941)*. Barcelona: L'Avenç.
- ROLLAND, R. (1930). *Mahatma Gandhi*. Barcelona: Políglota.
- (2010). *Vida de Tolstói*. Barcelona: Acantilado.
- ROTH, J. (2008). *Judíos errantes*. Barcelona: Acantilado.
- (2017). *Viaje a Rusia*. Edición de Klaus Westermann. Barcelona: Minúscula.
- ROVIRA I VIRGILI, A. (1985). *Quinze articles. Viatge a la URSS*. Barcelona: Edicions 62.
- RÓZANOV, V. (2017). *El apocalipsis de nuestro tiempo*. Barcelona: Acantilado.
- RÚA FERNÁNDEZ, J. M. (2017). «Construyendo el socialismo en Rusia: la economía soviética de octubre a Stalin». En MAYAYO, A.; RÚA, J. M. (eds.), *Y el mundo cambió de base. Una mirada histórica a la revolución rusa*. Barcelona: Yulca, pp. 105-130.
- RUSSELL, D. (1979). *Autobiografía*. Barcelona: Grijalbo.
- SADOUL, J. (2016). *Cartas desde la revolución bolchevique*. Madrid: Turner.
- SÁNCHEZ GARCÍA, R. (1999). «Nacionalismo ruso y régimen soviético». *Espacio, Tiempo y Forma*. Serie v, Historia Contemporánea, t. 12, pp. 303-334.

- SÁNCHEZ ZAPATERO, J. (2008). «Utopía y desengaño: análisis comparatista de los libros de viajes a la URSS». *Estudios Humanísticos. Filología*, núm. 30, pp. 269-284.
- (2013). «Dos visiones de la Unión Soviética: Stefan Zweig y Manuel Chaves Nogales». *Acta Literaria*, núm. 46, pp. 107-125.
- SCHLESINGER, M. L. (1932). *El Estado de los soviets*. Barcelona: Labor.
- SCHLÖGEL, K. (2014). *Terror y utopía. Moscú en 1937*. Barcelona: Acantilado.
- SENTÍS, C. (2006). *Memòries d'un espectador*. Barcelona: La Campana.
- SERVICE, R. (2000). *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- (2001). *Lenin, una biografía*. Madrid: Siglo XXI.
- (2005). *Rusia, experimento con un pueblo*. Madrid: Siglo XXI.
- SIEMENS, W. (1927). *Memorias de mi vida*. Berlín: Editora Internacional.
- SOLZHENITSYN, A. (2002). *Archipiélago Gulag (1918-1958)*, 2 tomos. Madrid: Biblioteca El Mundo.
- STALIN, S. (1967). *Rusia, mi padre y yo (Veinte cartas a un amigo)*. Barcelona: Planeta.
- TAIBO, C. (2010). *Historia de la Unión Soviética*. Madrid: Alianza.
- TARIQ, A. (2017). *Los dilemas de Lenin. Terrorismo, guerra, imperio, amor, revolución*. Madrid: Alianza.
- TOLSTÓI, L. (1928). *El diablo. La sonata a Kreutzer*. Barcelona: Mentora.
- (1965). *Sebastopol*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (1977). *Memorias. Infancia, adolescencia, juventud*. Madrid: Tebas.
- (1978). *La escuela de Yásnaia Poliana*. Prólogo de Alexandre Sanvisens. Barcelona: José J. de Olañeta.
- (1980). *Contes i faules*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- (1990). *Qui ha d'ensenyar a qui*. Vic: Eumo.
- (1998). *Calendario de la sabiduría*. Barcelona: Martínez Roca.
- (2002). *Diarios, 1847-1894*. Barcelona: Acantilado.
- (2003). *Diarios, 1895-1910*. Barcelona: Acantilado.
- (2008). *Correspondencia*. Barcelona: Acantilado.
- (2010). *Relatos de Yásnaia Poliana [Cuentos para niños y El prisionero del Cáucaso]*. Madrid: Rey Lear.
- (2012). *Conversaciones y entrevistas. Encuentros en Yásnaia Poliana*. Edición de Jorge Bustamante García. Madrid: Fórcola.
- (2013). *Confessió*. Barcelona: Angle.
- (2017). *Escritos pedagógicos*. Traducción de Marta Rebón. Barcelona: La Llave.
- (2018). *Contra la guerra i la violència*. Barcelona: Angle.
- (2019). *El camino de la vida*. Barcelona: Acantilado.
- TOLSTÓI, S. (2010). *Diarios, 1862-1919*. Barcelona: Alba.
- TORRES DELGADO, G. (2017). «Revolución y orden de género». En MAYAYO, A.; RÚA, J. M. (eds.), *Y el mundo cambió de base. Una mirada histórica a la revolución rusa*. Barcelona: Yulca, pp. 169-190.
- TROTSKY, L. (2006). *Mi vida. Memorias de un revolucionario permanente*. Barcelona: Random House Mondadori.

- TROYAT, H. (1984). *Tolstoi*. Barcelona: Bruguera.
- TURGUENEV, I. (1971). *Padres e hijos*. Madrid: Alianza.
- TSVIETÁIEVA, M. (2015). *Diarios de la Revolución de 1917*. Barcelona: Acantilado.
- VALLEJO, C. (2013). *Rusia en 1931. Reflexiones al pie del Kremlin*. Sevilla: Renacimiento.
- VILANOU, C.; DOMÈNECH VIVAS, C.; SÁNCHEZ MARGALEF, F. (2019). «Tolstoi i Zweig, dos pensadors i un destí: la fugida vers la mort». *Ars Brevis*, núm. 25, pp. 325-362.
- VOLTAIRE (2006). *Historia del imperio ruso bajo el reinado de Pedro el Grande*. Madrid: A. Machado Libros.
- WOLIKOW, S. (2017). «La creación de la Komintern y la onda expansiva de la revolución en Europa: interacciones y desfases». En ANDRADE, J.; HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, F. (eds.), *1917. La Revolución rusa cien años después*. Madrid: Akal, pp. 183-212.
- XIRAU, J. (1999). «Notas de Rusia». *Obras completas*. Volumen 2: *Escritos sobre educación y sobre el humanismo hispánico*. Barcelona: Anthropos, pp. 381-385.
- ZAPATER ESPÍ, L. T. (2002). «El nacionalismo ruso: ideas, formación y potencialidades». En COLOMER VIADEL, A.; FLORES JUBERÍAS, C. (eds.), *Rusia, en vísperas de su futuro*. Valencia: Universitat de València, pp. 97-124.
- ZUBOK, V. M. (2008). *Un imperio fallido. La Unión Soviética durante la Guerra Fría*. Barcelona: Crítica.
- ZWEIG, S. (1959). *Quién fue Tolstói*. Barcelona: Ediciones G. P.
- (2001). *El món d'ahir. Memòries d'un europeu*. Barcelona: Quaderns Crema.
- (2002). «La huida hacia Dios. Finales de octubre de 1910». *Momentos estelares de la humanidad. Catorce miniaturas históricas*. Barcelona: Acantilado, pp. 213-250.
- (2008). *Tres poetas de sus vidas. Casanova, Stendhal, Tolstói*. Barcelona: Planeta.
- (2014). *Viaje a Rusia*. Madrid: Sequitur.
- (2019). *La revolución interior. Lev Tolstói*. Selección de textos, ensayo introductorio y epílogo de Stefan Zweig. Prólogo de Iván de los Ríos. Madrid: Errata Naturae.
- ZWEIG, S.; ZWEIG, F. (2018). *Correspondencia (1912-1942)*. Barcelona: Acantilado.

CAPITALES PEDAGÓGICAS ALEMANAS DEL PERÍODO DE ENTREGUERRAS: MÚNICH, MARBURGO, BERLÍN Y JENA

ISABEL VILAFRANCA I MANGUÁN
Universidad de Barcelona

ÁLEX EGEA ANDRÉS
Universidad de Barcelona

ERIC ORTEGA GONZÁLEZ
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

En la época de entreguerras la pedagogía en Alemania exploró nuevos ámbitos para la instauración del Estado democrático a través de diferentes discursos educativos, que se formularon desde diversas ciudades pedagógicas. Nos referimos al concepto de escuela del trabajo de Kerschensteiner, a la pedagogía social de Natorp, a la pedagogía culturalista de Spranger y a la pedagogía de la humanización de Petersen. Desde Múnich, Marburgo, Berlín y Jena, respectivamente, estos pedagogos propusieron nuevas formas de entender la pedagogía y la acción educativa, hasta el punto de que estas ciudades pueden considerarse cuatro capitales pedagógicas claves en la evolución del pensamiento pedagógico y social contemporáneo. Antes de pormenorizar cada uno de los discursos educativos, es necesario contextualizar su aportación a fin de comprender las particularidades de la cultura alemana que derivan de su historia.

La alianza de los cuatrocientos estados alemanes integrados en el Sacro Imperio Romano (962-1806) quedó reducida a treinta y ocho después de las guerras napoleónicas. En el Congreso de Viena (1815) estos estados constituyeron una agrupación más laxa, la Confederación Germánica, bajo el liderazgo de Austria. La Confederación se disolvió como resultado de la guerra austro-prusiana de 1866. Al año siguiente, 1867, se formó una nueva confederación de Alemania del Norte, liderada por Prusia, confederación que se deshizo en 1871 para proclamarse un nuevo segundo imperio alemán (Reich). Este imperio, fundado por Bismarck después de la guerra franco-prusiana, surgió de la unión de veinticinco estados alemanes bajo el rey prusiano de los Hohenzollern —a

partir de entonces el emperador Guillermo I—. En 1879 se formó la alianza con el Imperio austrohúngaro, y la inversión económica alemana se dirigió hacia el sureste de Europa. Guillermo II accedió al poder en 1888. Durante la Primera Guerra Mundial se conquistó la mayor parte de los territorios africanos y, por el Tratado de Versalles, se desposeyó a Alemania de las colonias de ultramar. Estos territorios devinieron en mandatos internacionales administrados por las potencias vencedoras en representación de la Sociedad de las Naciones. Al final del conflicto bélico, el emperador abdicó y se instauró la República de Weimar, en 1919.

Las tradiciones educativas de los países en el momento de la fundación de la «Europa de los seis» —constituida con la instauración de la Comunidad Económica del Carbón y del Acero (1951), aprobada y promovida por el Tratado de París— eran muy diferentes. De hecho, en la década de los veinte, tras el final de la Gran Guerra, en algunos países de Europa se instauró la democracia parlamentaria, mientras que en otros aún estaba por fundar. La democracia fue, sobre todo, cosa de tres países: Francia, Inglaterra y Alemania. En los dos primeros, la democracia no tuvo más que seguir la prolongada trayectoria que la guerra no había detenido (Carpentier *et al.*, 1994). La herencia democrática, por tanto, estaba ya arraigada. No fue ese el caso de Alemania, en que la democracia estaba aún por constituir. Su realidad era otra y contaba con un límite inicial, derivado de su historia. Tras los fallidos intentos revolucionarios de los primeros meses, una Asamblea Constituyente elegida un año después del final de la Gran Guerra, en 1919, había fundado una república parlamentaria definida por la Constitución de Weimar, que entró en vigor ese mismo agosto. Los primeros años de esta nueva república no estuvieron exentos de altercados, que no hacían más que denotar su fragilidad política. A los sucesivos intentos de golpes de Estado de extrema izquierda y derecha, se añadieron asesinatos políticos, movimientos separatistas de Renania, la hiperinflación de la posguerra, el Putsch de Múnich —protagonizado por Hitler en 1923— y la ocupación del Ruhr desde 1923 hasta 1925 por las tropas francesas y belgas. En cambio, a partir de 1925 el rumbo de la naciente república tomó nuevos derroteros y el país se estabilizó bajo la presidencia del mariscal Paul von Hindenburg, que gobernó con una mayoría conservadora, al que sucedió Hitler en 1933. En este período se instauran, en diferentes ciudades alemanas, discursos educativos que intentan la consolidación de la democracia a través de la educación. Tal es el caso de Georg Kerschensteiner en Múnich, de Paul Natorp en Marburgo, de Eduard Spranger en Berlín y de Peter Petersen en Jena. Con discursos educativos diferentes y visiones pedagógicas diversas, estos autores apuestan por la educación pública para formar ciudadanos que permitan consolidar la naci-

te democracia. Es desde este punto de vista que esas cuatro ciudades pueden considerarse capitales pedagógicas del primer tercio del siglo xx.

En realidad, la larga línea de pedagogos que en Alemania intenta instaurar la democracia se remonta a Fichte y a sus *Discursos a la nación alemana*, de 1808 (Fichte, 1968). El intento de la obra fichteana es afianzar el desarrollo de la democracia social y parlamentaria a través de la educación. Por eso, y como fiel precursor del idealismo de la intersubjetividad, Fichte defiende la universalidad de la máxima moral y el Estado de derecho. Lo que pretende es la constitución de un orden moral mediante la reforma educativa. Para el filósofo alemán, la rectitud moral es la consecuencia de un espíritu formado en una voluntad libre e infaliblemente buena. Los *Discursos a la nación alemana* contienen una filosofía de la historia, la realización del espíritu, una progresión incesante hacia el espíritu absoluto en todos y cada uno de los seres racionales. El patriotismo que Fichte defiende, como amor al pueblo, es la condición de posibilidad de la conexión con la humanidad en su conjunto. El amor a la propia comunidad —nacionalismo— permite la comprensión de la vida como eterna. Si un individuo es capaz de permanecer íntimamente unido a su cultura y a su nación, por ende, lo estará también a toda la humanidad. Para consolidar la educación nacional, entendida desde esta mirada cosmopolita, Fichte propone la recuperación de Pestalozzi (Quintana, 2013). La intención de los discursos es educar a todos los alemanes sin excepción; de ahí que el autor prusiano sustituya la expresión pestalozziana de «educación popular» por la de «educación nacional». Pero, más allá de esta propuesta educativa, Fichte adopta la teoría del conocimiento del pedagogo suizo basado en la intuición.

Comprobamos, con esta aportación, que Fichte constituye la antesala de la reforma educativa que se gestará en la República de Weimar a partir de 1919. Volviendo a la Alemania de la posguerra, la transformación se basará, principalmente, en la escuela del trabajo de Kerschensteiner. Pasemos, sin más preámbulos, a presentar la aportación de este último en su ciudad natal, para proseguir después el recorrido por el resto de las capitales pedagógicas alemanas.

MÚNICH, PEDAGOGÍA DEL TRABAJO (1895-1919)

En los albores del siglo xix la ciudad de Múnich, igual que el resto de Baviera, se integró en la Confederación del Rin, fomentada por Napoleón I. Tras el derrumbamiento del Imperio napoleónico, Baviera se unió a la Confederación Germánica. La victoria alemana en la guerra franco-prusiana, liderada por Otto von Bismarck, hizo que Baviera, y con ella Múnich, pasara a formar par-

te del Imperio alemán. Finalizada la Primera Guerra Mundial, Múnich se convirtió en foco de los principales movimientos que rechazaban las condiciones impuestas a Alemania por el Tratado de Versalles. En este contexto se llevó a cabo, en otoño de 1923, el «Putsch de Múnich», levantamiento fallido dirigido por Adolf Hitler.

La reforma pedagógica de Múnich —ciudad del sur de Alemania atravesada por el río Isar— es inseparable de la obra de Georg Kerschensteiner (1854-1932), cuyo ideario caló profundamente en su ciudad natal a principios del siglo xx. Una vez graduado en matemáticas, Kerschensteiner pasó de ejercer de maestro elemental a profesor de secundaria para, en 1895, tomar posesión del cargo de consejero escolar hasta 1919. Posteriormente, en 1924, fue nombrado profesor honorario de Pedagogía en la Universidad de Múnich. *Sensu stricto*, no puede hablarse de educación pública democrática en la Alemania del siglo xx sin referirse a este pedagogo. La educación pública en Alemania hunde sus raíces en el movimiento de la escuela unificada (*Einheitsschule*), cuyos principales defensores fueron los partidos democráticos y socialistas, así como las asociaciones de maestros y pedagogos de tendencia liberal, entre los cuales se encontraba Kerschensteiner, junto con Natorp, Fischer y Spranger, entre otros. La primera manifestación de este movimiento se llevó a cabo en junio de 1914 en la ciudad de Kiel, concretamente en la asamblea *Deutscher Lehrerverein*,¹ en que la Asociación de Maestros Alemanes hizo suya la tesis de G. Kerschensteiner: «La escuela pública general en el Estado jurídico, es decir, en aquel Estado que regula automáticamente las relaciones de sus miembros según los principios de la justicia, debe facilitar a todo niño, sin excepción, aquella educación a que tiene derecho en la medida de sus disposiciones» (Luzuriaga, 1964, p. 105). De esta forma, se gestaba el interés por establecer en Alemania una escuela única —proyecto que el estallido de la Primera Guerra Mundial demorará hasta la llegada de la República en 1919.

Se puede afirmar que la obra de Kerschensteiner es, por excelencia, *El concepto de escuela del trabajo*, publicada en 1912, si bien otros textos completan su propuesta pedagógica. Esta obra compendia *grosso modo* su ideario educativo, cuyo origen es la reforma educativa llevada a cabo en Múnich. Tal como más adelante hizo Antón Makárenko (1888-1939), el método científico que aplica Kerschensteiner es el de la inducción. Primero experimenta para, posteriormente, elaborar una teoría pedagógica. Desde su nombramiento como consejero escolar de Múnich en 1895, Kerschensteiner se consagró a convertir las

1. Esta asociación fue fundada en 1871, y en 1899 ya reunía a 117.000 maestros (AA. VV., s/f, p. 79).

escuelas de esa ciudad en verdaderos centros de educación, procurando vincular el pensamiento a la acción, y esta a la reflexión. Su primer ensayo consistió en instaurar un octavo curso en primaria en el cual, mientras las niñas se iniciaban en enseñanzas culinarias y el cultivo de plantas, los niños se dedicaban a trabajos manuales en los talleres escolares —desde madera y metal, hasta formar acuarios o terrarios—. Sánchez Sartro nos informa de que «la feliz acogida de este octavo curso quedó demostrada por el hecho de que si en los años 1895 a 1898 el aumento de matrícula fue casi nulo, al introducirse los talleres y cocinas se produjo una verdadera avalancha de alumnos, hasta el punto [de] que[,] en el año 1906, pudo hacerse obligatorio dicho octavo curso» (Sánchez Sartro, 1934, pp. 14-15). Así, más adelante se introdujo en Múnich una asignatura llamada Enseñanza del Trabajo. Se intentará, a continuación, esclarecer qué significa en la obra de Kerschensteiner dicha enseñanza.

EL CONCEPTO DE ESCUELA DEL TRABAJO

A fin de explicar el sentido de la escuela del trabajo resulta oportuno, como consideración previa, realizar una aproximación al concepto de trabajo mismo. El referente por excelencia de la noción de trabajo es, para el autor muniqués, Pestalozzi (1746-1827). Sabido es que el pedagogo suizo abogó por la educación de las tres haches: «heart, head, hand» —‘corazón’, ‘cabeza’ y ‘mano’, respectivamente—. Para Pestalozzi la educación de la mano significa tanto la formación profesional como el desarrollo de trabajos manuales. En consecuencia, la educación de la mano venía a significar tanto el aprendizaje de un oficio concreto como la elaboración y desarrollo de trabajos manuales escolares y capacidades prácticas del educando.

Ahora bien, lejos de concebir la escuela meramente como preparación para el ejercicio profesional, para Kerschensteiner la noción de trabajo implica el desarrollo de la autoactividad, una especie de escuela del esfuerzo propio. De hecho, la noción de trabajo no es reducible a una actividad corporal, sino que aglutina tanto el trabajo manual como el intelectual, a saber, el mecánico y el reflexivo. Él mismo lo aclara en un párrafo que reza así:

De lo dicho hasta ahora surge claramente que es una escuela de aprender por experiencia con el propio trabajo. ¿De qué género es este trabajo? Hay trabajo intelectual y trabajo manual, y en ambos casos hay trabajo mecánico y trabajo reflexivo [...]. El trabajo de cabeza o intelectual no lo considera en general el hombre ordinario como trabajo (Kerschensteiner, s/f, p. 7).

En cualquier caso, la noción de trabajo sería equiparable a nuestro concepto de esfuerzo, no únicamente como actividad física que produce fatiga o desgaste, sino también como ejercicio reflexivo o intelectual. Centrar la escuela en el trabajo del alumno es un principio propio de la época, sobre todo de los autores contemporáneos del movimiento de la escuela nueva, que se está difundiendo por Europa. El concepto de trabajo que el autor de Baviera propone consiste en desarrollar las fuerzas espirituales y anímicas del alumno a través de actividades que él mismo escoge, de tal modo que mejora sus disposiciones individuales para alcanzar su plenitud y, de esta forma, penetrar en los *círculos de la cultura humana* (Kerschensteiner, s/f, p. 14). Resulta necesario precisar que esta es la finalidad última de la institución educativa, a saber, establecer las condiciones necesarias para que cada individualidad llegue a la plenitud de su personalidad, para entroncar por último con los círculos de la cultura humana, tanto en el de las artes, como en de las ciencias, las técnicas, la vida social, etc.

Con todo, es natural que Kerschensteiner defienda que la escuela del trabajo es una exigencia de cualquier centro educativo, dado que aspira a conectar la individualidad con la cultura de la comunidad. A fin de cuentas, la escuela del trabajo es sinónimo de «una educación humana en general, sólo que sobre la base de la individualidad y de las formas de actividad accesibles a esta individualidad» (Kerschensteiner, s/f, p. 13).

Una vez definida la noción de trabajo para el pedagogo, veamos cuáles son para él los aspectos más importantes de la escuela del trabajo.

1. La escuela del trabajo es una escuela que liga al máximo su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla estas inclinaciones e intereses en todos los ámbitos posibles, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo.
2. La escuela del trabajo es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno examinando constantemente sus actos de trabajo para ver si estos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a sí mismo ni a los demás.
3. La escuela del trabajo es una escuela de comunidad de trabajo en que los alumnos, cuando su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente, por su propio bien y el de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza (Kerschensteiner, s/f, p. 20).

Ahora bien, a la luz de la esencia de la escuela del trabajo veamos cuál es la finalidad de la educación pública. Para el autor muniqués, el objetivo del Estado es doble: por una parte, el cuidado y protección exterior e interior de sus ciudadanos y, por la otra, la paulatina introducción del reino de la humanidad en la sociedad humana mediante su propio desarrollo hasta convertirse en una comunidad moral. Nos encontramos ante una idea de Estado de ascendencia kantiano-fichteana que supone que su fin no estriba únicamente en proteger al ciudadano, sino también en constituir una comunidad moral por la voluntad general. En atención a este hecho, la escuela pública del Estado ha de educar a ciudadanos útiles al servicio de esa comunidad moral de seres humanos. De ahí surge la idea de *ciudadanía útil*, que será la finalidad de la educación pública y de la educación en general.

FINALIDAD DE LA ESCUELA PÚBLICA: LA CIUDADANÍA ÚTIL

De este modo, Kerschensteiner define el ciudadano útil como aquella persona capaz de realizar cualquier función en el Estado y para el Estado, esto es, para todos sus miembros. Con objeto de apuntalar el Estado, se ha de tener presente que se exige del ciudadano su utilidad, a saber, el ejercicio de una profesión cualquiera, de tal modo que favorezca el fin de la comunidad. Según esta cosmovisión, la escuela pública debe posibilitar al alumno individual emprender un trabajo en el organismo total, es decir, una profesión que se realice del mejor modo posible. No obstante, si bien esto no es todavía un propósito moral, es la condición fundamental para que la escuela pública persiga fines morales.

Claro está que, como venimos indicando, del propio concepto de ciudadanía útil derivará la finalidad de la escuela del trabajo y de la escuela pública. No en balde, el pedagogo de Baviera define la ciudadanía útil y los requisitos que esta plantea a la educación:

Es cierto que cada ciudadano de esa colectividad debe poseer ante todo una profesión, un puesto en el que se mantiene firmemente y desde el cual actúa a medida de sus aptitudes y del saber adquirido, y es verdad también que nuestra preocupación debe tender a que cada cual se convierta en un elemento apto para una profesión ajustada a sus aptitudes e inclinaciones (Kerschensteiner, s/f, p. 55).

Además, Kerschensteiner establece una gradación que va del individuo a la comunidad hasta abarcar la relación entre individuo y Estado, de la cual deriva la responsabilidad educativa y social de la escuela pública. La primera exigen-

cia del Estado respecto del individuo es que sea capaz de realizar cualquier función en el Estado, ejercer una profesión cualquiera y favorecer, así, directa o indirectamente, el fin del Estado. La segunda exigencia es que el individuo debe considerar esa profesión como un cargo que ha de ejercer y no como mera subsistencia o interés por la conservación de la propia vida. Parece claro que el individuo debe concebir el trabajo no como un fin para sí y para su entorno inmediato, sino como un beneficio de la ordenación jurídica y de la comunidad cultural —que derivan del Estado— para sí mismo y para su propia conservación. Por último, la tercera exigencia es desarrollar en el individuo la tendencia y la fuerza de contribuir con su trabajo profesional al perfeccionamiento de su personalidad y, en consecuencia, impulsar el desarrollo del Estado al que pertenece para el ideal de una comunidad moral.

Pero más aún: de estas tres exigencias del Estado respecto al individuo concluye Kerschensteiner las tres finalidades a las que debe aspirar la escuela pública y la educación en sentido genérico:

1. El fin de la formación profesional, o, al menos, de su preparación.
2. El fin de la moralización de la formación profesional.
3. El fin de la moralización de la comunidad, en la cual se ha de ejercer la profesión (Kerschensteiner, s/f, p. 39).

Sin embargo, el pedagogo de Baviera no pretende alcanzar a través de la educación al individuo ideal ni el Estado ideal, sino más bien el ideal de cada individuo de tal modo que sea útil para sí mismo y para la comunidad. En efecto, el primer fin persigue la formación profesional de cada educando mediante una educación sistemáticamente organizada, tal y como se llevó a cabo bajo su mandato como consejero escolar en el Ayuntamiento de Múnich de 1895 a 1919. De ahí, pues, que introdujera los trabajos manuales en el ámbito escolar desde el primer ciclo, a fin de desarrollar tanto las aptitudes manuales como las intelectuales de cada educando, las cuales, según subraya Kerschensteiner, son inseparables.

Afianzado el primer fin, el segundo es la moralización de la misión profesional. Esto suponía desarrollar la conciencia o creencia de que se realiza un trabajo siempre en beneficio de la comunidad a la que se pertenece. He aquí el valor moral de la actividad profesional, sea cual fuere esta. Tanto la virtud social como la justicia se aprenden, según el autor muniqués, mediante la participación directa en la misma comunidad. La participación individual más directa se gesta por el trabajo. Por este motivo, y no por otro, debía la escuela convertirse en una comunidad de trabajo, tal y como él mismo proyectó en la

reforma escolar de Múnich. Así concebido, el trabajo contenía un fuerte valor moral que el alumno debía aprender desde su infancia.

A la luz de la premisa anterior, no es de extrañar que el tercer fin de la escuela pública fuera la moralización de la comunidad. El fin anterior suponía formar el espíritu moral del niño al servicio de los demás, mediante la comunidad escolar de trabajo. La enseñanza de los hábitos morales culmina con el tercer fin, que no es otro que el de inducir a los educandos a colaborar en la moralización de la comunidad en que viven y ejercen su actividad profesional. Así pues, la educación misma, la escuela del trabajo, tiene por designio último la educación para la ciudadanía. Para Kerschensteiner, toda la educación pivota sobre la educación cívica. Por consiguiente, Enseñanza del Trabajo no es una asignatura aislada dentro del currículum escolar sino transversal a todas las materias del programa educativo. En efecto, del modo en que los ciudadanos sirvan a la comunidad por medio de su profesión dependen tanto el bienestar de aquella como su progreso.

Tanto es así que las comunidades de trabajo representan la mejor escuela para conseguir la formación total del individuo, miembro de esa pequeña colectividad, y para el futuro ciudadano, elemento de la comunidad estatal. Se ha llegado a concluir que la educación profesional, la formación del carácter y la educación cívica para Kerschensteiner son tres facetas de un mismo problema alrededor del cual gira la escuela del trabajo.

LA EDUCACIÓN CÍVICA EN LA ESCUELA DEL TRABAJO

A grandes rasgos, para el pedagogo muniqués la educación podría definirse como la propagación de valores culturales —ideales religiosos, científicos, artísticos, morales y cívicos—, que se constituyen en principios para afianzarlos en la generación futura (Kerschensteiner, 1934, pp. 33-34). De ello se deriva que la educación cívica no es una parte de la educación, sino su finalidad primera. La educación, y en particular la escuela, deben consagrarse a la formación de los futuros ciudadanos. Y, por tanto, la educación es en su globalidad educación para la ciudadanía. Consolidar un tipo de sistema político, como lo es la democracia o el Estado constitucional, ha de ser el objetivo primordial de la empresa educativa.

Atendiendo al sistema político de su tiempo, Kerschensteiner especifica en el prólogo a la sexta edición, escrito en 1928 pero incluido en la edición de 1934, que «el concepto científico de la educación cívica es, en realidad, independiente de la forma del Estado constitucional. En su esencia no precisa sino

que la forma de Estado no sea el despotismo, la dictadura de clase o una monarquía absoluta, puesto que en tales casos no existe, en absoluto, ningún “ciudadano”. Ciudadanía y Estado constitucional democrático son conceptos equivalentes» (Kerschensteiner, 1934, p. 14).²

En definitiva, dado el carácter constitucional de la República de Weimar, requiere una educación que fomente la ciudadanía para el ejercicio de la democracia. Un gobierno despótico o una dictadura, como lo será el Tercer Reich, que sustituirá posteriormente a la República en 1933, o incluso una monarquía absoluta, no necesitan ciudadanos sino vasallos de un soberano. Sin embargo, pese a requerir una educación para la ciudadanía, el problema epistemológico surge en la definición de ciudadanía o de educación para la ciudadanía. Pues, como hemos avanzado, para el autor muniqués la ciudadanía exige una utilidad; en otras palabras, una participación útil en la colectividad que, además, debe favorecer la moralización de esa colectividad. Kerschensteiner concibe el Estado como comunidad moral de seres racionales. En consecuencia, educando al individuo de forma que devenga en ciudadano útil se moralizará su aportación al Estado, y de ese modo acabará constituyéndose una comunidad moral.

EDUCADORES, NO MAESTROS

Claro está que este tipo de educación que Kerschensteiner proyectó en la reforma escolar de Múnich y teorizó en su obra necesita un magisterio preparado y formado para ello. A este fin escribe *El alma del educador y el problema de la formación del maestro* (Kerschensteiner, 1928), ensayo versado —tal y como su título indica— en la figura y formación del educador. En este excelso opúsculo define la esencia del acto educativo como un acto de amor altruista hacia los semejantes. Para ello, el alma del educador debe estar socialmente orientada. No obstante, si bien no todas las naturalezas individuales están socialmente orientadas, ni todas las naturalezas socialmente orientadas son educadoras, sí es cierto que la naturaleza del educador debe ser de tal modo que exige forzosamente pertenecer al tipo social. Aun así, no todos los buenos maestros son igualmente educadores. Existen excelentes maestros que no son buenos educadores. La pregunta que se intentará responder, atendiendo a esta distinción, es de qué depende ser buen educador y buen maestro. La respuesta a esta cues-

2. KERSCHENSTEINER, G. (1934), «Prólogo a la sexta edición». *La educación cívica, op. cit.*, pp. 7-24.

ción se halla en la dicotomía que el autor münichés establece entre la posición objetiva y la subjetiva.

Para él, existen dos niveles de instrucción. Por una parte, una posición objetiva, que depende de la adaptación material a un núcleo de enseñanza y, por otra, una adaptación personal y transmisión subjetiva de dicho núcleo de enseñanza. En relación con la posición objetiva, el éxito depende de la retórica o de la capacidad técnica del maestro. En cambio, en el segundo caso, en la posición subjetiva, la eficacia estriba en las condiciones pedagógicas, es decir, en las particularidades inherentes al educador. A la luz de esta distinción, Kerchensteiner explica: «el educador, situado objetivamente, está aferrado ante todo a la materia y a las leyes que rigen sus posibilidades de exposición; el situado subjetivamente se apoya en el educando y en su capacidad de interpretación» (Kerschensteiner, 1928, pp. 90-91). Como ejemplo de educador situado objetivamente, el autor münichés encuentra un ejemplo paradigmático en Kant y en Goethe, mientras que del segundo tipo lo es Pestalozzi. Ahora bien, esta clase de educadores situados objetivamente son mejores, según él, para los ciclos superiores, mientras que los situados subjetivamente lo son para los ciclos inferiores.

Vista esta distinción, cabe apuntar que para Kerschensteiner la clave del éxito educativo reside en el amor del educador, en el sentido estimativo de su función moldeadora de almas. El maestro de escuela, según su punto de vista, debe vivir en el amor hacia el educando.

MARBURGO, PEDAGOGÍA SOCIAL (1893-1924)

Por su parte, Marburgo ha sido, y es, una ciudad universitaria. En la Universidad de Marburgo, fundada en 1527, han sido profesores figuras de la talla de Hermann Cohen, Ernst Cassirer, Christian Wolff, Nicolai Hartmann, Martin Heidegger, Paul Natorp o el filósofo hermeneuta Hans-Georg Gadamer. Sin embargo, pese a que esta pléyade de autores daría para ser estudiada indefinidamente, el objeto central de nuestra atención será Natorp, pues desarrolló en la época aquí tratada las bases de lo que en la actualidad es la pedagogía social y la educación social.

Paul Natorp, nacido en Dusseldorf en 1854, estudió filosofía y filología clásica en Berlín, Bonn y Estrasburgo. Su carrera culmina en Marburgo, donde es profesor desde 1885. Influido por Hermann Cohen y siguiendo el criticismo kantiano, entiende el acto educativo como un fenómeno esencialmente social, es decir, socialmente condicionado y cuyos fines son sociales. De lo dicho se desprende que la pedagogía debe ser entendida prioritariamente por su finali-

dad social. Paul Natorp no solo constituye un referente ineludible en la pedagogía social, sino que también lo es de la escuela unificada y de la escuela del trabajo. Además, influyó en la formulación de la Constitución de Weimar.

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN EN LA OBRA DE PAUL NATORP

Tal y como hemos indicado, la obra de Natorp sigue el criticismo kantiano, de tal modo que busca el fundamento del conocimiento mismo —en este caso, el educativo— separándose de su fenómeno. Este es el proceder propio del método trascendental de Kant, que no se detiene en el conocimiento sino en sus condiciones de posibilidad para que sea universalmente válido, a saber, científico. Buena parte del esfuerzo del autor de Marburgo se centra en dotar de fundamentos la educación. Así, la pedagogía es una ciencia del cómo, una doctrina normativa que se basa en el deber ser. La pedagogía, como tal, no puede ser mera disciplina artística, sino que necesariamente debe descansar sobre una fundamentación científica.

Resulta obvio que, según su parecer, la educación supone un desarrollo, un crecimiento progresivo, de tal modo que, si se establece una analogía con el cultivo de plantas o animales, tal y como indica la etimología misma de «educar», se han de contemplar dos supuestos. El primero es que, si hay un crecimiento o un desarrollo constante, este ha de alcanzarse en condiciones normales. El segundo es que dicho crecimiento debe llevarse a cabo con el mínimo de perturbaciones mediante cuidados especiales, sin los cuales no se conseguirá el fin propuesto. Así entendida, la educación supone un fin y un contenido, además de un medio. El propio Natorp lo formula como sigue:

[...] el concepto de formación no se puede deducir sin más de la experiencia, pues incluye en sí un problema profundo. Formar quiere decir construir o alcanzar su perfeccionamiento adecuado. Por tanto, supone un concepto previo: cómo debe ser la cosa, esto es, un concepto final. El concepto de educación (*Erziehung*) indica, también, en tanto que considera la formación (*Bildung*) del hombre como cosa de la voluntad del educador, un fin que se encuentra en esta voluntad. Al concepto de algo que no es, sino que debe ser, lo llamamos nosotros, en general, ideal. Por tanto, el concepto de la formación o de la educación nos conduce al problema del fundamento de la idea (Natorp, 1915, p. 7).

De aquí se deduce, pues, que la pedagogía, en cuanto que ciencia de la educación, es una ciencia normativa, del deber ser, que debe perseguir fines,

ideas. Así, la fundamentación epistemológica de la educación debe preocuparse por el fundamento de la idea, esto es, no centrarse exclusivamente en el «es», sino también en el «debe ser». Como hemos visto en autores previos, este discurso pedagógico hunde sus raíces en el idealismo, que en Natorp tomará especial relevancia en su crítica al realismo herbartiano.

Tal y como se ha detallado previamente, la educación constituye un proceso de desarrollo interior, de «hacer voluntad». En su caso, la voluntad es entendida como un factor propio y originario de la conciencia. En esta concepción radica, precisamente, su distanciamiento con el realismo herbartiano, pues para este último la voluntad es una resultante de los movimientos mecánicos de las representaciones. Para el realismo, en general, las representaciones del mundo externo —mundo real, fijo y abstraíble por la conciencia humana— son las que guían la conducta. En consecuencia, educar es un acto unidireccional, del educador hacia el educando, que trata tanto de dirigir el desarrollo de su voluntad desde «fuera» como de instruirlo a fin de que aprenda a representarse el mundo. En el siguiente párrafo se intuye una de las críticas que Natorp realiza al realismo herbartiano:

Todas las llamadas especialidades de la conciencia deben tener [...] en el último punto de dirección de toda conciencia, esto es, en la idea, una relación interior fundada originariamente en su propia legalidad. Pero precisamente esto desaparece en Herbart. Pues mientras él acentúa exclusivamente, por un lado, en la determinación del fin de la educación, el aspecto moral y, por tanto, la formación de la voluntad, no reconoce, por otro lado, en la determinación del camino de la educación la voluntad como un factor propio y originario de la conciencia en general, sino que la considera como una resultante de los movimientos mecánicos de las representaciones. Así parece el «fin» meramente como un punto final del camino y no como principio al mismo tiempo el cual determina el camino de la formación humana desde el comienzo, según su dirección interior; pero con esto amenaza perder la formación su carácter de propia actividad (espontaneidad), que hace que se la considere como desarrollo interior, no como resultado meramente mecánico de una dirección exterior (Natorp, 1915, p. 10).

Como puede deducirse del párrafo anterior, no es extraño que sea el idealismo la vertiente filosófica que posibilita el nacimiento del movimiento de la escuela nueva, el activismo educativo y la espontaneidad en el aprendizaje autónomo. En efecto, en última instancia, para el realismo la educación procede, necesariamente, del exterior del individuo; no puede provenir de su interior, no puede ser un «desarrollo» sino un acto de proporcionar conocimiento desde el exterior. Sin embargo, por su parte, el idealismo aboga por una formación que

desde el comienzo acepta la espontaneidad radical de la conciencia —aspecto que enfatizó Fichte en sus *Discursos a la nación alemana*— y su protagonismo tanto en el acto cognoscitivo como en la educación. A partir de esta premisa, no resulta incongruente que sea el idealismo filosófico-pedagógico el caldo de cultivo que ampara el movimiento de la escuela nueva, la actividad del alumno en su proceso de desarrollo educativo y, en definitiva, el paidocentrismo.

Natorp se enfrenta, en su tiempo, a un realismo preponderante que surge desde Herbart y que se extiende, entre otros países, en Alemania —en concreto, en la Universidad de Jena— a través de Wilhelm Rein. Para el autor de Marburgo, el problema de este itinerario pedagógico es que el contenido de la educación se concibe como un medio especial de la didáctica, sin fundamentación. A lo largo de la obra del pensador, este problema se convertirá casi en una obsesión. He aquí por qué su principal labor se centra en dotar de fundamentación el fenómeno educativo, desarrollando una ciencia pedagógica que lo normativice. En respuesta a los seguidores del realismo, que desvinculan el proceso cognoscitivo de la conciencia agotándolo en representaciones que proceden de la abstracción del mundo, Natorp intenta hallar el fundamento de la pedagogía en la filosofía y, en concreto, en el neokantismo idealista.

VINCULACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y COMUNIDAD: LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Al margen de su respuesta al neoherbartismo, el concepto natorpiano de educación se basa en una actividad cuya esencia radica en la comunidad, ya que Natorp entiende que la formación de la persona siempre queda circunscrita en una comunidad humana. La educación es un proceso de inserción en una comunidad, un proceso de socialización y de apropiación de esa comunidad. La dicotomía individuo-comunidad no es para el autor una antinomia, sino una relación de suposición mutua. A saber, su fundamentación descansa sobre la base de la intersubjetividad de la conciencia individual. Advierte que la conciencia individual se desarrolla solo por oposición a otra conciencia y, por tanto, gracias a la comunicación. Puesto que previamente se ha afirmado que la educación es el desarrollo intrínseco de la voluntad, esta se desarrolla en contacto con otra igual. En verdad, comunidad e individuo son mutuamente incluyentes. No existe desarrollo individual al margen de la comunidad, puesto que la conciencia es, necesariamente, intersubjetiva. El «yo» se reconoce como tal en tanto que se opone a otro «yo». *Mutatis mutandis*, la conciencia se reconoce como tal en oposición a otra, esto es, a la comunidad. Esto se extien-

de a la voluntad, que únicamente se escruta a sí misma en relación con otras. Así, el acto educativo supone un desarrollo de la voluntad, pero necesariamente en contacto con otras voluntades. De ahí deriva, justamente, el concepto de pedagogía social. La pedagogía aglutina forzosamente la relación comunidad-individuo. Ahora bien, la pedagogía social no es una parte de la pedagogía —tal y como hoy se concibe— sino la pedagogía misma, pues la educación no es un hecho aislado ni aislable, sino un fenómeno que tiene lugar en el seno de la comunidad. Es, pues, esencialmente social.

Las condiciones sociales de la educación y las condiciones de la educación de la vida social, unidas estrechamente, forman el tema de la Pedagogía Social. Por tanto, esto no es una y más completa disciplina colocada junto a la pedagogía individual; a diferencia de tal comprensión dualista, la nuestra es rigurosamente monista. Toda la educación es por un lado común, por otro lado individual, [y] la consideración solamente individual de la educación es una mera abstracción; la comprensión completa de la educación es la educación social. Esta incluye la individual, pero no como una segunda parte exterior (Natorp, 1915, p. 42).

En virtud de la relación educativa que se establece entre las conciencias, es decir, entre el individuo y la comunidad, el autor alemán establece cuál debe ser la marcha gradual de la comunidad educativa, proceso que esboza en cuatro fases. La primera de ellas se centra en asentar lo individual manteniendo la mirada espiritual. Aquí el maestro debe «mostrar», es decir, dirigir la mirada del educando a una cosa determinada y fija. El segundo paso supone un proceso de separación entre un individuo y otro manteniendo, paralelamente, la relación entre lo pasado y lo siguiente. Al educador corresponde la dirección progresiva del educando. La relación que en esta fase se manifiesta es entre conducente y conducido. Se trata de ayudarlo progresivamente a su autoconducción, a su independencia con respecto al conducente. La tercera fase, a diferencia de la anterior, supone un proceso de aprendizaje que tiene en cuenta el objeto y el sujeto. En el plano del objeto, el sujeto ha de aprender la ley que lo rige, conocer su estructura intrínseca. En el del sujeto, se trata de extraer conclusiones que, además de resolver el problema y dominarlo, le permitan progresar en su conocimiento de objetos o fenómenos más complejos que el primero. En esta tercera fase se sobreentiende que la comunidad es una relación autónoma y libre entre miembros iguales. Poco a poco, el educador va cediendo protagonismo al educando. La cuarta y última fase supone la implicación y mutua dependencia entre la comunidad escolar y la comunidad amplia que acoge familia, pueblo y, por último, humanidad.

En este proceso gradual, Natorp engarza la educación con la comunidad, el individuo con la humanidad y, en definitiva, la pedagogía con la sociedad, lo que configura la pedagogía social. Esta es, en conclusión, la aportación más importante de Paul Natorp, ni más ni menos.

BERLÍN, PEDAGOGÍA CULTURAL (1919-1931)

Simultáneamente, tras la Primera Guerra Mundial, se inicia en Alemania una renovación espiritual, material y moral. La educación fue uno de los ejes vertebrales en que se basó la reforma social, entre cuyos propósitos se encontraba la instauración de un nuevo sistema educativo que garantizara la formación del individuo, así como una nueva organización social. La República de Weimar (1919-1933) supone un viraje de un sistema autoritario a una democracia parlamentaria. Lo primero que se proclama en este período es una Constitución (1919) fundamentada en tres ejes: libertad, justicia y paz. Dicha Constitución pretendía garantizar la libertad de todos los ciudadanos en un régimen socioeconómico justo. Sotelo afirma que esta Constitución puede concebirse como uno de los primeros antecedentes del estado del bienestar:

La Constitución de Weimar representa el compromiso entre el liberalismo democrático y las dos fracciones de la socialdemocracia, la «mayoría» y la «independiente», en una Alemania que se debate entre las fuerzas revolucionarias que quieren implantar los consejos obreros, y las contrarrevolucionarias, en torno a un ejército vencido que se niega a asumir la derrota (Sotelo, 1999, p. 88).

La república inicia su andadura con una reforma social amparada por el idealismo goethiano. Así reza el párrafo en el que Kauffman lo confirma:

Por primera vez en la historia, en 1919 se proclamó a Goethe y su obra sustento espiritual de una nueva estructura estatal, así como de una nueva forma de sociedad, la cual, tras la guerra y la implosión del Imperio[,] debería [debía] conducir a un verdadero «giro político-constitucional, espiritual y moral» (Kauffman, 1999, p. 106).

BERLÍN, CAPITAL CULTURAL Y PEDAGÓGICA

En este contexto político, Berlín se convierte en escenario de un florecimiento cultural y social y, dejando traslucir el espíritu de Weimar, deviene en capital cultural de primer orden. En 1919 se inaugura también, como ya lo había hecho Goethe en otro tiempo, un movimiento artístico que constituiría un referente en Europa. Además de la Bauhaus —escuela artístico-arquitectónica de vanguardia—, en Berlín coinciden grandes directores de cine, excelentes compositores, excelsos directores de teatro y, cómo no, buenos literatos. A propósito de este escenario cultural, Salvador de Brocà afirma de Berlín:

Durante los años de entreguerras, la ciudad conoció, además, una auténtica edad de oro en el teatro gracias a figuras como Max Reinhardt y Erwin Piscator, principalmente, a la vez que albergaba los mayores estudios de cine en Europa, la Universum Film AG (UFA), donde se rodaron excelentes películas (*El gabinete del Dr. Caligari*, *Nosferatu*, *Siegfried*) con el inconfundible sello del expresionismo. Igualmente, en los campos de la música, la novela, la arquitectura de vanguardia, los medios de comunicación y de transporte, la capital del Estado alcanzó prestigio mundial, pronto enturbiado con la llegada del nazismo (Brocà, 1999, p. 18).

Dentro del entramado cultural reformista, la República de Weimar proyecta la unificación de la escuela, lo que constituye un modelo de escuela única. Alemania no quedó al margen de este movimiento de renovación educativa acaecido en Europa en los albores del siglo xx. Sobre la base de la escuela del trabajo de Kerschensteiner³ y de la pedagogía social de Natorp, se inicia durante el período republicano un movimiento de reforma educativa.

La reforma alemana pretendía un modelo de sistema escolar unitario —*Einheitsschule*— a fin de afianzar una democracia equitativa que aboliera el elitismo educativo anterior. Los individuos son concebidos como libres e iguales y todos deben acogerse al mismo paraguas cultural. He aquí los principios básicos de la educación para la ciudadanía: la libertad y la igualdad. Con la finalidad de que los niños se instruyeran en la misma escuela, no debían establecer-

3. En un intento de presentarnos cómo aplicó Kerschensteiner los principios de la escuela nueva en las escuelas públicas alemanas, Filho afirma: «En la escuela del trabajo no se pretende sólo que el niño sea activo, sino que sea conducida la actividad por sí misma. Así se pone en actividad todo el ser humano, con su modo de sentir, representar, pensar, con sus sentimientos, tendencias y voliciones; no porque el asunto lo hagan otros interesante por unos momentos, no porque el maestro despierte un interés ficticio, sino porque el niño, por su disposición íntima, no puede hacer otra cosa» (Filho, 1936, pp. 106-107).

se diferencias entre estas. Erich Witte legitima esa apuesta con las siguientes palabras:

La asistencia de los niños de todas las clases sociales a la escuela básica común es también importante, porque contribuye a allanar las desigualdades sociales. Si los hijos de las personas pudientes observan que los niños de familias pobres les [los] aventajan en sus trabajos, sentirán cierto respeto ante ellos, que será más saludable para el desarrollo de su carácter. Por consiguiente, debería atenderse a que los ricos no evitasen la asistencia de sus hijos a la escuela básica común, instruyéndolos en una escuela privada o con profesores particulares (Witte; Backheuser, 1933, p. 22).

De esta forma se aboga por la coeducación de las clases sociales, y esta apuesta por la escuela única o común hunde sus raíces en el idealismo educativo fichteano, que concibe que todos los hombres tienen una misma naturaleza e igual dignidad. Esta es la concepción socialista. Así se proyectó una escuela básica común para allanar las desigualdades sociales, lo cual implicaba un monismo pedagógico.

El modelo de escuela única se llevó a la práctica 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 es un modelo educativo integral y global. Otro de los principios en que se centró la educación para la ciudadanía de la *Reformpädagogik* berlinesa fue el de libertad, puesto que de lo que se trataba era del desarrollo de la responsabilidad y por tanto debía evitarse la obediencia pasiva. 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 (*Elternbeirat*).

Tras la escuela básica común (*Grundschule*), se inicia una triple opción: la *Volksschule* (escuela de enseñanza media) de cuatro años de duración, o una escuela secundaria única de carácter preparatorio que culmina en el *Realgymnasium* o en la *Oberrealschule*. Siguiendo el modelo del *Kulturkampf* de Bismarck, la reforma educativa aspiraba a elevar el nivel cultural del país. De ahí que se creara la *Deutsche Oberschule* —o escuela secundaria alemana—, con el fin de prolongar la educación primaria en la segunda enseñanza.

La enseñanza superior no quedó al margen de la reforma educativa. Se instauraron Universidades Populares (*Volkshochschulen*) a fin de que las clases populares ejercitaran su espíritu —en horarios compatibles con la jornada laboral—. Estas universidades populares tenían como objetivo la difusión cultural, para superar 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 la ciudadanía centrada en la libertad e igualdad de los ciudadanos, como hemos visto, llegó a todos los niveles educativos, desde la educación infantil hasta la tercera enseñanza y la universidad popular, para las clases tradicionalmente olvidadas del sistema educativo.

EDUARD SPRANGER Y LA PEDAGOGÍA CULTURALISTA

Sin lugar a dudas, Eduard Spranger es uno de los referentes pedagógicos de Berlín. Nacido en 1882, el 27 de junio, estudió en la Universidad de Berlín y fue discípulo de Wilhelm Dilthey y Friedrich Paulsen. En 1912 fue designado profesor en la Universidad de Leipzig, donde ejerció hasta 1920. Ese mismo año vuelve a Berlín y es contratado como profesor en la universidad en la que había estudiado. Durante el Tercer Reich ejerce la docencia con períodos de intermitencia, hasta que en 1947 es llamado definitivamente a Tubinga, donde fue profesor ininterrumpidamente hasta su muerte, acaecida en 1963.

La propuesta pedagógica de Spranger sigue la línea del neohumanismo alemán, que se gesta con Humboldt y Goethe y posteriormente se desarrolla a través de Dilthey. Spranger concibe la pedagogía como una ciencia del espíritu y de la cultura. Como tal la finalidad de la escuela es lograr una triple capacitación del niño: para la educación, para la escuela y para la cultura (Spranger, 1964, p. 17). Antes de abordar la función cultural del maestro y de la escuela primaria, resulta necesario adentrarse en el concepto de cultura en Spranger.

LA NOCIÓN DE CULTURA EN SPRANGER

Para el autor berlinés, la cultura es, ante todo, una estructura supraindividual, que él define con estos términos:

[...] [por] estructura supraindividual entendemos un todo organizado internamente en conexiones de valor y eficacia, las cuales se hallan vinculadas de tal modo que den unidad de acción, y por su parte puedan mantener relaciones te-

leológicas, en cuanto miembros, con un todo de eficacia superior, a saber, la cultura» (Spranger, 1935, p. 102).

Tal y como puede advertirse, la cultura es supraindividual, organizada teleológicamente por unas conexiones de eficacia y valor. Acorde con esta premisa, Spranger propone una teoría del espíritu en tres planos: el espíritu subjetivo, el espíritu objetivo y el espíritu normativo. El primero de ellos se organiza en función de una estructura, con valores que determinan las diversas direcciones y realizaciones de ese espíritu, concebido como una totalidad dotada de significado. Así, según la psicología evolutiva, el desarrollo de ese espíritu subjetivo supone una sucesión de estructuras.

Spranger entiende que el espíritu individual desarrolla unos valores que lo diferencian de otros. De cada esfera independiente de la cultura —que, entrelazadas entre sí, constituyen una conexión funcional— deriva una tipología que se organiza en seis formas de vida, a saber, la teórica, la económica, la estética, la social, la política y la religiosa. Estas seis formas de vida corresponden a una determinada esfera de la cultura, así como al desarrollo de un valor determinado. En cada forma de vida rige una ley específica. El hombre teórico se rige por la ley de la objetividad; el económico, por la de la utilidad; el estético, por la de la forma; el social, por la ley del amor; el político, por la del dominio, y el religioso, por la ley de la salvación (Spranger, 1966, pp. 155-334).

Aun con todo, si bien los actos espirituales realizan valores, es decir, están históricamente condicionados, el contenido de estos actos es intemporal. «Los fenómenos espirituales están siempre condicionados o revestidos temporalmente. El contenido espiritual, su estructura legal es intemporal» (Spranger, 1966, p. 51). Y esto es el espíritu objetivo. Determinar las conexiones entre la vida espiritual supraindividual y el «yo» como centro de los actos es el objetivo de la psicología. Esto es, el espíritu objetivo arraiga en el vivir y el crear de los individuos humanos. Afirma Spranger:

Ha de presumirse, pues, que la estructura espiritual del alma coincide en sus direcciones fundamentales con la estructura del espíritu objetivo. Las direcciones de sentido en que se mueven los actos y vivencias del alma individual estarán en relación refleja con las esferas de valor de la cultura, ciertamente no solo por lo que respecta a la tendencia fundamental, sino por lo que respecta al contenido histórico (Spranger, 1966, p. 51).

Precisamente esto es así porque el principio formador tanto del espíritu objetivo como del subjetivo es el espíritu normativo. Así, Spranger justifica la

conexión entre los tres planos del espíritu, que no es otra cosa que la cultura. El espíritu subjetivo, o individual, es determinado por el sentido de la cultura objetiva históricamente dada, la cultura histórica es revivida siempre por el espíritu subjetivo —por las almas vivientes que la mantienen— y la estrella que guía tanto el espíritu subjetivo como el objetivo es la norma universal, que es la humanidad misma.

Ahora bien, la cultura es algo vivo, un organismo en continua transformación y mantenimiento. La cultura posee una estructura interna y una legalidad de evolución. Una cultura es un conjunto de creaciones culturales y supraindividuales que, como si fueran realidades objetivas, constituyen un mundo espiritual en cuya trama histórica todos los individuos se hallan entretreídos. Empero, si bien cada uno de los dominios, esferas o sectores de esa cultura posee una estructura inmanente, todos conforman una perfecta unidad de acción, porque cada uno se subyuga a la totalidad de la cultura.

De esta definición de cultura surge la cuestión de qué papel desempeña la educación. Sea como fuere, es ella la que mantiene viva esa cultura, la que permite su dinamismo y perpetuidad. Visto lo cual, educar no puede ser meramente instruir, pues la educación no consiste en transmitir una cultura ya forjada de antemano. En contra de este hecho, puntualiza Spranger: «equivaldría a cortar a la cultura misma las alas que la remontan a lo alto. Mas un estado dado de la humanidad no puede ser mejorado sino por aquellos que lo conocen y lo comprenden» (Spranger, 1935, pp. 58-59).

En definitiva, y tal y como señaló Dilthey, en cuanto que ciencia del espíritu la pedagogía busca comprender el fenómeno educativo.

LA EDUCACIÓN EN SPRANGER

Dado que la escuela es la principal institución que debe educar en la cultura y para la cultura, veamos qué requisitos debe tener. Para Spranger, la escuela es una comunidad en la que conviven adultos y niños dentro de un espíritu pedagógico. Sin embargo, este hecho responsabiliza enormemente al educador, puesto que su quehacer no queda restringido al aula escolar, sino que sobrepasa sus aledaños para implicarse con la totalidad de la comunidad social, con la totalidad del pueblo. Así, la función cultural del profesor de enseñanza primaria no queda circunscrita únicamente a sus alumnos, sino también a la comunidad total a la que pertenece.

Según el autor berlinés, así entendida, la función cultural del maestro de primaria se orienta en tres direcciones. En primer lugar, el educador debe com-

prender la situación anímica del educando, condicionada por la edad. De este modo, su acción educativa debe partir comprensivamente de esta edad. En segundo lugar, el educador tiene el reto de hacer salir cuanto antes al educando de los mundos propios infantiles, pueriles y juveniles, y conducirlo a aquella disposición de la conciencia que exige la colaboración en la cultura común. En tercero y último lugar, aunque no por ello menos importante, el educador debe ser consciente de la importancia de sembrar durante la infancia las bases de la cultura madura. A las nuevas generaciones no solo se les solicita que conserven la cultura sino también, y ante todo, que la transformen.

En cualquier caso, la principal función tanto de la escuela, en cuanto que institución educativa por excelencia, como del educador, en calidad de profesional de la pedagogía, es la cultural. La escuela ha de transmitir los bienes formativos a los alumnos, pero también a la comunidad social. Los primeros bienes formativos que se han de perpetuar a través de la educación para ir sentando las bases de la cultura de la humanidad son, según Spranger, los regionales, los autóctonos, ya que ellos constituyen la base de toda cultura espiritual superior.

Los bienes formativos de masa, en cambio, actúan como estupefacientes. De este modo, el reto del educador es enseñar a distinguir lo mejor de lo peor en todos los órdenes culturales, ya sea en la lectura, el cine, la radio o la música y danza. Así, en su propuesta de pedagogía cultural tiene gran relieve la educación estética, dado que «nunca es tan estrecha la comunión entre el alma y la cosa como en la esfera de lo estéticamente significativo; nunca la asimilación es tan intensa» (Spranger, 1964, p. 56).

Al margen de la importancia de la educación estética, lo que realmente preocupa a Spranger, y constituye el principal reto educativo para las escuelas, es conducir al niño a superar los mundos propios, no únicamente los infantiles sino también los individuales, para penetrar en el espíritu cultural único, es decir, en el espíritu objetivo. Este es, necesariamente, el puente que ha de tender la escuela y la función cultural del maestro de primaria. Todas las ciencias del espíritu, y la pedagogía como tal también, buscan la objetivación de los mundos particulares, propios del operar del espíritu subjetivo, para destacar las relaciones vitales que en ellos son determinantes. Merced a este hecho, la misión del educador estriba en hacer trascender al educando de los mundos propios hacia la cultura común, madura y científicamente fundamentada. En consecuencia, cualquier cultura podrá tener autorreflexión.

DE LOS BIENES CULTURALES A LOS BIENES FORMATIVOS

La escuela primaria, tal y como el autor la concibe, es un mundo para sí, orgánicamente incorporado a los otros círculos vitales del pueblo. Además, y según se ha detallado previamente, la misión principal de la escuela es elevar a los educandos a la cultura superior. Es natural, por consiguiente, que para Spranger educar suponga siempre un despertar. Así, la escuela debe, ante todo, enseñar a pensar.

Si se ha evidenciado que, de los seres que conocemos[,] sólo el hombre puede elevarse desde el mundo propio, específico para su especie, a la idea de un único gran ordenamiento que abarca los múltiples escenarios especiales de la vida; si el hombre posee, pues, el privilegio de la construcción de una realidad valedera para todos los seres, entonces el enseñar a pensar y el aprender a pensar deben ubicarse en el umbral de la cultura superior.

La escuela primaria es la primera escuela del pensar independiente (Spranger, 1964, pp. 77-78).

Este párrafo deja tralucir el idealismo de Spranger. La unión entre ideas y realidad, la posibilidad de transformar la realidad a través de las ideas, son cuestiones ya latentes en la propuesta de Hegel que, matizadas por Dilthey, llevan al autor berlinés a proponer una educación basada en el pensar, no únicamente en el hacer. A diferencia de la propuesta de la escuela nueva, para Spranger la educación no debe partir del niño, sino dirigirse a él (Spranger, 1964, p. 22).⁴

Dirigir a todos los educandos hacia la cultura exige entender la institución educativa como una escuela única común. En realidad, Spranger se une al movimiento de la escuela única como requisito indispensable de la escuela pública primaria. Para que todos los niños tengan acceso a la cultura es necesario que, además de estar todos escolarizados, puedan participar de los mismos bienes formativos independientemente de su capacidad natural o su origen social.

La escuela ha de enseñar a pensar. Tres son las características del pensar según Spranger: el pensar ligado a la intuición, el pensar ligado al hacer y el

4. Así, Spranger afirma: «El lema “todo a partir del niño” es exagerado. Más acertada sería la formulación “todo hacia el niño”. Pues toda materia y enseñanza debe ser llevada primeramente al mundo propio del niño, que está determinado tanto por la situación individual como por la intimidad anímica, tanto por la estructura de la edad de la vida como por el eco del encuentro pedagógico en el ánimo» (Spranger, 1964, p. 22).

pensar dentro de la comunidad de los que aprenden (Spranger, 1964, p. 78). El pensar ligado a la intuición se remonta a la propuesta pestalozziana de la intuición —*Anschauung*—. Si bien esta propuesta supone una primera forma de pensar, está claro que Spranger propone superar este pensar ligado aún a los mundos propios del niño para trascender a la cultura común. Además, también se ha de enseñar el pensar ligado a la acción, propio de la escuela activa. Una tercera forma del pensar, que hunde sus raíces en la pedagogía social de Natorp, es el pensar dentro de la comunidad de los que aprenden. Así, el pensar deja de pertenecer únicamente al espíritu subjetivo para penetrar en el pensar común, propio ya del espíritu objetivo y de la cultura intersubjetiva.

A la luz de este proceso del pensar, el educador puede transformar los bienes culturales en bienes formativos, que es uno de los retos del «educador nato».⁵ La sociedad necesita, por una parte, formadores de objetos culturales (bienes culturales) y, por otra, formadores de almas (maestros). Sin ambos, las obras de la cultura objetiva no podrían ser vividas, comprendidas y realizadas por la siguiente generación. Al maestro, como tal, le corresponde hacer, de los bienes culturales, bienes formativos para las nuevas generaciones. Gracias a esto, la educación supone una construcción orientada tanto hacia el exterior como hacia el interior.

El educador, ante cualquier forma de enseñanza, se formula la pregunta de cómo poner en movimiento el conocer pensante. Tras esta cuestión, surge la de cómo poner en movimiento el querer y el hacer pensantes.

En el primer caso es la meta, dicho brevemente, el conocimiento del mundo; en el segundo, el poder-querer y el poder-hacer. Pero aún no basta con estas dos tareas. Pues el conocer pensante puede aplicarse al bien y al mal del mismo modo que el querer. Para que se desarrolle y fructifique el bien, debe el educador dirigirse a un estricto interior de la joven alma, al que llamo «mecanismo regulador» o «lo regulado» (Spranger, 1964, p. 78).

Por tanto, la diferencia principal entre quien forma objetos y quien forma almas reside en que el primero, el hombre creador, proyecta sus fuerzas fuera de sí mismo para entregar una parte de su alma al mundo de los objetos, mien-

5. *El educador nato* es el título de una obra de Spranger que se dedica a la figura del educador. En la introducción, el autor aclara que no existe, como tal, un educador nato, puesto que no hay profesión para la que menos se puede haber «nacido» que la de educador, dado que requiere una considerable madurez. Toma esta expresión porque con ella hace referencia al educador de naturaleza tal «como si» hubiese nacido para la labor educativa. Es decir, aquella persona cuyo impulso espiritual fundamental en la vida es la maestría (Spranger, 1960, pp. 11-14).

tras que el segundo realiza una especie de transformación a la inversa, de los bienes solidificados del espíritu objetivado —bienes culturales— transita hacia los bienes del espíritu subjetivo, adecuándolos a la vivencia individual del educando —bienes formativos—. Los bienes culturales son bienes formativos cuando son aptos para conservar y elevar la vida de los hombres. Los bienes culturales son formas materiales (sustancias artificiales, herramientas, vestidos, etc.) o sirven para la satisfacción de necesidades espirituales (obras de arte, libros, instrumentos, objetos de culto, etc.). La tarea de la pedagogía reside, precisamente, en transformar estos bienes en procesos anímicos de tal modo que el alma se forme a través de ellos, los comprenda y aprehenda subjetivamente, con lo que estos devienen en bienes formativos. En definitiva, esta es la misión cultural de la escuela y del maestro. He aquí, sin más, la propuesta de la pedagogía culturalista de Spranger.

JENA, PEDAGOGÍA DE LA HUMANIZACIÓN (1919-1934)

Desde principios del siglo XIX, la ciudad de Jena se convirtió en referente intelectual ineludible para el idealismo alemán por la importancia que adquirió su universidad —que, tras la guerra de los Treinta Años (1618-1648), pasó a ser la más grande de Alemania—. Autores de la talla de Goethe (1749-1832), Schiller (1759-1805), Fichte (1762-1814), Schelling (1775-1854) o Hegel (1770-1831), entre otros, impartieron docencia allí. Durante la primera mitad del siglo XIX, la universidad, las editoriales y la agricultura fueron la fuente de ingresos principal de Jena. Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo se instauraron las primeras fábricas, lo cual dio inicio a un rápido proceso de industrialización. En la década de los setenta la ciudad pasó a ser centro neurálgico de la conexión entre las líneas de ferrocarril norte-sur y este-oeste. Tanto fue así que en 1846 el mecánico Carl Zeiss fundó un pequeño taller óptico de fabricación de microscopios y, acompañado por el físico Ernst Abbe, desarrolló una industria de estos aparatos —junto con telescopios, proyectores planetarios y objetivos fotográficos—, que consiguió exportar sus productos por todo el mundo. De esta forma, la industria óptica y cristalera empieza a crecer y, sumada a otros sectores, deviene el principal motor económico de la ciudad. Así las cosas, a principios del siglo XX, cuando la ciudad ya ha consolidado su industria, aumenta repentinamente la población, aumento que fue acompañado de un auge de la construcción. Alrededor del centro antiguo se instauran nuevos barrios inspirados en el modernismo alemán. Además, se instala una red eléctrica y un tranvía para el transporte urbano. En 1903 abre sus puertas la *Volk-*

shaus (casa del pueblo) y se funda la Asociación de Arte de Jena (*Jenaer Kunstverein*), que acabará convirtiéndose en una institución de ineludible referencia de las tendencias vanguardistas artísticas de su época.

Gracias a la expansión de la fábrica de Carl Zeiss, se construye en 1915 el primer rascacielos de Alemania. Tras la Primera Guerra Mundial, Jena se integra en el nuevo estado de Turingia. Coincidiendo con la instauración de la Bauhaus en Weimar (1919), la arquitectura de Jena se transforma. El director de esta escuela, Walter Gropius, proyecta varias reformas en esta ciudad, entre las cuales destaca la del Teatro de Jena (1921). Durante la década de los años veinte, la Asociación de Arte de Jena fomenta la vida cultural organizando importantes exposiciones, en las que participan, entre otros, Wasily Kandinsky y Paul Klee. En 1919 la fábrica óptica de Zeiss desarrolla el primer proyector astronómico planetario. No resulta extraño, pues, que en 1926 abriera sus puertas el Carl-Zeiss-Planetarium Jena, situado al lado del jardín botánico. Además, y gracias a la ayuda de este empresario, se inauguran en Jena observatorios planetarios destinados a la ciencia y a la educación. Merced a esta explosión demográfica y a la prosperidad económica de la ciudad, se instaura una reforma educativa que es también, y ante todo, social.

No obstante, no cabe duda de que para estudiar la reforma educativa de principios del siglo xx hay que remitirse a la figura de Peter Petersen (1884-1952). Petersen, ilustre pedagogo y controvertido intelectual, aúna el ideal de profesor y educador que Kerschensteiner había diferenciado. No fue únicamente un teórico de la educación —tal y como muestra su obra *Pedagogía*— sino también, un reformador escolar de primera línea. Es lícito afirmar que el Plan de Jena y Petersen son dos caras de una misma moneda, hasta el punto de que no se puede estudiar la reforma educativa sin referirse a este autor, ni se puede ahondar en su pensamiento sin mencionar el Plan de Jena.

PETER PETERSEN Y EL PLAN DE JENA (1927-1934)

Peter Petersen nació el 26 de junio de 1884 en un pequeño pueblo agrícola cercano a Flensburg. Hijo de campesinos luteranos, fue el mayor de siete hermanos. De hecho, la importancia que él concederá a la familia en su proyecto educativo procede, sin lugar a dudas, de su experiencia infantil desarrollada en esta comunidad agrícola. En 1896 se traslada a Flensburg para estudiar secundaria en un *Gymnasium*. El contraste entre la escuela autoritaria de secundaria del imperio guillermino y la escuela primaria a la que había asistido determinará indudablemente su propuesta pedagógica.

Culminada la secundaria, en 1904 ingresa en la Universidad de Leipzig, donde estudiará teología protestante y donde fue discípulo de Wundt, sobre quien realizó una tesis doctoral que defendió en 1908. El año siguiente aprobó el examen estatal para enseñar en escuelas secundarias. Llegado el 1912 se hizo miembro de la Asociación de la Reforma Escolar, a la que se consagró plenamente y en la que trabajó de forma muy activa. Ese mismo otoño visita el internado Landheim Schondorf, a orillas del lago Ammersee, conocido como *Heimat des Lernens* (hogar de aprendizaje), visita que inspirará el Plan de Jena. Dirigió, hasta 1919, una escuela secundaria humanista de Hamburgo. En julio de 1927 se gesta el Plan de Jena en la universidad de la que es profesor desde 1923. Este plan fue presentado en Locarno en 1927 en la reunión de New Education Fellowship. Este breve proyecto culminó entre 1930 y 1934 en el Gran Plan de Jena. A partir de 1934, Petersen se vinculó a la liga de profesores nacionalsocialistas.

En el prólogo a la primera y segunda edición, el mismo Petersen informa empero que el Plan de Jena sirvió para desarrollar un plan de escuela unificada (Petersen, 1930b, p. 6). Antes de presentar el Plan de Jena, conviene sentar las bases epistemológicas que llevan a Petersen a concebir la pedagogía como ciencia autónoma y la educación como acto de humanización.

PEDAGOGÍA DE LA HUMANIZACIÓN

Retomando la premisa kantiana, Petersen hizo suyo el postulado de que el hombre se hace humano por la educación. Así entendida, la principal labor de la educación consiste en humanizar al hombre, ya que sin ella este sería mera animalidad. Para Petersen la finalidad educativa es, en consecuencia, conducir al hombre hacia su humanidad o, más bien, extraer al hombre de su «estado animal», humanizando su existencia.

La pedagogía entendida como ciencia de la educación e instrucción consciente puede ser sólo interpretada mediante aquella ciencia de la cual procede, es decir, la ciencia de la educación. Esta tiene por objeto la totalidad de la realidad educativa en la que se encuentra el hombre durante toda su vida y que comprende en sí misma mucho más que el educar consciente de hombre a hombre. La educación, tan originaria como la vida y sus funciones, pertenece, pues, de un modo inseparable a la existencia humana; no como algo que se va verificando al lado de ésta o que puede ser su complemento, sino como una parte inherente de ella, de tal modo que sin la educación la existencia del hombre pierde su sentido. Educación

es, pues, algo inherente a la existencia, una función de ella, de la realidad, cuyas características distintivas hay que determinar (Petersen, 1930b, p. 55).

En un sentido ciertamente aristotélico, Petersen concibe la educación como un proceso que completa la naturaleza humana, en la comprensión de que culmina lo que la naturaleza deja en cierto modo inacabado. Pero, a diferencia de otros seres vivos, el hombre tiene una dependencia espiritual. Y esta es su particularidad. De tal modo, es la educación la que propicia la revelación de su propio ser. En esta dirección, afirma Petersen:

La educación es al mismo tiempo humanización; esto es, la compenetración y perfección espirituales de la forma humana, pues aquello que hace del hombre el hombre, lo que [lo] distingue de todos los demás seres es la espiritualidad en lo humano, la capacidad espiritual (Petersen, 1934, p. 57).

Así entendida, la espiritualidad humana resulta inseparable de su naturaleza y, por tanto, de su existencia. El desarrollo espiritual que promueve la educación es, pues, una función vital. La educación no es más que la unión espiritual de los hombres, la influencia espiritual de los hombres entre sí y, en consecuencia, lo que permite que el hombre se humanice entrando en contacto espiritual con sus congéneres. Como para buena parte de los idealistas de su época, para Petersen la comunión de hombres se realiza en la comunidad, entendida como la unión vital de los hombres, el lugar y el espacio en que los hombres se vinculan unos a otros en mutua dependencia. Por tanto, el niño, desde el mismo momento de su nacimiento, está sumido en una comunidad inseparable de su vida, que proporciona sentido a su existencia. Los hombres introducen al niño en la comunidad por medio de la educación, que es el acto humano por excelencia.

A diferencia de los realistas, Petersen no piensa en la educación teleológica, sino en una educación que humanice a la persona para que encuentre la libertad. Libertad que no puede ser otra que la espiritual. Según el autor de Jena, la libertad está ligada íntimamente a la humanización, o sea, al proceso de espiritualización del hombre. Discrepando de Kant, Petersen piensa que la libertad no es un *a priori* del ser racional, no es algo que preexista o sea sustancial a su naturaleza, sino que se va desarrollando. Según este punto de vista, la libertad espiritual ha de ser una conquista.

Como ciencia de la educación por excelencia, la pedagogía debe interpretar el sentido de la existencia humana, lo cual supone una vuelta a la metafísica y a la ontología. A este fin, y para construir la pedagogía como ciencia autónoma,

Petersen analiza profundamente el idealismo educativo. Entre los idealistas alemanes destacados, Petersen menciona a Kant y a Fichte, en quienes halla las raíces de la pedagogía contemporánea. Ellos son, según el pedagogo de Jena, la condición de posibilidad de las nuevas tendencias pedagógicas del siglo xx, desde el optimismo y pesimismo pedagógico hasta el individualismo, pasando por el racionalismo o intelectualismo. Con todo, si bien todas estas corrientes comparten un común denominador, las antinomias pedagógicas del idealismo alemán se remontan a estos autores. Del filósofo de Königsberg, como se ha visto, Petersen adopta la idea de la educación como humanización; de Fichte, como veremos a continuación, la idea de una escuela primaria general libre. En concreto, analizaremos cómo justifica las escuelas como comunidades de vida.

LA ESCUELA, COMUNIDAD DE VIDA

A fin de elaborar el Plan de Jena, y conforme a su propuesta educativa humanizadora, Petersen se pregunta con respecto al educando: «¿Cómo debe ser constituida la comunidad educativa en la que y por la que puede transformar su individualidad en personalidad?» (Petersen, 1930b, p. 10). Su voluntad de distanciarse de la escuela tradicional autoritaria, que él mismo vivió a su paso por el *Gymnasium* del imperio guillermino entre 1896 y 1904, lo conduce a cuestionarse cómo puede establecerse un «organismo corporativo viviendo por sí mismo». Bien mirado, esta pregunta lo lleva a concluir que sería contradictorio buscar ese *ethos* sobre la exclusiva aportación de la esfera social, económica, política e incluso opuesta a la idea pedagógica. De esta forma, infirió que una escuela primaria general libre exige estar sostenida por padres y educadores, asociados del modo más íntimo y unidos entre sí por la idea de educación. No obstante, queda por resolver a qué clase de educación se refiere.

Como hemos visto, la idea de educación en Petersen va íntimamente ligada a la idea de humanización o espiritualización. Por ello declara:

Por educación se entiende aquí no sólo la suma de los procedimientos del arte de la educación pensados y empleados por los hombres, sino aquella función que existe en toda realidad y que realiza lo que en el hombre llamamos la espiritualización, la humanización, su vida personal, la personalidad. La educación en este sentido es un hecho tanto como la vida, y en el fondo esencial tan inexplicable como ésta. Pero como la mejor manera de vivir —y también el mejor apoyo físico de la vida— es aquella que está de acuerdo con las leyes naturales de la vida, así también todo arte de educación ha de tratar de acomodarse a aquella función

cósmica de la educación. Así como hay gobierno de la vida, una autorregulación del organismo, asimismo existe la del desarrollo personal (Petersen, 1930b, p. 12).

Si bien la finalidad de la educación es hacer que el niño realice su ser, desarrolle su personalidad, este desarrollo está sujeto a leyes naturales que, como buen idealista, son espirituales. Se trata, igualmente, de establecer las condiciones necesarias para propiciar este desarrollo espiritual conforme a sus leyes. Estas condiciones no pueden darse sino dentro de una comunidad. Por tanto, a diferencia de la escuela neokantiana de Marburgo, Petersen defiende una pedagogía comunal en detrimento de la pedagogía social. La escuela debe constituirse como comunidad, con una estructura formal y de contenido. La idea de comunidad, en su propuesta, es la idea suprema normativa de todo el proceso educativo, hasta el punto de querer constituir la escuela como una comunidad de vida.

A este fin, Petersen distingue entre comunidad y sociedad. Mientras que la segunda está sometida a una coacción exterior, la primera se constituye como un fin en sí misma y, por tanto, revela una dinámica libre en su estructura interior. Para el artífice del Plan de Jena, la sociedad es un conjunto de hombres que se unen por la necesidad de vivir, por la lucha por la vida y la preocupación por esta. Ello lleva a cualquier sociedad a una organización rígida y cerrada, porque, en última instancia, es una forma de lucha por la vida. Así, resulta fácil que surja en ella el poder, pues su fin inmediato es la liberación de las necesidades prácticas que llevan a constituir esta forma social. Y tal es su fin superior, que no es un fin en sí mismo y que conduce a agruparse bajo la protección de un poder.

A diferencia de la sociedad, la principal característica de la comunidad radica en organizarse en completa libertad en torno a algo espiritual. Todo indica que los individuos que se agrupan en comunidad se unen por una idea espiritual que viene representada por guías (*Führer*) a los que se adhieren voluntariamente los demás.⁶ Por consiguiente, no existe en una comunidad una estructura fija, sino una libre dinámica de convivencia sobre la base de una idea. Dentro de esta organización existen dos tipos de individuos: aquellos que aprehenden la idea del guía y participan activamente trabajando en ella, y los meramente receptivos. Aun con todo, el miembro de una comunidad no es un medio para un fin, sino siempre un fin en sí mismo. Esto es, cada miembro de

6. Esta idea entronca a la perfección con el Partido Nazi, al que Petersen se unirá posteriormente. En efecto, la idea de un guía (*Führer*) en torno al cual se aglutinan las personas de forma voluntaria se materializará en el Tercer Reich alemán, entre 1934 y 1945. Petersen, que en un principio no pertenecía al Partido Nacionalsocialista, se vinculó a él a partir de 1934, como se ha apuntado al hablar de su vida.

esa comunidad alcanza y conserva su dignidad humana y moral, pues no se requiere parcialmente de él, como intelecto o como mano de obra, sino siempre como hombre completo. No olvidemos, sobre todo, que una comunidad se une en una idea espiritual que agrupa a sus miembros y organizan su vida en torno a ella. Petersen explica que los hombres que viven conjuntamente en comunidad confraternizan como hermanos, como camaradas, de tal forma que organizan el tipo y el modo de resolver los asuntos que surgen.

Llevado al ámbito educativo, la comunidad escolar se une bajo la exigencia espiritual de la educación humana, objetivo prioritario de cualquier escuela pública. Sin embargo, para concebir este plan de forma pura y no perversa, se trata de mantener a la infancia al margen de cualquier lucha política partidista o adiestradora. A fin de que los educandos adquieran los fundamentos de la humanidad, superando cualquier escisión partidista, y se realicen como auténticos ciudadanos, es necesario preservar la escuela pública de cualquier influencia política de partido, esto es, que sea libre. Además de libre, y comunitaria, la escuela pública ha de ser general. Lo que implica que alberga alumnos de ambos sexos, de todas las clases sociales, de todas las confesiones y con todo tipo de aptitudes. En este proceso descriptivo y prescriptivo, se llega a una escuela unificada que es pública, libre, coeducativa y general. Para llevar a cabo la voluntad del Plan de Jena las escuelas públicas habían de constituirse en comunidades de vida. A continuación analizaremos al amparo de qué principios didácticos se formuló.

FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS DEL PLAN DE JENA

En la presentación de los fundamentos pedagógicos de Peter Petersen se ha puesto de manifiesto una palpable voluntad de distanciarse de las escuelas tradicionales, que el autor califica de pétreas, cerradas y muertas. Lo primero que rechaza Petersen en la organización de las comunidades escolares es, precisamente, la división de los alumnos en clases. La pretensión uniformadora de una organización escolar por franjas de edad estipuladas es ampliamente cuestionada por el pedagogo alemán. Se trata de cortar de cuajo un sistema esquemático, predeterminado, que obliga a los alumnos a permanecer desde el principio de su escolaridad, y hasta el final, con los mismos compañeros. Distanciarse de esta escuela instructiva y hacer de la escuela una comunidad de vida supone transformar las clases en grupos o secciones flexibles, móviles, de tal modo que la coinstrucción propia de la primera devenga en auténtica coeducación en esta.

Además, como buen ideólogo de la escuela nueva, Petersen no se refiere al adulto como maestro sino como educador. Las comunidades escolares no pueden ser magistrocéntricas. Más bien al contrario, han de establecer nuevos puentes de relación entre los adultos y los niños, para que educando y educador se sitúen frente a frente y trabajen codo a codo. Su pretensión es interrumpir la arraigada inercia del maestro instructivo a fin de que llegue a ser educador. Una vez conseguida la congregación de educador y educandos, se debe realizar la organización interior de los grupos en dos direcciones: como comunidad por el trabajo y por el cuidado de la comunidad del grupo. De cada grupo emerge su propio carácter precisamente por la segunda de las direcciones. Mientras que la primera supone la asociación de diferentes niños, dentro del grupo mayor, para elaborar un trabajo particular, la segunda supone el cultivo de la vida común y unitiva de todos los grupos. Al respecto, Petersen expresa: «Los grupos deben, como totalidad, tener forma, estilo, cultura, y conservarse. Debe existir una responsabilidad de los grupos. Y del grado de esta responsabilidad surge el carácter de los diversos grupos y su diferenciación de los demás» (Petersen, 1930b, p. 47).

Para llevar a cabo este trabajo, Petersen quiso abolir las macroinstituciones escolares y crear escuelas que no sobrepasaran un determinado número de alumnos. También ideó un espacio escolar de un solo cuerpo o piso, rodeado de amplios espacios libres, para que sirviera de campo de juego o terreno de cultivo agrícola. Dentro de estas instalaciones, cada grupo debía poder tener su propia aula, si bien exigía para los espacios compartidos dos talleres, un laboratorio de ciencias, un gimnasio —que había de servir además de sala de reunión para las festividades escolares— y un amplio espacio para técnicas manuales. Los grupos debían estar conformados por un máximo de veinte alumnos, tal y como prescribió Kerschensteiner en las escuelas del trabajo. El mobiliario escolar había de ser móvil y adaptable a las exigencias de cada trabajo en grupos. Tras esta propuesta y disposición espacial subyace la voluntad de dotar de plena libertad de movimiento al educando. Además, Petersen contempla el descanso como un requerimiento de cualquier educación, receso que permite un mayor rendimiento por parte del alumno. El descanso, para la escuela primaria, se realiza entre las diferentes actividades escolares y durante los desplazamientos entre aulas, y uno más prolongado en medio de la jornada escolar.

Particular importancia adquiere en la obra de Petersen la noción de grupo, así como el tránsito entre grados. A la trasnochada noción de clase, Petersen opone y propone la de grupo. Para él, la diferencia entre grupo y clase es pareja a la que se establece entre comunidad y sociedad. Un grupo es, paralelamente a una comunidad, una estructura con sentido. El pionero del Plan de Jena define el grupo como

«La “forma social” que bajo la guía de un educador adulto se siente y quiere sistemática e intencionalmente como medio de la comunidad espiritual, que trabaja incesantemente en conservar su unidad de organización como mero medio y en no hacerla nunca fin en sí, y precisamente con tal trabajo serio se procura a sí misma como totalidad la significación más amplia» (Petersen, 1930b, p. 61).

Se trata, en definitiva, de fomentar los grupos de diferentes edades y de uno y otro sexo. La libre dinámica de toda comunidad ha de velar por conservar su estructura interna. A este fin, los niños nunca son obligados por el maestro en ningún aspecto, sino que trabajan libre y autónomamente desde el primer día de escuela. Los grupos se transforman año tras año, tanto en su composición como en la relación interna.

Aun con todo, el paso de grado no se realiza midiendo meramente la inteligencia, sino por madurez general. En coherencia con su propuesta pedagógica de que la educación ha de desarrollar el ser de cada educando, considera que para el paso de grado hay que tener en cuenta la conducta humana. Esto supone evaluar cómo se comporta el educando como pequeña personalidad dentro del grupo, y cómo se desarrollaría su ser personal en caso de moverse a otro grado.

La libertad del alumno dentro de una comunidad encuentra sus límites en lo que Petersen denomina la *ley de la comunidad*. Por tanto, y con respecto a la libertad, esta halla sus límites en los mismos derechos y deberes de todos los compañeros, en las obligaciones impuestas por la limitación espacial y que obligan a consideraciones de todo género y, por último, en la limitación de los medios de trabajo (Petersen, 1930b, pp. 64-65).

LA EDUCACIÓN MORAL EN LAS COMUNIDADES ESCOLARES

Situados en esa línea de la libertad y sus límites, nuestra mirada se dirigirá hacia la educación moral. De forma similar, la propia idea de comunidad escolar implica la educación moral y personal. Es decir, en la enseñanza tradicional no cabe hablar de educación moral, o de desarrollo moral, porque simplemente se referiría a la disciplina, a la obediencia. Note el lector que el sistema escolar tradicional es en esencia heterónomo. Petersen lo enuncia así:

[...] no se plantean en este mundo escolar organizado y reglamentado desde arriba y no aparecen dentro de lo que se comprende bajo el nombre de «disciplina» y que encuentra su expresión y su conclusión en los reglamentos escolares, las sanciones, los certificados y los exámenes de paso. Cosas todas que no se encuentran tam-

co en las escuelas de la «nueva educación», o al menos con una finalidad y una relación que responda a la forma tradicional (Petersen, 1934, p. 22).

TABLA I. Cuadro comparativo de las cuatro capitales pedagógicas alemanas

Ciudad	Múnich (1895-1919)	Marburgo (1893-1924)	Berlín (1913-1931)	Jena (1919-1934)
Entorno político	Segundo Imperio alemán (1871-1919)	Segundo Imperio alemán (1871-1919), República de Weimar (1919-1931)	República de Weimar (1919-1931)	República de Weimar (1919-1931)
Discurso pedagógico	Escuela del trabajo	Pedagogía social	Pedagogía cultural	Pedagogía de la humanización
Autores	Georg Kerschensteiner (1854-1932)	Paul Natorp (1854-1924)	Eduard Spranger (1882-1963)	Peter Petersen (1884-1952)
Instituciones educativas de referencia	Deutsche Lehrerverein (Asociación de Maestros Alemanes)	Universidad de Marburgo	Universidad de Berlín Escuela primaria común (<i>Einheitschule</i>) Enseñanza secundaria común	Universidad de Jena
Principios educativos	Escuela del trabajo Educación cívica Ciudadanía útil Formación profesional	Intersubjetividad Escuela única Escuela del trabajo Desarrollo de la voluntad Pedagogía social	Escuela unificada Pedagogía cultural Educación para el trabajo	Pedagogía de la humanización Educación para la humanización

En cambio, quien plantea abiertamente la cuestión acerca de la educación moral es la nueva educación, no la escuela tradicional reglada y reglamentada. Pues bien, la finalidad de la educación moral es, ante todo, la autonomía del educando. La forma más efectiva de alcanzar este ideal, para Petersen, es la escuela como forma social, la vida en comunidad, exigiendo el respeto al contrato. El neohumanismo peterseniano hunde sus raíces en la idea kantiana de la ley moral, concretamente en el imperativo categórico. Por

tanto, se trata de crear condiciones de libertad escolar tales que cada educando sea capaz de dictarse sus propias leyes y someterse a ellas. Partiendo del esquema de escuela como comunidad de vida, tal y como él mismo la diseñó y proyectó en el Plan de Jena, se ha de convertir a cada niño en un ser disciplinado capaz de obedecer sus leyes y, en consecuencia, en un ser verdaderamente libre.

Tal es la razón por la que Petersen rechaza abiertamente la coacción. Evidentemente, toda coacción reprime, limita y restringe la libertad. Según él, repliega al hombre en sí mismo y no estimula su desarrollo interno, por lo cual es un obstáculo para la humanización que se pretende con la educación.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Una vez descritos los discursos pedagógicos de las ciudades alemanas, intentaremos ver cuáles son sus puntos de concordancia y discrepancia. Se ha de advertir, de antemano, que todas las ciudades forman parte del movimiento internacional que se está gestando en la Europa de finales del XIX y principios del XX, la escuela nueva, el reformismo pedagógico y la escuela pública democrática y única. Todas estas características las comparten, en mayor o menor medida, los discursos pedagógicos que hemos descrito previamente. Si bien existen puntos de confluencia entre ellos, también se distancian en determinados aspectos. Veamos, sin más demora, cuáles son los puntos de confluencia y divergencia.

Tras crisis desencadenada por la Primera Guerra Mundial se inicia un período de reconstrucción europeo cuyo principal objetivo era consolidar las nacientes democracias. El eje vertebrador sobre el que se llevan a cabo estas reformas político-sociales es la educación, en particular la enseñanza activa. El motivo por el que casi todos los discursos pedagógicos estudiados optan por este sistema educativo es que persiguen, en su mayoría, el ideal de autonomía (*self-government*). Para que los hasta entonces vasallos devengan en ciudadanos libres y capaces de participar en la construcción del Estado, es necesario desarrollar un sistema educativo que les permita desarrollarse por sí mismos y para sí mismos a través de la acción y la reflexión.

En las cuatro capitales pedagógicas estudiadas las reformas educativas tuvieron como principal foco de atención la escuela pública para redimir culturalmente al proletariado, hasta entonces al margen de los discursos político-pedagógicos. El común denominador de estas ciudades es que la reforma educativa forma parte de un proyecto más amplio de reforma social, desde la vivienda hasta la regulación de la jornada laboral o la educación. Sobre la base

de la libertad y la igualdad, la política educativa de las cuatro ciudades busca un proyecto de escuela única. Otra de las características comunes de los cuatro discursos estudiados es la voluntad de implantar la democracia política y social a través de la educación, de constituir la comunidad mediante el discurso pedagógico, que unas veces pone más énfasis en lo social, y otras, en la cultura o el trabajo. Se trata de formar a las futuras generaciones, movilizar a la juventud, entusiasmar a los maestros, crear nuevas escuelas, ampliar los canales de la cultura popular, innovar la segunda enseñanza y armonizarla con la primaria y la superior, todo ello en la escuela pública y para la escuela pública.

Estudiada cada una de ellas, hemos visto que, para la reforma escolar de Múnich, su ideólogo —Georg Kerschensteiner— proyecta la escuela del trabajo, a saber, una educación centrada en el trabajo del educando. Para este autor, el trabajo —para el cual la escuela ha de formar— tiene fines moralizadores. No se trata de conseguir un ideal de persona, sino de extraer de cada persona su ideal, lo mejor de sí mismo para ponerlo al servicio de la comunidad en la que vive. Esto es, a partir de la individualidad constituir la colectividad. Para ello, la educación debe preparar a la persona, formándola en el esfuerzo. La idea final de Kerschensteiner es conformar una comunidad moral de seres racionales, el Estado. De tal modo que el individuo —como miembro y parte de esta— asuma su vinculación con responsabilidad. Así, el trabajo individual profesional es la herramienta privilegiada para implicar moralmente al individuo en su comunidad. Se extrae, de aquí, la noción de ciudadanía útil. La ciudadanía útil no tiene solo fines sociales, en el sentido de que el ciudadano debe servir de forma utilitaria al Estado, sino también fines individuales. Mientras el ciudadano aporta un bien a la comunidad con su trabajo, se siente moralmente vinculado y, por ende, interesado en ella. Desde este punto de vista, la educación cívica no es una parte de la educación sino la educación misma. Kerschensteiner apuesta por la educación pública para fomentar la ciudadanía nacional, es decir, por un ciudadano que participe en los círculos culturales de su comunidad. Sin embargo, como buen idealista, su propuesta de educación para la ciudadanía no tiene tintes comunitaristas, sino que sienta las bases para una ciudadanía universal, para la humanidad.

Aunque pudieran parecer absolutamente contrarias, las propuestas de Kerschensteiner y de Spranger comparten un común denominador. La propuesta culturalista de Spranger no resulta tan lejana de la propuesta de pedagogía del trabajo de Kerschensteiner, como puede pensarse en un principio. A diferencia del segundo, el autor berlinés opta por una educación cultural, que ponga a los individuos en condiciones de transformar la cultura de la que surgen. Para Spranger, como buen seguidor de Dilthey, la finalidad de la edu-

cación es la cultura. Consciente de que la cultura es un hecho histórico, y que los individuos son actores culturales y productos de esta, aboga por una escuela pública que responsabilice a los ciudadanos, en cuanto que pertenecientes a una comunidad, de su perpetuación y transformación. Según Spranger, la participación en los bienes culturales no puede hacerse únicamente con una educación para el trabajo, sino que necesita también una educación que vivifique la cultura. Sin embargo, las formas de vida propuestas por Spranger no difieren tanto de la propuesta kerschensteriana, porque para este se trata de que, en función de la naturaleza de cada individuo, se desarrolle una educación para el trabajo que mejor se adecue a aquella. La finalidad última es que cada individuo, con su trabajo en la sociedad, participe en sus círculos culturales —aspecto que comparte con Spranger—. Podemos decir que la diferencia entre estos autores es que, mientras que Kerschensteiner fue ante todo un reformador de la educación, Spranger fue un teórico de la educación y, por tanto, expone los fundamentos filosóficos de su propuesta, sin concretar tanto cómo debe llevarse a cabo esta educación o sus principios didácticos. No obstante, su proyecto constituye un paraguas teórico que bien pudiera entenderse como aval de la propuesta del autor muniqués. Cabe presuponerlo no únicamente por la amistad que los une, sino también, y ante todo, porque los autores se citan mutuamente —lo cual deja constancia de su recíproca admiración y lectura.

Otro de los puentes que unen los planes de los dos autores es la idea de cultura. Si bien los diferencian algunos matices, la idea de participación cultural de Kerschensteiner es similar a la de Spranger, aunque este último también responsabiliza a las nuevas generaciones de la transformación de la cultura, no solo de su perpetuación. Asimismo, cabe añadir que en uno y otro la figura del educador comparte una filosofía común. Tanto es así que ambos escribieron sendas obras monográficas dedicadas a esta profesión y en ellas se pueden encontrar muchos puntos de contacto. Nos referimos a *El educador nato*, de Spranger, y a *El alma del maestro*, de Kerschensteiner.

En las antípodas de los anteriores podríamos situar la propuesta experimentalista de Ginebra. Mientras que, tanto en Berlín como en Múnich, la pedagogía opta por el culturalismo para conformar el Estado y considera la educación el instrumento de preservación y perpetuidad de la cultura, para los experimentalistas de Ginebra la pedagogía debe buscar procedimientos educativos de validez universal. A saber, los principios que sustentan su propuesta pacifista, internacionalista, activista, etc. otorgan validez universal y general a todo proceso pedagógico. En cambio, para los culturalistas de Alemania —Spranger y Kerschensteiner, entre otros— la educación es un despertar de la vida espiritual con fines culturales. Educación y cultura, cultura y educación, son dos

caras de una misma moneda, históricamente determinadas (Rincón, 2009, p. 148). Tanto para Spranger como para Kerschensteiner la educación debe estar basada en el amor, aspecto concomitante con la propuesta de J. Xirau (Xirau, 1983). Por tanto, la gran diferencia entre la propuesta ginebrina y la culturalista de Alemania radica en que, mientras que para los culturalistas la pedagogía —en cuanto que ciencia comprensiva— está históricamente condicionada, para los ginebrinos ha de buscar principios de validez universal extraídos de la experimentación educativa. Por otra parte, según los culturalistas los fines educativos están históricamente condicionados, mientras que para los experimentalistas ginebrinos el fin es la autonomía moral del educando, de la que deducen la ciudadanía mundial y el pacifismo internacional.

El neohumanismo alemán de Spranger y Kerschensteiner quiere distanciarse de la pedagogía de signo experimental basada en el dato empírico para establecer leyes con validez universal, y opta por la historicidad de la ciencia pedagógica. En España, y gracias principalmente a las publicaciones de la editorial Labor, tuvo una especial presencia la educación del trabajo del pedagogo de Múnich. La República de Weimar, establecida en Alemania al finalizar la Primera Guerra Mundial, ejerció una destacada influencia sobre la pedagogía española (González-Agàpito y Vilanou, 2004). Su reforma escolar fue seguida con atención ya que, al margen de las disposiciones legislativas a favor de una escolaridad obligatoria y unificada, lo que impresionaba de esa reforma era justamente la demanda de ideales educativos en un momento en que las pedagogías de corte práctico —pedagogía del trabajo de Kerschensteiner— y las de corte ideal-culturalista —pedagogía cultural de Spranger— gozaban de una perfecta adecuación y simbiosis. Trabajo e ideales, mundo laboral y mundo espiritual, se funden en una fórmula que interesó a España, deseosa de consolidar los valores democráticos durante el período republicano. La reforma educativa en Barcelona fue sensible a la aportación de concepciones educativas como la escuela única alemana. Muestra de esto es el Consell d'Escola Nova Unificada, que hundía sus raíces en la *Reformpädagogik* alemana de principios del siglo xx.

A finales del siglo xix, la pedagogía no había abandonado todavía la tutela del paradigma herbartiano realista, que planteaba su fundamento en la psicología y en la ética. Sin embargo, pronto apareció una literatura pedagógica que provocó un conflicto entre las diversas corrientes que se disputaban la hegemonía en el campo pedagógico. Sobre todo en el mundo anglosajón, y bajo el impulso del positivismo y del evolucionismo, se comenzó a hablar de la *ciencia de la educación*, nomenclatura que reportó un nuevo perfil para una pedagogía que se alejaba, cada vez más, de su originaria ascendencia filosófica. En medio de este ambiente, Roura-Parella constata la existencia de tres grandes líneas en

el panorama pedagógico. En el fondo, el planteamiento es sencillo: esto es, desde el naturalismo, desde la metafísica y, por último, desde el ámbito de las ciencias del espíritu. Según la cosmovisión que se adopte, domina en cada cultura un determinado tipo de pedagogía, hasta el punto de que, de estas tres actitudes, se desprenden tres pedagogías diferentes. Así pues, se puede hablar de una pedagogía entendida a modo de ciencia empírica y experimental, de una pedagogía normativa y, finalmente, de una pedagogía como ciencia del espíritu (Roura-Parella, 1934, pp. 164-189).

Estas tres formas de enfocar la educación suponen dos extremos y un intermedio. Por una parte, una pedagogía científico-natural, positiva, empírica y experimental, que encontramos en el discurso pedagógico de Ginebra. En el extremo opuesto, una pedagogía normativa, representada por la escuela neokantiana de Natorp en Marburgo. Como punto intermedio, una pedagogía como ciencia del espíritu que integra y armoniza las dos tendencias anteriores, discurso priorizado por las propuestas de Spranger y Kerschensteiner (Berlín y Múnich, respectivamente). Dicho de otro modo, la pedagogía como ciencia del espíritu recoge el naturalismo positivista y la metafísica, lo que es y ha de ser, es decir, lo real y lo ideal. Queda claro, pues, que Roura-Parella —que amplió estudios en Berlín con Eduard Spranger— apuesta por la unidad de la pedagogía como ciencia del espíritu o, aún mejor, aboga por una pedagogía que se ha de sistematizar con la ayuda de las ciencias del espíritu.

De acuerdo con este enfoque, se considera que la pedagogía normativa y la empírico-experimental solo captan aspectos particulares del fenómeno educativo. A la pedagogía experimental se le escapan cuestiones relativas a las normas pedagógicas. La pedagogía normativa, al especular teóricamente sobre los objetivos de la educación obviando la contextualización histórica, carece del realismo necesario para resolver los problemas prácticos. En esta misma dirección, Xirau argumenta: «La pedagogía es, en efecto, una ciencia de experiencia. Pero la explicación no se limita a los denominados hechos, tal como los recoge y los circunscribe la ciencia natural» (Xirau, 1945, p. 130).

Según Roura-Parella, la institucionalización solo podría venir de la vida, de las exigencias de una vida espiritual que se diluye ante las pretensiones dominadoras del mecanicismo positivista y del pesimismo del existencialismo heideggeriano. Así pues, Roura-Parella afirmará que no es suficiente una psicopedagogía experimental, ni tampoco una pedagogía normativa desvinculada de la situación histórica. De ahí la importancia de vivificar la educación. Desarrollando la teoría de Spranger, según la cual la cultura es una unidad viva, Roura-Parella entiende que la educación ha de procurar que los bienes culturales se actualicen en el espíritu subjetivo (el educando).

Podemos afirmar que tanto la pedagogía culturalista alemana como el reformismo catalán de la Segunda República defienden una pedagogía en conexión con la totalidad de la vida, globalmente considerada. En consecuencia, educar es vivificar, esto es, espiritualizar, hacer posible que el educando viva según la esencia creadora del espíritu. Despertar y formar una vida espiritual es la misión principal del educador. Desde aquí, queda patente que la pedagogía es una ciencia del espíritu ya que el hombre —en cuanto que ser espiritual— habita en un mundo espiritual, lleno de significaciones, que no es menos real que el natural. Por tanto, la función de la educación se sitúa entre la vida y el espíritu.

Al margen de estas vicisitudes, no cabe duda de que la pedagogía de la humanización de Petersen es el idealismo de tintes más totalitarios de todos los estudiados. Buena prueba de ello es que el doctor Petersen, después de su innovadora experiencia en Jena, no dudó en colaborar con el Tercer Reich y teorizar a su favor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (s/f). *La reforma escolar en Alemania*. Madrid: La Lectura.
- (1975). *Las terceras vías a Europa*. Barcelona: Nova Terra.
- ADENAUER, K. (2014). *El final del nacionalismo*. Madrid: Encuentro.
- AGUIRRE, M. (2017). *Salto al vacío. Crisis y declive de los Estados Unidos*. Barcelona: Icaria.
- BROCA, S. de (1999). *Berlín, del Segundo Imperio al tercer milenio*. Tarragona: Arola.
- CARPENTIER, J.; LEBRUN, F. (1994). *Breve historia de Europa*. Madrid: Alianza.
- CHURCHILL, W. (2016). *Europa unida. Dieciocho discursos y una carta*. Madrid: Encuentro. Estudio introductorio de Belén Becerril, pp. 5-45.
- COUDENHOVE-KALERGI, R. (2010). *Pan-Europa*. Madrid: Encuentro.
- DE GASPIERI, A. (2011). *Europa, escritos y discursos*. Madrid: Encuentro.
- ESQUIROL, J. M. (1994). *D'Europa als homes*. Barcelona: Cruïlla.
- FERRO, M. (2014). *La Gran Guerra (1914-1918)*. Madrid: Alianza.
- FICHTE, J. (1968). *Discursos a la nación alemana*. Madrid: Taurus.
- FILHO, L. (1936). *La escuela nueva*. Barcelona: Labor.
- FREINET, C. (1975). *El nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- FULLAT, O. (2005). *L'autèntic origen dels europeus. El cristianisme en la formació d'Occident*. Barcelona: Pòrtic.
- GAULLE, C. DE (1970). *Memorias de esperanza. La renovación (1958-1962)*. Madrid: Taurus.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; VILANOU, C. (2004). «Weimar en España: producción editorial y reformismo pedagógico. El caso de la editorial Labor (1925-1937)».

- En GUEREÑA, J. L.; OSSENBACH, G.; DEL POZO, M. (eds.), *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: Universidad Nacional de Estudios a Distancia, pp. 87-108.
- GÜELL, A. (coord.) (1998). *El dilema de Europa*. Barcelona: Ediciones del Bronce – ESADE.
- HOWARD, M. (2012). *La Primera Guerra Mundial*. Barcelona: Crítica.
- KAMEN, H. (1986). *La sociedad europea (1500-1700)*. Madrid: Alianza.
- KAUFFMANN, B. (1999). «La faz alemana de Weimar». *Revista de Occidente*, núm. 212, pp. 103-114.
- KERSCHENSTEINER, G. (s/f). *Concepto de escuela del trabajo*. Madrid: La Lectura.
- (1928). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Barcelona: Labor.
- (1934). *La educación cívica*. Barcelona: Labor.
- LUZURIAGA, L. (1964). *La escuela pública democrática*. Buenos Aires: Losada.
- (2002). *La escuela nueva pública*. Madrid: Losada.
- MADARIAGA, S. (1951). *Bosquejo de Europa*. México: Hermes.
- MARTÍN, V. (2015). *Europa, un salto a lo desconocido*. Madrid: Encuentro.
- NATORP, P. (1915). *Curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- NEGRÍN, O.; VERGARA, J. (2003). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- PÉREZ CASADO, R. (2017). *La Unión Europea. Historia de un éxito tras las catástrofes del siglo XX*. Valencia: Universitat de València.
- PETERSEN, P. (1930a). «La disciplina y la autonomía en la educación moral». En PETERSEN, P.; PIAGET, J., *La nueva educación moral*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, pp. 7-38.
- (1930b). «Prólogo a la primera y segunda edición». *El Plan de Jena de una escuela primaria general libre*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- (1934). *Pedagogía*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- QUINTANA, J. M. (2013). *Pensamiento pedagógico en el idealismo alemán y en Schleiermacher*. Madrid: Universidad Nacional de Estudios a Distancia.
- RINCÓN, J. C. (2009). «El legado de Wilhelm Dilthey: las pedagogías culturalistas». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 22, pp. 131-164.
- ROUGEMONT, D. (1975). *¡Europeos, uníos!* Barcelona: Aymà.
- ROURA-PARELLA, J. (1934). «Les tres pedagogies». *Revista de Psicologia i Pedagogia*, vol. II, mayo, pp. 164-189.
- (2020). *Textos fundamentales en el exilio. Pedagogía culturalista y educación viva*. Estudio introductorio y edición de Eulàlia Collelldemont, Jordi Garcia Farrero y Conrad Vilanou. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- SÁNCHEZ SARTRO, L. (1934). «Prólogo del traductor». En KERSCHENSTEINER, G., *La educación cívica*. Barcelona: Labor, pp. 7-21.
- SCHNEIDER, F. (1963). *Educación europea*. Barcelona: Herder.
- (1966). *La pedagogía comparada*. Barcelona: Herder.

- SOLANA, J. (2015). «Prólogo». En MARTÍN, V., *Europa, un salto a lo desconocido*. Madrid: Encuentro, pp. 9-10.
- SOLER, J. (2008). «Entre Europa i Amèrica Latina: Adolf Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona». *Temps d'Educació*, núm. 35, pp. 229-248.
- SOTELO, I. (1999). «La Constitución de Weimar y el estado de bienestar». *Revista de Occidente*, núm. 212, pp. 87-102.
- SPRINGER, E. (1935). *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- (1960). *El educador nato*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1964). *El espíritu de la escuela primaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1966). *Formas de vida*. Madrid: Selecta de Revista de Occidente.
- TRUYOL, A. (1972). *La integración europea*. Madrid: Tecnos.
- VILAFRANCA, I.; CERCÓS, R.; GARCIA FARRERO, J. (2018). «Los padres pedagógicos de Europa. Discursos educativos fundacionales para la integración europea cien años después de la Gran Guerra». *Revista Española de Pedagogía*, núm. 270, pp. 335-351.
- VILANOU, C. (2019). «Europa, província pedagògica: de la urbanització escolar a la colonització tecnològica». En MONTSERRAT, J.; ROVIRÓ, I. (eds.), *L'educació*. Vic: Societat Catalana de Filosofia, pp. 9-43.
- VILANOU, C.; PRAT, E.; LONGARES L. (2016). «Notícia de “Temps d'Educació”: entre la crònica i el compromís de futur». *Temps d'Educació*, núm. 50, pp. 11-29.
- VOYENNE, B. (1965). *Historia de la idea europea*. Barcelona: Labor.
- WITTE, E.; BACKHEUSER, E. (1933). *La escuela única*. Barcelona: Labor.
- XIRAU, J. (1945). *Manuel B. Cossío y la educación en España*. México: El Colegio de México.
- (1983). *Amor y mundo y otros escritos*. Barcelona: Península.

PARÍS Y LOS ECOS DEL MAYO DEL 68.

LA INCLUSIÓN DE LOS SECTORES VULNERABLES.

A PROPÓSITO DE FERNAND DELIGNY Y JEAN VANIER

JORDI PLANELLA RIBERA
Universitat Oberta de Catalunya

En nombre de la supervivencia y para que la mediación social pueda organizarse adecuadamente, las sociedades nómadas —más que las sociedades urbanas— necesitan un territorio bien definido. Dentro de este territorio se organiza el espacio de vida: pastos, fuentes de agua, campamentos. Los nómadas, contrariamente a la creencia popular, hacen la misma ruta cada temporada y ocupan los mismos lugares. El árabe clásico (influido por el estilo de vida de los nómadas llamados beduinos) utiliza la raíz DWR, pronunciada *dawara*, para designar tanto los territorios en general y los espacios más pequeños como el hecho de dar media vuelta y regresar al punto de partida. El primer significado de esta palabra es ‘salir y regresar’, ‘dar la vuelta’ y, por extensión, ‘buscar’. Este término también se refiere a una capital (Diyarbakir, al sureste de Turquía, ‘la capital de la tribu de Bakr’); ‘el convento’, *dayr*; ‘la casa’, *dâr*; y ‘un clan’, *dâr*). También tiene el significado de ‘ser nómada’, ‘transitar’. De esta raíz procede la palabra ‘círculo’.

P. ROMAN, J. J. ROSELLÓ,
SESSAD, une institution nomade

Los aires de cambio llevaron a muchos movimientos y autores del sector social y educativo a proponer proyectos novedosos, que incluso podemos llegar a calificar de «radicales», para afrontar algunos de los problemas sociales del momento. Con ello se intentaba resolver la situación crítica de determinados sujetos que llevaban una vida precaria, al margen de lo comunitario, y habían vivido controvertidas experiencias vinculadas a lo social. En este capítulo vamos a centrarnos en dos grandes proyectos que emergieron o se consolidaron en una época cercana al Mayo del 68 francés. No es que el trabajo que presentamos se ubique geográficamente en París ni cronológicamente en ese significado mes del año 1968; más bien se trata de que la ubicación y concreción temporal tienen algo de simbólico y representativo en relación con esa fecha y ese lugar. Vamos a estudiar a dos autores radicalmente diferentes, pero con al-

gunos objetivos y enfoques convergentes. Ambos, desde formas organizativas comunitarias —bastante al margen de los proyectos oficiales habituales—, realizaron un esfuerzo creativo gigantesco para hacer aflorar a las personas y valorarlas más allá de los adjetivos, los diagnósticos, las nomenclaturas al uso o sus respectivas clasificaciones en categorías estancas que las estigmatizan y las ubican en el aislado territorio de la anormalidad.

CAMBIO DE AIRES, IDEAS PEDAGÓGICAS Y REVOLUCIONES COTIDIANAS

Se hace difícil adscribir a los autores y los proyectos que vamos a estudiar a una determinada forma de hacer pedagogía, básicamente porque ellos mismos se sienten o se sintieron incómodos al ser clasificados como «pedagogos». Uno de ellos plantea lo siguiente respecto a esta cuestión: «¿Me hablas del educador? Estoy muy lejos de serlo o de haberlo sido» (Deligny, 2018, p. 1269). Sí que podemos entenderlos como autores que han pensado y cambiado la mirada social, política o antropológica proyectada sobre las personas discapacitadas y sobre la vulnerabilidad. Ambos deben situarse en el campo de la praxis, del trabajo de proximidad para con las personas autistas (Deligny) o las personas con discapacidad intelectual (Vanier). Pero a la vez ambos han ejercido con profundidad y extensión la escritura; una escritura fluida y simbólica sobre su vida, sus proyectos, sus relaciones sociales con los grupos de personas discapacitadas que han acompañado —y con los que han cohabitado— durante décadas.

En períodos anteriores y posteriores a Mayo del 68 se dan algunos giros (en muchos casos, radicales) respecto a las políticas y las praxis vinculadas con la alteridad. Uno de los casos más claros tiene que ver con la concepción de la locura, las formas de nombrarla, los procesos de clasificarla o los espacios y territorios para ubicarla. Podemos destacar el significativo trabajo desarrollado por el movimiento de antipsiquiatría, que produjo un desplazamiento del poder de la figura del «psiquiatra» y la rotura de los muros que protegían y definían los dispositivos de asilo (Pié, 2015). Esta rotura da paso a otros espacios —en especial, surgen formas de salud mental colectiva— y a otras variedades de profesionales que intervendrán en los distintos procesos de cuidado. En cierto modo, se trató de «desalienar» al alienado, dándole espacios de presencia y participación en lo común, y en determinadas ocasiones —demasiado pocas— cediéndole la palabra.

Todo ello tuvo lugar junto con una revolución socio-sexual, de liberación del cuerpo, de emergencia de subjetividades autónomas no ligadas ni dispuestas según los patrones de normalidad que imperaban y regían la vida de los

ciudadanos de hace cincuenta años. Salir a la calle, manifestarse, tomar la palabra, gritarla, liberar el cuerpo de las sujeciones morales, mostrarlo sin pudor para conseguir, entre otras cuestiones, que la alteridad —entendida esta como cualquier sujeto que no se sintiera identificado con el patrón de hombre, blanco, europeo, católico, productivo, con capacidades, etc.— dejara de estar ubicada en los márgenes de la vida.

Los autores que presentamos pueden estar en cierta sintonía con lo que planteamos, a pesar de que sus experiencias pueden considerarse acciones al margen, acciones contraculturales para replantear determinadas problemáticas relacionadas con el parámetro de la normalidad y los ejes que históricamente lo han regulado. Dicho parámetro planteaba —y, según como se mire, lo sigue haciendo— que las personas con discapacidad debían vivir en los márgenes de la sociedad y debían ser tratadas como «no personas», como *infans* —alguien privado de lenguaje o de entendimiento—. Si no, ¿por qué uno de nuestros autores, Jean Vanier, concretamente, encuentra atadas a una pared de una institución psiquiátrica a dos de las personas con las que iniciará su proyecto? ¿O por qué las personas autistas eran consideradas radicalmente incapaces de comunicarse y vivir en comunidad?

FERNAND DELIGNY, TRAZOS DE UN GESTO MÍNIMO PARA ACOGER LOS DESBORDES CREATIVOS DE LA VULNERABILIDAD

Al realizar una búsqueda a través de Google con la categoría «Fernand Deligny», cada día nos encontramos con más trabajos que aparecen publicados en formato papel o digital. Muchos de estos trabajos están dedicados a analizar su pensamiento —no únicamente en el campo pedagógico, sino también, y cada vez más, desde la filosofía, las artes, la lingüística, la psicología, el psicoanálisis, la sociología, los estudios literarios, etc.—, aunque es cierto que muchos de ellos se siguen escribiendo en lengua francesa y muy pocos en castellano. Con ello constatamos que existe un desplazamiento de los intereses de muchos investigadores del campo de las ciencias sociales y de las humanidades, y que han empezado a verlo como un pensador que cuestiona sus propias formas de pensar y concebir el mundo. Solo para poner un ejemplo: en el año 2015 se han publicado en lengua castellana dos textos de Fernand Deligny imprescindibles —a nuestro juicio— para quien quiera adentrarse de forma inicial en su obra. El primero es la reedición de su libro *Los vagabundos eficaces* y el segundo es la traducción de un texto radicalmente más extraño: *Lo arácnido* —y este último, además, con traducciones al portugués y al inglés al mismo tiempo—. A ellos

se suma la edición en 2017 de *Semilla de crápula*. Y más recientemente —octubre de 2019— acaba de tener lugar en Río de Janeiro el II Encuentro Internacional Fernand Deligny. Sobre esta cuestión, los organizadores afirman:

Este ciclo de encuentros pretende dar a ver ciertas «figuras da errância» que desviam dos modos hegemônicos e instituídos de existir, criar, cuidar e conviver, e se in-ventam de outros modos dentro daquilo que limita, encerra ou exclui. São figuras que desenvolvem iniciativas para preservar a vida em movimento de criação, variação e multiplicidade (<https://deligny.jur.puc-rio.br/>).

Acaban de salir asimismo dos trabajos inéditos que nos parecen fundamen-tales para poder llegar a entender su experiencia y su pensamiento. Se trata de *Lettres à un travailleur social* (2017) y de *Correspondance des Cévennes* (2018). En este último Deligny plantea lo siguiente en una carta escrita, precisamente, el 22 de noviembre de 1968 y dirigida a François Truffaut: «sus gestos hablan otro lenguaje, no son completamente palabras y están más cerca de los de un chimpancé que de los de un niño. No se trata ni de una deformación ni de algo ralentizado: son otros porque lo que los dirige no es un pensamiento verbal» (Deligny, 2018, p. 24). Ese año, 1968, es significativo al estudiar a Deligny, porque es el año en que se instala en el bosque de Cévennes, al sur de Francia, y es cuando empieza su relación con la escritura de forma constante. Aquí encontramos una de sus conexiones con las formas de repensar la alteridad en contextos y momentos concretos.

Con todo ello no pretendemos presentar a Deligny como un autor que se esté «poniendo de moda», pero sí que es un autor a quien se está leyendo y estudiando en diferentes ámbitos, cuyas lecturas siguen provocando rupturas, líneas de fuga en aquellos que se adentran en sus textos, la mayoría de las veces no sin esfuerzo. Cuando descubrimos el primer libro de Fernand Deligny (*Los vagabundos eficaces*) leímos también algunos textos de Jean-François Gómez, un educador hijo de inmigrantes españoles asentado en la Camargue francesa que había sido «tocado» por la estela y la experiencia de Deligny. Él lo presen-taba y calificaba como «planeta Deligny». Planeta suena a inmenso, a grande, a algo potente y con potencia exponencial de llegar a ser o elevarse. Pero, a pesar de ello, sigue ignorado por la mayoría de los manuales y textos sobre lo social y sobre lo humano. Un autor al cual poco a poco se le dedican semina-rios, sesiones de trabajo, tesis de máster y doctorado, artículos, fórums, etc. Un autor que empieza a ser leído, estudiado, citado por otros autores que se hacen preguntas sobre la educación, la alteridad, pero transitadas por caminos y territorios para nada habituales. Y Deligny no deja de ser un *voyageur du*

clair-obscur, un caminante de luces y penumbras, un cruzador de fronteras interminables y tal vez invisibles. O, como nos anuncia el mismo Deligny: «Si digo que nuestra forma de trabajar es libertaria no quiere decir que de forma primordial reclame la libertad de la persona. Quiere decir que se propone abrir una brecha en el monopolio ancestral del lenguaje —monopolio que ciega algunos aspectos del ser humano que son fundamentales» (Deligny, 1977, p. 71).

No cabe duda de que Fernand Deligny es uno de los grandes referentes en el campo de lo que en Francia se conoce como *éducation spécialisée*, pero por desgracia continúa siendo un gran desconocido en los países de habla hispana. Tal y como nos recuerda Françoise Ribordy-Tschopp, en uno de los trabajos que más han profundizado en su pedagogía:

De 1940 hasta nuestros días ha promovido en Francia múltiples iniciativas con niños y adolescentes en instituciones oficiales y en redes autónomas. La obra de Deligny admite diversas lecturas, como lo testimonian algunas publicaciones, poco numerosas, en el campo de la filosofía, la lingüística y la pedagogía (Ribordy-Tschopp, 1989, p. 29).

Pero, pese a las diversas lecturas posibles de su obra, seguimos sin tenerlo presente, sin traerlo a los espacios de supervisión de los equipos socioeducativos o sin citarlo en los referentes teóricos de los proyectos educativos (cuando los referentes teóricos se dignan aparecer en estos). Ello puede ser debido a muchos motivos, pero tal vez el hecho de que el resto de sus trabajos solo sean accesibles en lengua francesa —un francés nada fácil y muy cargado de metáforas y dobles sentidos que dificulta enormemente la comprensión de sus textos para un lector medio y no iniciado en su terminología específica— hace que adentrarse en él sea una verdadera aventura.

Nos parece prácticamente imposible comenzar a exponer los principales elementos de la pedagogía de Deligny sin antes presentar algunos aspectos de su biografía vinculados a su praxis social y educativa. Algunos autores sugieren que la vida y la obra de Deligny podría dividirse en dos momentos diferenciados: un momento inicial vinculado a un carácter fundamentalmente nómada y un segundo momento centrado en cierto sedentarismo —con su instalación en el municipio de Monoblet— (Houssaye, 1998). Sin embargo, más allá de estos dos momentos, Deligny es un *continuum*, un hacer sin parar que es difícil de cortar por un lado y de pegar por el otro. Pero lo cierto es que, ya estuviera asentado o en movimiento, su forma de pensar la educación, las instituciones y la relación con los sujetos de la educación es en esencia nómada. Es un hombre que vive con fuerza y energía cada instante pedagógico y no hace sino procurar llevar a cabo

en cada proyecto esa tentativa mínima que dinamice. Deligny, su vida y sus proyectos nos recuerdan la metáfora del educador como caminante infatigable, nos recuerdan el verso de Antonio Machado «Caminante, no hay camino, se hace camino al andar», y es desde esta perspectiva que lo queremos mostrar.

Fernand Deligny puede ser leído como ser humano, como poeta, como cineasta, como escritor, como educador, y todas esas vertientes configuran la vasta y abrupta geografía que define el territorio Deligny. Sin embargo, ¿por qué hablar de territorio? La variedad de temas tratados, de aproximaciones, metodologías y miradas que Deligny empleó en sus proyectos, ideas, acciones, documentales, películas o textos bien merece una calificación «territorial» como la que hemos utilizado. Desde el uso de mapas hasta el uso de la cámara de filmar, todo ello forma parte de dicha geografía planetaria particular llena de accidentes, de matices que no hacen sino llenar de posibilidades la vida de los niños y demás sujetos a los que acompañó a lo largo de su vida.

La cuestión filosófica-educativa de la libertad es fundamental en el pensamiento de Deligny, ya que para él es imposible el trabajo educativo sin la praxis real de la libertad. Se trata de que los educadores crean que el ser humano, por propia elección, es capaz de remontar las situaciones contrarias. Para ello, los niños no pueden estar encerrados ni sentirse controlados o dominados. Hay que «liberar» a los sujetos para que puedan tener una vida libre. ¿Qué sería de la educación sin esa vinculación con la libertad?, se pregunta Deligny en muchos de sus trabajos. A partir del teatro de Dullin y de los albergues de juventud ya existentes, permitirá que jóvenes que habían tenido algunos problemas con la justicia pudieran salir de su entorno familiar y social con el fin de elaborar un proyecto de inserción laboral y social. A través de esta experiencia, Deligny se convierte en el precursor de lo que más adelante se denominará «intervención comunitaria» o «trabajo en el medio abierto». La evolución de sus ideas y proyectos la recoge en dos de sus libros: *Les vagabonds efficaces* y *Adrien Lomme*. Su trabajo replantea una visión subversiva y diferente del mundo de la infancia y sitúa al adulto en otras posiciones que no son las del control:

El niño de hoy conoce el mundo, el de las soledades heladas, el de los grandes hoteles, el del Ecuador y el de las tabernas turbias. Cree conocerlos, cree las imágenes. Le repugnan los libros. Está asqueado de la monotonía cotidiana y nimia de la vida familiar. Las evasiones vienen a ponérsele por delante. ¿Desastres? Desastre colectivo si el adulto persiste en mantener al niño con las manos detrás de la espalda. El niño se revuelve y muerde, salta por la ventana y cae, pues el mundo mil veces visto que creía dispuesto a recibirlo no es más que reflejos y espejismo (Deligny, 1971, p. 179).

La Grande Cordée se convierte en una experiencia pionera todavía en la actualidad, que se fundamenta, siguiendo al mismo Deligny, en un método sencillo: «dejar que entre en juego lo imprevisto, que pueda suceder lo que sea» (Deligny, 1971, p. 202). En los alrededores de Monoblet, en un perímetro de 30 km, cuatro lugares acogen de doce a quince niños autistas. Las familias y los educadores viven en cada hogar con pocos chicos (de dos a cinco). Cada hogar consta de varios elementos (casas, graneros, cobertizos, ovejas, áreas de movimiento), y los niños siguen cada día la vida cotidiana de la red, junto con las actividades habituales. Pero también van de un lugar a otro, con libertad, porque el clima no es el mismo en una casa que en otra. La red responde a la necesidad de asilo (en el sentido de refugio y de acogida) del niño, con la voluntad de enmarcar lo cotidiano (y no de sustituir la relación madre-hijo). En esta región de Cévennes el grupo se instala en una casa que había comprado Félix Guattari en medio de la montaña, con un objetivo muy conciso:

[...] ser y estar próximo a los niños autistas y sin habla, sin demasiadas ideas preconcebidas, sino solo con el proyecto de alejarse de lo que, a propósito de los niños autistas, elaboran, difunden, editan y vulgarizan los saberes de los que están con el agua al cuello: que son gravemente psicópatas, ineducables, irrecuperables (Deligny, 1977, p. 17).

Un conflicto con Guattari hará que Deligny y Janmari (el muchacho autista que acompañó más tiempo a nuestro autor) se instalen solos en una casa en el pueblo de Graniers. Otros niños y jóvenes lo harán en casas y granjas cercanas. Organiza de nuevo una gran red que llegará a acoger en los diferentes espacios a unas treinta personas autistas (o, como él las llamaba, de una etnia singular). La red funciona de forma independiente de los circuitos de consumo, y ellos mismos se proveen de lo que necesitan para vivir. Muchos de los niños que Deligny recibirá en Cévennes serán enviados por Françoise Dolto o por Maud Mannoni (dos de las grandes psicoterapeutas francesas del momento especializadas en el trabajo en adolescentes con trastornos considerados irrecuperables). La vida cotidiana se organiza en la naturaleza —la mayoría de las actividades pasan en el exterior—, al ritmo de lo que ellos habitualmente hacen y regidos por la necesidad imperiosa que marca el autismo de la inmutabilidad.

Desde la perspectiva de nuestro autor, la educación puede ser entendida de muchas formas y bajo múltiples miradas disciplinares, pero creemos que una forma —sencilla y natural— es considerarla una propuesta de movilización frente a posiciones estáticas de las sociedades contemporáneas, como un ejercicio de ruptura, de fuga y de ejercicio de situaciones límite. En este sentido,

podemos pensar que la pedagogía consiste en sostener una posición cargada de sentido político. No es mirar de lado, es estar metido en medio, de lleno. Consiste en mantenerse en una posición ética, de verdad, o de búsqueda de esta. Es desde esta perspectiva como entendemos el nexo entre educación y nomadismo, a través del autor que vertebra el presente trabajo. Se trata de presentar la pedagogía de Fernand Deligny bajo el paraguas de una pedagogía que moviliza a los sujetos y los dispositivos hacia el vagabundeo, hacia una errancia y un nomadismo en el sentido que nos propone Maffesoli:

[...] la vida errante se encuentra entre esas nociones que, además de su aspecto fundador de todo conjunto social, traduce[n] convenientemente la pluralidad de la persona y la duplicidad de la existencia. Expresa también la revuelta, violenta o discreta, contra el orden establecido, y da una buena clave para comprender el estado de rebelión latente en las jóvenes generaciones, cuya amplitud apenas comienza a entereverse, y de la cual no se han terminado de evaluar sus efectos (Maffesoli, 2004, p. 15).

Ser nómada es romper con la norma, es buscar la rendija, es torcer determinados ejes del pensamiento, es buscar salidas allí donde aparentemente no se ven, es cruzar la frontera sin utilizar pasaportes, es seguir caminando en la era de los trenes de alta velocidad. Es escribir a mano, con el trazo, con los movimientos del lápiz arrojado por la piel, ese órgano que nos dice y nos hace decir. Y la pedagogía de Deligny nos invita al nomadismo porque ella misma está construida a partir de lo que puede denominarse una topografía laberíntica, o bien por determinados antídotos que se activan contra la concentración de poderes e identidades. Es una verdadera pedagogía encarnada, ya que antepone su propia vida y es a través de ella que cuestiona el mundo y las relaciones humanas. No se trata de escribir tentativas metafísicas que se desvanecen al entrar en contacto con la vida; todo lo contrario: Deligny corpografía su vida, su experiencia y las vidas y experiencias de los «otros». Ese ejercicio de resistencia a los poderes, a las normas, al Estado, a los sistemas de protección infantil o a los grandes modelos de reeducación de personas con diversidad funcional no tiene sentido si a la larga se cae en el mismo error y uno mismo y sus proyectos son artimañas, brazos articulados de ese mismo poder. Ahí radica una de las claves de nuestro autor.

JEAN VANIER Y LAS VARIACIONES SIMBÓLICAS
 SOBRE LA DEBILIDAD COMO FORTALEZA.
 REFLEXIONES DESDE UNA ANTROPOLOGÍA ESPIRITUAL

El segundo autor que nos interesa estudiar desde la óptica del Mayo del 68 es el recién fallecido Jean Vanier y las formas que utiliza para acoger la «debilidad» de las personas discapacitadas a las que acompaña en sus proyectos. Vamos a focalizarnos en el estudio del término «debilidad», tal y como queda definido y recogido en buena parte de las obras del autor. Desde una perspectiva histórica, nos interesa emparentar la idea de debilidad con la de pobreza. Para Vanier el pobre es «el que sufre necesidad, el que reconoce la necesidad y pide ayuda. La debilidad, habitualmente[,] es vista como un defecto. Pero ¿no somos todos débiles y estamos necesitados, de alguna manera? Cuando reconocemos nuestras debilidades podemos pedir ayuda, podemos trabajar juntos. El débil necesita al fuerte[,] pero hemos descubierto en el Arca que el fuerte también necesita al débil» (Vanier, 1995a, p. 211). Esta cuestión de la debilidad es central en su pensamiento, hasta el punto de que optará por titular *Ma faiblesse, c'est ma force* el libro que escribe sobre su padre (Georges Vanier, quien fue gobernador general del Canadá).

En esa misma dirección se pronuncia Alexandre Jollien —filósofo con una parálisis cerebral— al hablar de esta cuestión, y responde así a la pregunta ficticia que le plantea Sócrates sobre si las personas con discapacidad son una carga o no para la sociedad:

Pienso que lo contrario; se trata de una riqueza, pero para que sea así hace falta haber superado las mortificaciones y las barreras del principio. La incapacidad de llegar a poseer una autonomía perfecta nos muestra, día tras día, la grandeza del hombre. En el corazón de la debilidad, puedo apreciar el don de la presencia del otro (Jollien, 2001, p. 102).

En cierta forma estamos llamados a pensar la vida como una vida vivida en la comunidad y desde la comunidad, modificando la excesiva valoración de la categoría «autonomía» y apostando por proyectos que tengan en cuenta la perspectiva de la interdependencia entre las personas. La vida en comunidad planteada por Vanier no se basa en la idea de mundos paralelos que nunca se cruzan, sino justamente en el hecho de compartir la vida con los habitantes de poblaciones donde se ubican las comunidades Arca.

Queremos afrontar la temática de la «debilidad» resaltando la dimensión espiritual de la persona. En el proceso de análisis documental crítico de los

textos de Vanier, la cuestión de la espiritualidad se dibuja también como un elemento nuclear. Parece más que evidente que no hay marcha atrás en el reconocimiento de la dimensión espiritual de la persona y en la vinculación de esta con la mirada social, así como con los proyectos de acompañamiento que se llevan a cabo en las sociedades contemporáneas. Lo demuestra el volumen de publicaciones aparecidas en lengua inglesa, y todas las que empiezan a aflorar en castellano en los últimos veinte años (Bazinet, 1995; Comensoli, 2011; Cowley y Cowley, 1992; Downey, 1986). Enric Benavent pone de manifiesto este giro hacia las cuestiones espirituales en las praxis sociales, sosteniendo que «atender a la espiritualidad puede ayudar a los profesionales a poner los retos de los usuarios en contacto con el significado profundo de su vida. Es necesario poder detectar cuáles son las fortalezas y los recursos propios de la persona de cara a un acompañamiento óptimo» (Benavent, 2013, p. 43). Es clave pensar en todas las dimensiones que configuran la persona, a pesar de que lo más habitual —en muchas prácticas, discursos y proyectos de índole social o pedagógico— es limitar la mirada a una sola de las diferentes dimensiones que configuran a la persona (Spink, 2006; Planella, 2006; Benavent, 2013; Bazinet, 1995). A la estela de este planteamiento podemos decir que, tal vez, desde el trabajo silencioso realizado a la sombra de las mayorías, siempre han existido minorías que no han negado a los sujetos esta dimensión espiritual. El abate Pierre y Jean Vanier, entre otros, son claros ejemplos de proyectos y de sus correspondientes pedagogías que han incorporado la espiritualidad de forma natural (Lefèvre, 2011). Entender a la persona desde una perspectiva multidimensional es un punto de partida fundamental y para ello es necesario hacer aflorar la dimensión social, corporal, espiritual, emotiva o intelectual de cada sujeto, y así entender sus vidas como un todo, como la integración de los elementos que lo configuran como ser humano y pleno, no segmentado ni compartimentado. En palabras de Carlos Beorlegui, «el ser humano no ha cesado nunca de preguntarse por su ser y su lugar en el mundo. Responder a esas preguntas es el objetivo central de la antropología filosófica» (Beorlegui, 2016, p. xi). Así, si hablamos de «personas con discapacidad» debemos tener muy presente que detrás de la categoría «discapacidad» encontramos la presencia de un sujeto humano que estructura su «discapacidad» y la convierte en parte significativa de su biografía, aunque lo verdaderamente importante es que no se defina tan solo por su «discapacidad» sino que también pueda llegar a hacerlo por otras características de sí mismo (Planella, 2006, p. 133).

Por ello, es imprescindible que nos aproximemos a la persona con discapacidad desde una perspectiva global y no de forma fragmentada. No podemos mutilar esta globalidad centrándonos tan solo en lo que genera un déficit (cate-

gorías biomédicas impulsadas y utilizadas por la OMS, por ejemplo). Para Robert Sokolowski, hay que indagar en el sentido profundo del concepto persona y así poder descubrir lo que este esconde: «el término griego *prosopon*, así como el latino *persona*, significaban máscara y por tanto un personaje de teatro, significado retenido en la frase *dramatis personae*, personas o personajes en un drama. Se tuvo que ser consciente de los seres humanos para poder designar a “alguien” como un personaje en una obra» (Sokolowski, 2013, p. 18). Y en esta misma cuestión ahonda Jacinto Choza cuando dice que «la noción de persona va ligada indisociablemente al nombre, que se adquiere o recibe después del nacimiento de una parte de una estirpe que junto a otras constituyen una sociedad, y en virtud del cual el que lo recibe queda *reconocido* y facultado por sus capacidades, es decir, queda constituido como actor» (Choza, 2016, pp. 501-502). El hecho de ser «nombrado» —y, en cierta forma, *apalabrado* como ser humano— es de vital importancia para el tema que tratamos y para pensar la condición social y el lugar que ocupan las personas con discapacidad en la sociedad y en la pedagogía que propone Jean Vanier. Para Vanier carecen de sentido todas las formas técnicas, biomédicas o psicosociales de nombrar al otro. Dichas formas se pierden en tecnicismos innecesarios y alejan a los sujetos del encuentro real. Vanier, a lo largo de su obra y ya desde los inicios de esta, se refiere al otro por su nombre, a través de las formas simbólicas de nombrarlo y acogerlo. Nos habla de Luisito en la comunidad El Arca de Santo Domingo (Vanier, 1997, p. 39); de Philippe y Raphaël en El Arca de Trosly desde el inicio del proyecto (1995a, p. 17); de Claudia y Nadine en la comunidad de Suyapa (2000a, pp. 28-29); y de otros muchos nombres que manifiestan la presencia de una persona y no de un caso o de un individuo portador de un diagnóstico o de una categoría que lo convierte en algo radicalmente distinto. Para Vanier se trata de poner en marcha un proyecto radical donde el trato al otro desde su posición de persona única e irrepetible se convierte en algo fundamental (1995b, p. 98).

Si centramos la mirada antropológica en la idea de persona, entonces podemos decir que entendemos que esta posee una historia personal (con un pasado), con la libertad para tomar determinadas decisiones, con una posición concreta frente al mundo, con un determinado nivel de socialización, con unos valores concretos y con una particular experiencia de su vida espiritual. Compartimos con Gabriel Amengual que «persona designa a alguien capaz de habla y acción (de diálogo y cooperación) y, por tanto, de comunicación personal y social, capaz de participar en la ciudad, en la sociedad, capaz de responder a la interpelación» (Amengual, 2015, p. 20). Este enfoque nos posiciona en una hermenéutica de la persona como ser humano único e irrepetible. Partiendo de este planteamiento general, lo que nos proponemos es ana-

lizar de forma particular cómo encaja y se desarrolla esta perspectiva en el proyecto de El Arca y en la obra de Jean Vanier. La propuesta de Vanier responde también de forma clara a esta ruptura con las estructuras, y las mentalidades, construidas de forma dicotómica: «El Arca no es una solución a un problema social; es el signo de que los seres humanos no están volcados a la guerra y a la lucha, en que los más fuertes aplastan siempre a los más débiles; el amor es posible. Cada persona es válida y sagrada» (Vanier, 2000b, p. 8). La comunidad es un concepto clave en el pensamiento de Vanier. De su experiencia comunitaria —como estudiante primero y más tarde como director— en la Eau Vive, extrae algunas ideas centrales que alimentará poco a poco con textos sobre la vida comunitaria de los Padres de la Iglesia y de otros pensadores —entre los que cabe destacar al pastor luterano Dietrich Bonhoeffer y su libro *Vivir en comunidad*—. La comunidad tiene un sentido fundamental para Vanier, quien sostiene que «la comunidad es el lugar donde se crece en la liberación interior, el lugar del desarrollo de la consciencia personal [...]. En una verdadera comunidad, cada persona debe poder preservar el secreto profundo de su ser» (1983, pp. 34-35). La pedagogía del cuidado toma su verdadera forma cuando se lleva a cabo en el ámbito comunitario, en el seno de una comunidad que acoge a las personas desde sus particularidades. En palabras de Torralba: «cuidar bien significa, ante todo, cuidar de forma personalizada, considerando a cada ser humano como alguien único y singular, como un sujeto cultural, simbólico y como un agente moral» (Torralba, 2002, p. 262). Y esta forma de cuidado tiene su concreción privilegiada en comunidades como las que se desarrollan en el seno del proyecto de El Arca.

CONCLUSIONES

Los autores estudiados representan otras formas de entender la alteridad y los dispositivos que las sociedades crean para acoger y tratar la diferencia. A pesar de que tienen posiciones y marcos referenciales radicalmente distintos —Vanier sostiene su proyecto desde la perspectiva cristiana y Deligny, desde una posición anárquica—, tienen muchos puntos de contacto que configuran esa perspectiva particular, iluminada por las luces emergidas después de Mayo del 68. Algo destella de forma conjunta en sus proyectos y se extiende a otros espacios, lo que da lugar a la posibilidad de generar redes, lazos comunitarios que llevan a repensar el modelo mismo de la humanidad.

Poner en cuestión las formas generalizadas de pensar y tratar la diferencia implica asumir determinados riesgos. Y eso es, justamente, lo que nuestros

autores hacen, y lo llevan a cabo más allá —o, de forma más exacta, al margen— de los modelos biomédicos de diagnóstico, tratamiento y clasificación de la discapacidad. No les interesa esa tríada mecanizada y se sienten más cómodos ejerciendo una presencia ligera. En los dos, lo profesional —las tecnificaciones más o menos elaboradas que han de permitir el trabajo con las personas con discapacidad— y lo personal —los procesos de subjetivación— se entrecruzan, se diluyen, se fusionan. Esa perspectiva es clave para entender que los sectores vulnerables —por lo menos desde el Mayo francés y en los proyectos de Vanier y Deligny— pueden pensarse desde otras posiciones, en otros lugares, con otras palabras, desde posiciones que no generen tensión entre saberes expertos y saberes profanos. Tanto Vanier como Deligny son claramente autores con vidas, proyectos y obras escritas que se ubican en territorios «de los márgenes». Y desde los márgenes —un camino más fácilmente transitado desde el París del Mayo del 68— se puede pensar más fácilmente y con más libertad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMENGUAL, G. (2015). *La persona humana. Debate sobre su concepto*. Madrid: Síntesis.
- BAZINET, J. C. (1995). *Communal journeys: A phenomenological inquiry into the experience of living and working in L'Arche*. Tesis de máster, University of British Columbia.
- BENAVENT, E. (2013). *Espiritualidad y educación social*. Barcelona: EdiUOC.
- BEORLEGUI, C. (2016). *Antropología filosófica. Dimensiones de la realidad humana*. Madrid: Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas / Universidad de Deusto.
- CHOZA, J. (2016). *Manual de antropología filosófica*. Sevilla: Thémata.
- COMENSOLI, P. A. (2011). «Descending the ladder. The theological anthropology of Jean Vanier's key metaphor». *Journal of Religion, Disability and Health*, vol. 15, núm. 2, pp. 115-129.
- COWLEY, D.; COWLEY, G. (1992). *One woman's journey. A portrait of Pauline Vanier*. Toronto: Novalis.
- DELIGNY, F. (1971). *Los vagabundos eficaces y otros textos*. Barcelona: Estela.
- (1977). *Nous et l'innocent*. París: Maspero.
- (2015a). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- (2015b). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: EdiUOC.
- (2017a). *Lettres à un travailleur social*. París: L'Arachnéen.
- (2017b). *Semilla de crápula*. Buenos Aires: Cactus.
- (2018). *Correspondance des Cévennes, 1968-1996*. París: L'Arachnéen.
- DOWNY, M. (1986). «Jean Vanier: Recovering the heart». *Spirituality Today*, vol. 38, núm. 4, pp. 337-348.

- HOUSSAYE, J. (1998). *Deligny, éducateur de l'extrême*. Ramonville: Érès.
- JOLLIEN, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. Barcelona: La Magrana.
- LAVERRIÈRE, J. (1986). *Jean Vanier. Un prophète de notre temps*. Montreal: Éditions Paulines.
- LEFÈVRE, D. (2011). *Les combats de l'Abbé Pierre*. Paris: Le Cherche-Midi.
- MAFESSOLI, M. (2004). *El nomadismo: vagabundeos iniciáticos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PIÉ, A. (COORD.) (2015). *Salud mental colectiva I. Participación, inclusión y ciudadanía*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- PLANELLA, J. (2006). *Subjetividad, disidencia y discapacidad. Prácticas de acompañamiento social*. Madrid: Fundación ONCE.
- RIBORDY-TSCHOPP, F. (1989). *Fernand Deligny, éducateur «sans qualités»*. Ginebra: IES.
- ROMAN, P.; ROSELLO, J. J. (2011). *SESSAD, une institution nomade. Éduquer et soigner à domicile*. Ramonville: Érès.
- SOKOLOWSKI, R. (2013). *Fenomenología de la persona humana*. Salamanca: Sígueme.
- SPINK, K. (2006). *The miracle, the message, the story: Jean Vanier and L'Arche*. Londres: Darton Longman and Todd.
- TORRALBA, F. (2002). «Cuidado». En GARCÍA, J.; ALARCOS, F. J. (COORDS.), *10 palabras clave en humanizar la salud*. Estella: Verbo Divino, pp. 229-263.
- VANIER, J. (1971) *Eruption to Hope*. Toronto: Griffin House.
- (1981). *No temas amar*. Santander: Sal Terrae.
- (1983). *Vivir en alianza en los hogares de El Arca*. Santander: Sal Terrae.
- (1992). *From brokenness to community*. Mahwah: Paulist Press.
- (1995a). *Cada persona es una historia sagrada*. Madrid: PPC.
- (1995b). *L'histoire de l'Arche. Des communautés à découvrir*. Quebec: Novalis.
- (1997). *Amar hasta el extremo. La propuesta espiritual de El Arca*. Madrid: PPC.
- (2000a). *Acoger nuestra humanidad*. Madrid: PPC.
- (2000b). *La comunidad. Lugar de perdón y de fiesta*. Madrid: PPC.
- (2001). *Hombre y mujer los creó. Para una vida de amor auténtica*. Madrid: PPC.
- (2011). *Made for happiness. Discovering the meaning of life with Aristotle*. Toronto: Darton Longman and Todd.

BARCELONA EN LOS LÍMITES DE LA CIUDAD POSOLÍMPICA: POLIFONÍAS FICCIONALES EN RECONSTRUCCIÓN

ENRIC PRATS GIL
Universidad de Barcelona

ÁLEX EGEA ANDRÉS
Universidad de Barcelona

Siempre es cosa interesante
contemplar el reflejo de la alegría del rico
en el fondo del ojo del pobre.

C. BAUDELAIRE, «Las viudas»,
Pequeños poemas en prosa

La película *En construcción* (2001), de José Luis Guerín, relata en qué medida las ciudades contemporáneas tienen serias dificultades para resistir las tensiones de todo orden generadas por la globalización. La apuesta fílmica consiste en dar voz a versiones heterogéneas de esa ciudad global, una ciudad que solo puede ser de acogida, al mismo tiempo que desvela las fronteras narrativas entre ficción y realidad. Este artículo se organiza en tres secuencias que siguen la lógica narrativa propuesta por el director, después de una breve introducción que presenta los argumentos principales y los rasgos básicos del film. Así, un primer apartado desarrolla la tesis de cómo las ciudades, en cuanto que entes civilizadores, basaron su crecimiento en la seguridad que ofrecían las murallas, al tiempo que esas mismas murallas acotaban dicha evolución; el derrumbe de las murallas fue el primer paso para ir generando sucesivas fases de una regeneración que solo puede crecer solapando capas anteriores. En un segundo momento, se muestra en qué medida la ciudad moderna y contemporánea requiere nuevos mecanismos narrativos para ser representada; aquí interviene, de manera decidida, el concepto de heteroglosia o plurilingüismo de Bajtín, que da cuenta de la variada polifonía que ha tenido que acoger la ciudad. Finalmente, se ofrece un marco de análisis que sigue las tesis de Jacques Aumont, quien, recordando la fragilidad de esta nueva frontera en un contexto de posverdad, lo resume en una frase: «toda ficción documenta, todo documento ficciona».

INTRODUCCIÓN AL FILM DE GUERÍN

A finales del siglo pasado, Barcelona quiso presentarse al mundo como espacio de acogida, para lo cual tuvo que emprender una revisión cosmética considerable aprovechando los Juegos Olímpicos de 1992, emblema medular de aquel cambio. Sus características, así como sus consecuencias, no fueron demasiado distintas de las que presentaron modelos afines en momentos anteriores —con el plan Cerdà (1860) en mente y las exposiciones universales subsiguientes de 1888 y 1929— y siguieron los pasos que Haussmann había dado en París (1853), el referente moderno de la planificación urbanística. En dos siglos, después de la caída de algunas murallas, la gran ciudad pasó a ser ese receptáculo que quería dar cobijo a los aluviones de diversa índole llegados en olas sucesivas: del extrarradio, del campo, luego de la inmigración, ahora del turismo, en un nuevo ejercicio de gentrificación. Con estos cambios, la representación literaria de la ciudad asumió su condición de registro de las tensiones que se iban generando y acrecentando con la roturación del espacio que implicaban aquellos proyectos; unos proyectos que pretendían ordenar ciudades laberínticas donde se refugiaban múltiples voces siempre periféricas. Esas polifonías encontrarían su representación en las nuevas modalidades ficcionales, como el cine, en sus diversos formatos y géneros. La Barcelona postolímpica tendría su contrapunto en la película *En construcción* (2001), de José Luis Guerín, un documental de ficción, o una ficción documental, que explica los cambios acaecidos en un barrio nuclear de la Barcelona histórica justo después del cierre de la primera parte del proyecto olímpico, todavía en construcción.

En este artículo se ponen en sintonía tres argumentos que dan cuenta de la solución fílmica de Guerín: la ciudad laberíntica, que no puede desprenderse de sus murallas; la representación poética de esa ciudad, que no puede ser otra que polifónica; los límites en esa representación, que no pueden olvidar la tensión entre ficción y realidad. Se trata de descubrir la retórica empleada en la película con el objetivo de desvelar hasta qué punto el registro fílmico adoptado mantiene la tensión que quiere reflejar, una tensión que abarca el terreno urbanístico y el económico, como también, por descontado, el social y el cultural.

En construcción parte de una tesis inteligente: la cámara es una herramienta que capta más de lo que vemos, pero ni el operario ni el director serán capaces de limitar la mirada del espectador.¹ El film se rueda durante tres años, justo en

1. La tesis recuerda a *Blow-up* (1966), de Antonioni, que empieza con una escena carnavalesca, quizá para recordarnos que aquello que viene es pura comedia, donde un fotógrafo esteticista intenta averiguar no tanto quién es el culpable de un asesinato, al que descubre escondido en un negativo, como

el cambio de siglo, con un equipo técnico formado por estudiantes universitarios, en el espacio central y marginal por antonomasia de Barcelona, que durante casi todo el siglo xx había sido conocido como Barrio Chino² y que la Barcelona olímpica convierte en el más venerable «Raval», como parte de su operación cosmética, al mismo tiempo que el Distrito Quinto, la división administrativa y policial que acogía al Barrio Chino, se había convertido en el más amigable Casco Antiguo.

El paso del tiempo y el azar son herramientas fundamentales en esta película, difícil de encajar en un género documental, por sus elementos retóricos, que lo acercan a la ficción, pero que se ajusta a cánones del reportaje, pues da fe y registra la realidad tal cual se presenta a la cámara, sin guion o, al menos, con un planteamiento narrativo que, para construir el relato, necesita de la complicidad de los protagonistas, gente del barrio, actores no profesionales que hablan en distintas lenguas, las del barrio (catalán, castellano y alguna variante de árabe), visten sus propias ropas y no llevan maquillaje, ya que viven situaciones cotidianas que no han requerido ningún tipo de intervención técnica añadida (decorado, iluminación, *atrezzo*, etc.). Ejecutan un rol, y así son presentados en los créditos: la pareja (una prostituta y su novio), el encargado y su hijo, el ferrallista, el albañil, el peón, el aprendiz y el exmarino, además de los niños, los encofradores y el arqueólogo.

El texto es simple: la demolición de un edificio antiguo y la construcción de uno nuevo en el mismo solar. El subtexto también: se expulsa a gente que llevaba tiempo en el barrio, previsiblemente pobre, y se acoge a otro «tipo» de gente, seguramente bastante menos pobre, para recomponer la demografía del barrio. El método narrativo no presenta, por lo tanto, complicación y se instala la cámara allí donde se considera que se puede atrapar algo del «espíritu» de un barrio que se aleja y del barrio que se acerca, esperando a captar algo: «La espera como actitud moral», afirmaba en una conferencia el mismo director (Guerín, 2002).

si realmente aquello se ha producido, una interesante especulación acerca de si es posible conocer la realidad y llegar a registrarla.

2. «Aquel sombrío hormiguero humano de nuestra zona marítima», como lo calificaba el periodista José Escofet en *La Vanguardia*, en un artículo del 10 de noviembre de 1935. El artículo es sumamente interesante. Después de esta afirmación y antes de indagar en el trabajo de los curas de la iglesia de Santa Mónica con los pobres del barrio, el periodista inventa un diálogo con un turista imaginario interesado por el nombre del barrio: nunca ha habido chinos y su nombre se debe a la influencia del cine, como ocurre en todos los puertos importantes del mundo.

UN DEBATE CULTURAL: MUROS ENTRE CIVILIZACIÓN Y BARBARIE

La primera escena de *En construcción*, una panorámica del Barrio Chino en blanco y negro desde la montaña de Montjuïc, traslada al espectador a un escenario temporal cuatro o cinco décadas atrás, con los ingredientes prototípicos del barrio: zona portuaria y fabril, calles estrechas y abigarradas, vida intensa de niños y perros sueltos, marinero borracho (quizá de la sexta flota norteamericana), bares y prostitución, en la emblemática calle de las Tapias, cuyo nombre sugiere uno de los temas centrales de la película.

A lo largo de los siglos, muchas civilizaciones han depositado en la ciudad la esperanza de una vida tranquila, como si el encierro entre murallas fuera al mismo tiempo un último aliento para las utopías. Precisamente, David Frye (2019) plantea la perversa tesis de que solo dentro de muros se habrían podido desarrollar felizmente las civilizaciones que han legado un patrimonio material a la humanidad. Así, desde la persa hasta la china, pasando por la griega, la romana, e incluso la rusa de los zares, la vida intramuros permitía dedicarse a tareas alejadas de la defensa militar ante los ataques foráneos, una defensa que quedaba encargada a especialistas en la materia, soldados mercenarios a menudo reclutados —paradójicamente— entre las hordas invasoras. La ciudad, refugio construido por miedo a aquellas incursiones denominadas bárbaras, explicaba también el destino sedentario de toda civilización que se creía eterna. En realidad, ciudad y murallas serían términos inseparables en aquellos siglos, hasta el punto de que la escritura china usaría el mismo símbolo para expresar la muralla y la ciudad: chéng (Frye, 2019, p. 70).

Los muros establecían los límites de aquella vida tranquila, cuya vulneración significaba la entrada en un mundo aventurado y peligroso. Aquellas demarcaciones fijaban la línea divisoria entre civilización y barbarie; estipulaban, sin duda, la manera de vivir y, en suma, de pensar. En una palabra, las murallas constituían una auténtica fuente de conocimiento, con importantes repercusiones de orden pedagógico. Recuérdense los modelos educativos antagónicos entre griegos y espartanos, amurallados los primeros y abiertos al campo los segundos, una dicotomía que se ha ido sucediendo a lo largo de los siglos con abundantes ejemplos: romanos y celtas; chinos y mongoles; persas y árabes; rusos y cosacos.

Si la vida civilizada solo era posible entre muros, y si la vida extramuros era sinónimo de libertad, como defendían todos los pueblos nómadas y guerreros, en la tesis de Frye se apunta también que las murallas significaban el final mismo de las ciudades, un final entendido en su doble sentido: de límite

físico y mental, pero también de última etapa, de finiquito histórico. En otras palabras, la salvación que podía suponer la muralla era al mismo tiempo el anuncio de su destrucción. Y, aunque la tesis pueda tener una base material que se sostiene en los innumerables ejemplos que aporta la historia, no es menos cierto que la ciudad llega al siglo XIX mermada en sus inquietudes, aunque espléndida si se mira desde el racionalismo, que fundaba en el progreso eterno la garantía de futuro para las ciudades. En la ciudad posracionalista se verán enfrentadas otras dicotomías que sustituirán —pero no superarán— la clásica división entre lo civilizado y lo bárbaro: autóctonos y forasteros, ricos y pobres.

Otra pared sirve como plano de presentación de la película de Guerín, ya en color, un muro que ocupa tres cuartas partes de la pantalla y anticipa un derribo, con la parte inferior descascarillada y cubierto con pintadas de todo tipo: algunas, reivindicativas (una bandera «estelada» independendista, un símbolo anarquista, etc.); otras, leyendas como testigos vivos del barrio dirigidas a alguien («puta...»), y en la parte superior un grafiti artístico con nueve ojos estilizados que vigilan la calle. El cuarto inferior del plano lo ocupa un grupo de palomas que picotean comida en el suelo. A continuación aparece sobre dicho muro el título de la película y su director, y el único mensaje sobreimpreso: «Cosas vistas y oídas durante la construcción de un nuevo inmueble en “el Chino”, un barrio popular de Barcelona, que nace y muere con el siglo», lo que da paso a un primer plano de los nueve ojos mencionados y otro que muestra una valla publicitaria que informa del plan de reforma urbanística promovida por la autoridad municipal, con una indicación temporal (julio de 1998) y sobremarcada con una pintada en negro: «asco de PERI» (PERI: Plan Especial de Reforma Interior). Toda una declaración.

Esos ojos recuerdan aquellos otros de Baudelaire, en *Los ojos de los pobres* (1864), que pondría en contraste la ampulosidad de un café recién estrenado en uno de los «nuevos bulevares» del Segundo Imperio con los rostros cansados y ajados de una familia pobre que contemplan admirados el bar desde la calzada; el contraste se tensa con las palabras del joven hacia su amada, «el más bello ejemplo de la impermeabilidad femenina que pueda encontrarse», para expresarle el odio que le ha provocado el rechazo de ella por la distorsión estética, y probablemente ética, que le ha generado la presencia de aquella familia. Aquel lugar no es para ellos, como también lo ha reconocido el hijo mayor («¡Qué hermoso! ¡Qué hermoso!; pero es una casa donde solo pueden entrar personas que no son como nosotros»), como tampoco lo serían los alojamientos, comercios y servicios de un París que se quería limpiar, sacudirse de encima o hacer invisible lo viejo, lo indigente, lo andrajoso, en un ejercicio de aporofobia,

contra unos miserables que resultaban un obstáculo para el progreso y el crecimiento económico de una ciudad floreciente: una ciudad de luces.

París se acababa de estrenar con grandes bulevares y espléndidos cafés. Con el golpe de Luis Napoleón Bonaparte, en 1851, se habían iniciado unas décadas de expansión económica que tendrían una acusada expresión urbanística bajo la batuta de Georges Eugène Haussmann. David Harvey (2013) sostiene que aquella política no era más que la deriva lógica de un sistema económico al borde del colapso después de la crisis de 1848. La necesidad expansiva del sistema capitalista imponía la urgencia de resolver la absorción del capital excedente, única manera de seguir con el modelo desarrollista, al mismo tiempo que debía acometer el grave problema de desempleo. Haussmann entendió perfectamente el mensaje y, con los auspicios del represivo régimen de Napoleón III, contribuyó a conseguir un elevado nivel de estabilización social, redujo el paro y logró financiar las obras mediante innovadoras herramientas financieras, lo que incrementó la deuda pública.

Lo indica también uno de los protagonistas de la película de Guerin, el antiguo marinero, Antonio Atar, en su primera intervención, mientras en el fondo otra pintada decora el barrio: «Derribos no, rehabilitación sí». Hablando hacia afuera del plano, no se sabe si con alguien o consigo mismo, el exmarino compara Barcelona con Londres, «sus grandes plazas», y no como aquí, «con sus calles estrechas, no hay lo que ha de haber en una ciudad moderna; es anticuada, pasada de moda; la gente se ha envejecido prematuramente, no hay capacidad, no hay educación». El racionalismo urbanístico («longitud, latitud y altura», repetirá por dos veces el exmarino) se habría ido imponiendo a la ciudad laberíntica, caótica, heredada del antiguo régimen.

Fue la propuesta de Haussmann la que implementó, felizmente, los «planes utópicos propuestos durante la década de 1840 por los fourieristas y saint-simonianos para la reconfiguración de París, pero con una gran diferencia: amplió la escala a la que se había imaginado aquel proceso» (Harvey, 2013, p. 25). En lugar de avenidas de 40 metros de ancho, las amplió a 120; no se conformó con pequeñas reformas, sino que intervino en barrios enteros (Les Halles); un gran número de familias obreras fueron desplazadas del centro de la ciudad a las *banlieues* periféricas, etc. Todo aquello se interrumpiría de manera fulminante en 1870, con la derrota en la batalla de Sedan contra la Prusia de Bismarck y una deuda financiera importante.

La roturación de la ciudad olímpica de Barcelona también se llevó a cabo con ingeniería financiera de por medio. Brunet (1995) concluyó que solo una sexta parte de lo gastado en el evento deportivo se destinó a la organización (cerca de 1.000 millones de euros, que al cambio actual casi alcanzarían los 2.000 millo-

nes), mientras que las inversiones significaron los restantes 6.000 millones (más de 10.000 millones actuales), de los cuales dos terceras partes procedieron de fondos públicos.³ En la fase postolímpica, el proceso de ordenación urbanística no se detuvo, puesto que la crisis económica subsiguiente exigió otra salida adelante para seguir reubicando excedentes de capital y mano de obra, lo que originó un incremento demográfico importante a final de la década, como queda reflejado en el film de Guerín.

Pero las luces proyectan sombras, puesto que los ojos de aquellos pobres de Baudelaire reflejaban al mismo tiempo el «carácter ilusorio de esta nueva fantasmagoría urbana» (Matas, 2010, p. 269), algo parecido a los ojos de la pared de la película, que más adelante serán víctima de la picota. Las utopías urbanas de fourieristas y saintsimonianos se verían rebajadas considerablemente con las proyecciones de Haussmann, orientadas más a la especulación financiera y a la limpieza de calles, defendida literalmente con argumentos de salud pública, que a la racionalidad técnica de la organización social que exigían los nuevos tiempos. La ciudad como espacio utópico donde debiera reinar el equilibrio social queda en entredicho en el texto de Baudelaire, puesto que la tensión que expresa el relato, fiel reflejo de una latente lucha de clases, resalta la dificultad de querer «desterrar cualquier manifestación de conflicto» o de afanarse por «estetizar cualquier manifestación civil o social» (Matas, 2010, p. 270). Lo que destaca el texto de Baudelaire, a juicio de Matas, es una representación de una ciudad fantasmagórica, propia de un régimen «donde las diferencias sociales no van a medirse tanto por las relaciones de producción como por los criterios que dictan el consumo y la apariencia» (Matas, 2010, p. 270). Al fin y al cabo, la ciudad habría dejado de ser el polo principal en la economía globalizada, a favor de otras entidades más consistentes de alcance transnacional, lo que plantea un problema de límites o barreras del cual no puede sustraerse la ciudad (Sassen, 2005). Las barreras económicas, por lo tanto, serán una base sobre la cual se instalarán otras, de carácter estético y de difícil superación. Las tensiones se trasladan casi definitivamente al terreno cultural y, en consecuencia, a lo educativo.

3. El presupuesto del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya para 2019 no alcanza los 6.000 millones de euros o, lo que es lo mismo, es más del doble del presupuesto de la ciudad de Barcelona para el mismo año 2019 (2.600 millones de euros).

LA REPRESENTACIÓN DE LA CIUDAD POLIFÓNICA

En la ciudad premoderna, los muros proporcionaban el marco de seguridad necesario para desarrollar un esquema epistemológico suficiente de comprensión del mundo tanto para sus moradores como para los extraños. En cambio, la ciudad moderna se ha visto en la necesidad de asumir la ambigüedad o el desconcierto motivados por la caída de esos muros: la «retórica de la crisis» moderna, como ha señalado Matas, sigue las trazas que la representación literaria occidental ha realizado de «la tragedia del desarrollo, el desafío prometeico y su herencia postilustrada» (Matas, 2010, p. 57). Es decir, la poética moderna pretende recoger los significados de las múltiples formas de la conciencia que la ciudad ha sido capaz de acoger. Se trata de construir otro marco epistemológico porque la ciudad posterior a los muros se ha vuelto ilegible.

Esa conciencia se ha expresado en multitud de registros y voces, en una «polifonía social y una plurivocidad discursiva» que ha convertido el espacio en algo ininteligible. No existe ya una sola voz, y el narrador deviene un mentor que conduce al lector entre el océano de signos, como un Telémaco extraviado entre mares y mitos perdidos en busca del padre, es decir, en busca de algo con sentido y coherencia. La novela se vuelve formativa porque la única aventura narrativa permitida es la «aventura del conocimiento», como expresa Matas a propósito de *Bouvard y Pécuchet* (Matas, 2010, p. 170). Es lógico admitir, por lo tanto, que la novela querrá asumir el quebranto de la modernidad, recoger sus pedazos y recomponer, a modo de mosaico, un relato congruente, en un momento en el que la misma «ciudad representada en tanto que alegoría ha dejado también de tener sentido» (Matas, 2010, p. 66).

Aquellos muros arquitectónicos que habían permitido el desarrollo de la civilización, transformados ahora en murallas económicas y culturales, podrían anunciar también el final mismo de la ciudad como escenario utópico. Los intentos por roturar la ciudad contemporánea, de estriar los espacios lisos, siguiendo los términos de Deleuze y Guattari, de ordenar la ciudad laberíntica mediante intervenciones quirúrgicas que despersionalizan y estandarizan servicios, comercios, hoteles, aeropuertos e incluso hábitos y formas de pensar, estarían condenando la ciudad, entendida como lugar de expresión de la polis, y potenciando macroparques temáticos diseñados para el turismo.

Lo expresó Henri Lefebvre en 1968 con su reivindicación del «derecho a la ciudad», último reducto posible para impulsar movimientos revolucionarios. No se trataría tanto de exigir una vivienda digna en un entorno urbanísticamente decente, algo que las urbanizaciones extramuros de viviendas unifamiliares habrán sabido utilizar eficazmente como argumento de venta, o de orga-

nizar movimientos para recabar derechos colectivos e individuales asociados a servicios, participación política en la toma de decisiones o usos democráticos de la ciudad. El derecho a la ciudad es de otro orden. En palabras de Lefebvre, el viejo humanismo ha quedado encerrado en instituciones decadentes (museos, universidades, revistas incluso), porque ha seguido la estela del antiguo combate entre campo y ciudad, donde la mitología rural había impregnado la vida urbana: «La sociedad rural era, y todavía es, la de la no abundancia, la penuria, la privación asumida o rechazada, las prohibiciones que organizan y regulan las privadas» (Lefebvre, 1968, p. 129). La vida urbana, todavía por desarrollarse, a su juicio, exige una aproximación científica apropiada que las disciplinas al uso no habrían sabido desarrollar. Un derecho a la ciudad exigiría, por lo tanto, un giro epistemológico, esto es, una revolución cultural en palabras de Lefebvre: «A la ciudad eterna, ¿por qué no oponerle ciudades efímeras y centralidades móviles con centros estables? Todas las audacias están permitidas. ¿Por qué limitar estas proposiciones a la sola morfología del espacio y del tiempo?» (Lefebvre, 1968, p. 135). Se apunta, por lo tanto, un cambio en los estilos de vida en la ciudad, en las formas de relacionarse con el *locus*, pero principalmente en la manera de aprovechar los resquicios o las fracturas de las ideologías dominantes. El derecho a la ciudad es, ante todo, «una denuncia, una exigencia» de que la vida urbana tiene sentido por sí misma, sin preocuparse por las constricciones a que está sometida por la vida rural, que la acorrala y la limita, en un combate deshonesto donde lo natural ha ganado la batalla del *marketing*.

Hasta ahora, en la ciudad se desplegaba la ciudadanía política como centro de poder, al tiempo que se profundizaba en la división del trabajo eliminando las industrias fabriles y concentrando en ella el trabajo intelectual. Ahora, el precarizado malvive en ciudades donde antes el proletariado había reivindicado su lugar, y que, acomodado en la sociedad del bienestar, ha sido expulsado a los extrarradios uniformados. Los espacios heterotópicos de Lefebvre (muy distintos de los de Foucault), espacios sociales periféricos o en las fronteras, pasan a ser los únicos posibles para impulsar auténticos movimientos revolucionarios, en oposición a los espacios isotópicos, roturados por el capitalismo con el beneplácito de los gobernantes neoliberales.

Hasta el siglo pasado, la ciudad había sido la resultante de la superposición de capas en una operación donde, más que integrar, se iba anulando la capa anterior. Como relata Frye, la ampliación de ciudades, dentro y fuera de muros, solía hacerse a costa del material de edificios en ruinas e incluso de monumentos en declive, cuando no con las mismas piedras de las murallas, como han puesto en evidencia el descubrimiento de yacimientos en la construcción

de nuevos edificios, lo que suele representar un encarecimiento económico de la obra.

Además, en ese proceso de recomposición y solapamiento, como explica Harvey, «para hacer surgir la nueva geografía urbana del derrumbe de la antigua se requiere siempre violencia» (Harvey, 2013, p. 37), algo que ha sido corroborado por las ampliaciones urbanas a lo largo del planeta, «desde Dubai hasta São Paulo y desde Madrid hasta Bombay, Hong Kong o Londres» (Harvey, 2013, p. 31). Incluso cuando se ha querido adoptar políticas «progresistas», como la de los *favelistas* de Río, concediéndoles propiedades para hacerlos salir de la pobreza, el resultado ha sido un incremento del precio de esas propiedades, por la vulnerabilidad económica de estas gentes, obligadas a revenderlas. El derecho a la ciudad, para Harvey, se orientaría más hacia el control democrático del excedente de capital para revertir ese excedente en una planificación también democrática de la ciudad, a fin de evitar las políticas neoliberales de los Bloomberg y los Slim. Ese derecho a la ciudad solo es posible en el marco de ciudades rebeldes en un contexto de cambio cultural profundo.

Dicho cambio cultural se desarrollaría siempre y cuando se dieran las condiciones materiales para canalizar políticamente los movimientos que han ido surgiendo en las últimas décadas en distintas ciudades del planeta, incluso con la aquiescencia de las autoridades. Por descontado, los macrorrelatos asociados a derechos básicos (feminismos, ecologismos, antirracismos, LGTBI, etc.) servirían de soporte material para dar consistencia a los movimientos que han destacado en la defensa de derechos sectoriales (vivienda digna, educación inclusiva, sanidad universal, pensiones decentes, etc.). Lo viene apuntando Guerín en algunos planos de la película, cuando intercala grafitis que expresan la lucha vecinal por el espacio: así, en la escena del exmarino que reclama una ciudad ordenada y moderna, la pared ofrece una pintada con una rata que se está comiendo un ladrillo.

El cambio cultural supondría un reconocimiento tácito de que la ciudad actual es la resultante de la superposición de capas a distintos niveles: en el plano vertical, las barreras físicas, las murallas de ladrillo, han sido la base para el florecimiento de las civilizaciones, al tiempo que limitaban su crecimiento por incomunicación con los extraños; en el plano horizontal, las ciudades subterráneas, con restos que aparecen periódicamente, dan cuenta de un patrimonio que interesa poco mantener, puesto que revela las tensiones que el desarrollismo racionalista ha querido disfrazar.

En esta línea, otro de los momentos más interesantes de la película es el de un hallazgo arqueológico en la obra motivo de la filmación. Aquello revoluciona el barrio y genera diálogos entre vecinos, atentos a lo que se va encontrando

en el yacimiento, que expresan toda una filosofía de vida («Vivimos encima de los muertos y no te enteras»). En la misma tesitura, la conversación entre una niña y un niño, acerca de si los muertos andan de noche, revela lo irreal de todo ello: «la tele es fantasía», sentencia la niña. Al final, una escena nocturna enlazará el plano de una calavera hallada en las excavaciones con la aparición de la luna entre las nubes, aplicando una retórica de terror que quiere dar visos de realidad ficcionada a los inocentes diálogos anteriores.



En este sentido, la ciudad laberíntica plantea la necesidad de una figura que desentrañe o desenmascare los signos que aquella ciudad pueda ofrecer; requiere un relato coherente. En la figura literaria del detective, por ejemplo, se intuye la posibilidad —paralela a su función manifiesta de resolver un crimen— de una función aparentemente instrumental de «estratificar el plurilingüismo social y la polifonía individual» (Matas, 2010, p. 200), lo que daría explicación del objetivo último de la poética urbana: «no tanto el de representar al hombre en sí mismo como al propio lenguaje» (Matas, 2010, p. 201). En otras palabras, en cuanto que representación literaria de la realidad social, la novela se erige como la estrategia ficcional que ayuda al lector a comprender los signos y la simbología de la sociedad moderna, esto es, de la sociedad urbanizada, como expresión de una tensión entre desarrollo planificado y expansión caótica, entre orden y desconcierto, o entre espacios estriados frente a espacios lisos. Aunque esa ficción también tiene sus límites.

Uno de los aspectos capitales a los que deberá enfrentarse la novela moderna será, por lo tanto, la polifonía propia de sociedades abiertas, ambiguas e impredecibles. El concepto de heteroglosia o plurilingüismo acuñado por Bajtín permite vislumbrar los mecanismos adoptados en el discurso narrativo

para encarar los retos que plantea esa polifonía social. Se dan distintos niveles de introducción de la heteroglosia en la novela: desde los que están relacionados con el discurso o la palabra del narrador y del autor mismo, hasta los que derivan de los registros de habla adoptados por cada uno de los personajes, que presentan una relativa «autonomía verbal y semántica» respecto al discurso del autor (Bajtín, 1934, p. 132).

La heteroglosia o plurilingüismo significa, en definitiva, la constatación de la fragmentación de la ciudad moderna que el autor-mentor deberá saber presentar ubicando la palabra justa en la situación y el momento adecuados, a la vez que gestiona apropiadamente esa doble dimensión espacio-temporal que ya Bajtín había registrado en su concepto de cronotopo. Se trata de hacer hablar a sujetos que se muestran conscientes de su condición humana en un momento histórico dado, y se trata de hacerlo con todos los registros posibles que la ciudad sea capaz de acoger y que el lector pueda reconocer. El autor moderno se juega aquí la carta de la verosimilitud, especialmente si se sostiene la fórmula según la cual «se estima verosímil lo que es previsible» (Aumont *et al.*, 1985, p. 142).

LAS FRONTERAS ENTRE REALIDAD Y FICCIÓN: LA POSVERDAD QUE ACECHA EN LA CIUDAD

El registro novelístico aglutina las voces de una ciudadanía que se encuentra obligada a leer los signos de esa ciudad caótica y laberíntica. En esa Babel, el ciudadano moderno se acerca peligrosamente a la percepción de Zeno, el anti-héroe de Svevo, cuando afirma que «recuerda todo pero no entiende nada». Probablemente, lo que ocurre es, como sostiene Matas, que «ante un significado en fuga constante, es la ausencia de significado la que permite convertir al ciudadano en hermeneuta o intérprete» (Matas, 2010, p. 160). También lo supo entender Mario Levrero en *La ciudad* (1966), donde plasma el vértigo de otro anti-héroe, este sin nombre, cuando después de consultar unos mapas declara que no saca nada en claro porque ni en los mapas hay referencias fiables: «en el mundo hay muchas cosas que no comprendo». Y añade: «cada día que pasa voy comprendiendo menos» (Levrero, 2008, p. 79).

Así las cosas, cuando el ciudadano deviene hermeneuta, cuando se le concede ese grado de responsabilidad porque es capaz de desentrañar significados mediante las claves necesarias, el giro epistemológico y cultural es inevitable, como ha venido a sostener la estética de la recepción. Es necesario presentar al lector, ahora espectador, suficientes elementos narrativos para que elabore «su»

relato. Al tiempo que el lector-espectador emite su veredicto acerca del texto, se le otorga la facultad de definir el régimen genérico donde ubicar dicho texto. En cierto sentido, la lógica genérica proporciona coherencia formal y semántica al texto, y eso va a ocasionar que se abran fisuras también en las fronteras entre ficción y realidad.

La cuestión de la adscripción genérica no se limita a una mera propensión de encasillamiento académico ni a un afán clasificatorio de índole comercial, sino que, como ha apuntado Jean-Marie Schaeffer, dirige su atención al valor de autoridad que obtiene el texto para el artista, la sociedad y el lector. Se trata, en pocas palabras, de proporcionar elementos de juicio al receptor para que decida el grado de veracidad y verosimilitud que le sugiere la propuesta textual que se le ofrece. Desde la poética aristotélica, que oponía al poeta con el historiador, se puede rastrear una línea ambigua de adscripción genérica que transita por el ensayo y el reportaje periodístico, por la retórica judicial o policial, incluso por la publicidad, registros que han ido arañando elementos retóricos de la narrativa ficcional. Los ejemplos narrativos se multiplican en una sociedad donde la forma invade el fondo y donde la palabrería ha servido para introducir dudas acerca de los límites de la ficción, o de la realidad.

Lo plantea en los mismo términos Guerín cuando sugiere que la obra que se está construyendo no deja de ser un espectáculo para los vecinos. Como apuntó Guy Debord en *La sociedad del espectáculo*, el espectador que se limita a contemplar deja de vivir, sometido a unos estímulos estandarizados que le impiden una auténtica emancipación: «Emanciparse de las bases materiales de la verdad invertida es la autoemancipación de nuestro tiempo» (Debord, 1967). En este marco, el fenómeno de la posverdad introduce elementos interesantes para analizar esos límites entre realidad y ficción. Nos remite, como ha indicado Nora Catelli, a mantener la ilusión de que antes había existido una verdad que ordenaba el mundo, cuando se podía distinguir con claridad entre hechos e imaginación: «la ficción incluye, como condición de lectura, la característica de no poder ser desmentida. No se la puede comprobar, ni chequear, ni contrastar» (Catelli, 2017, p. 143). Podría añadirse que la posverdad alimenta esa percepción de desorden, caos o laberinto a que la posmodernidad pudo inducir a los modernos incautos. La ficción no se plantea la posibilidad operativa de intervenir en la vida real; pero la posverdad sí que se fija ese objetivo. Lo que ocurre, según Catelli, es que las artes han dado carta de naturaleza, en cuanto que discurso hegemónico, a la experiencia vivida, muy por encima de la imaginación, ensalzando un yo que «crece en las redes», alimentado por «afirmaciones que se presentan como vividas, no como leídas» (Catelli, 2017, p. 144).

Parece como si la posverdad hubiera ido al asalto de la ficción, en el sentido de que ha adoptado sus formas, sus recursos y su retórica. Quizá, ese proceso haya derivado en una pérdida de autenticidad por parte de la ficción, inclinada demasiado a menudo al uso del «basado en hechos reales» (Aumont, 2014, p. 40).⁴ Ante esa aparente pérdida de propiedad o autenticidad de la ficción, se impone el documental como género que asume su condición de reflejo notarial de la realidad. Ante el documental, nada que objetar, al menos hasta la actualidad porque, como recuerda Jacques Aumont, «toda ficción documental, todo documento ficción» (Aumont, 2014, p. 36).

Se hace necesario entender la frase en el marco conceptual en el que se mueve Aumont. Para empezar, la ficción no es arbitraria sino que responde a un orden organizado por el creador, que da cuenta de unos hechos que se muestran azarosos, caóticos, privados de una explicación: «lo que pedimos a la ficción es que sea coherente» (Aumont, 2014, p. 86). Y cuando quiere saltarse ese dogma y mantener una cierta tensión dramática, debe acudir al sueño de un personaje, a fantasmas o personajes fantásticos, o al uso de sustancias psicotrópicas. Además, esa ficción se produce en un lugar y un tiempo posteriores a los hechos narrados; «la Historia antecede a las historias», añade Aumont (2014, p. 104), algo que el documental ha aprendido a soslayar. Los hechos narrados en un documental clásico también eran anteriores a la filmación, por lo que aquel debía limitarse a reproducir o representar la realidad, hasta que surgió la posibilidad de registrar *in situ* aquella realidad, de fijar notarialmente una prueba de lo acaecido, como se consiguió aparentemente en *La sortie de l'usine Lumière à Lyon* (1895), de los hermanos Lumière.

En construcción llega a plantear esa duda en las escenas donde los personajes «actúan» con toda naturalidad, casi como profesionales, con diálogos espontáneos, sin guion previo; un guion, como el mismo Guerín llegó a afirmar, que ningún guionista podría haber firmado por inverosímil: que unos albañiles hablen de religión, de capitalismo, de política; o que unos niños entren en la obra a medio hacer y jueguen a distribuir la futura casa. Y, para reforzar ese efecto, hace falta montar algún plano con un reloj de un edificio bancario. O la secuencia final de los títulos de crédito, donde los personajes se presentan con un rol, sin nombre ficticio, pero con su nombre auténtico. Quizá eso será la realidad: la asunción de un rol.

4. El portal filmaffinity.com recoge casi tres mil fichas con este tópico, usado a menudo como reclamo comercial, como en el caso de *Fargo* (1996), la cinta de los hermanos Coen, o la más reciente serie *Line of duty* (2012-2019), de la BBC, donde cada temporada se cierra narrando lo que el futuro ha depurado a cada personaje, como si los hechos narrados fueran reales.



Después de una charla de la joven prostituta con su novio en la terraza, sobre el futuro de él, ella mira a la calle con atención; la cámara parece seguir su mirada y encuadra la calle, donde un niño juega a la pelota y un hombre se pasea en bicicleta. Pero el plano siguiente, con otro hombre en bicicleta, rompe el *raccord* (lo que se puede comprobar demasiado fácilmente por la presencia de unos coches aparcados que no estaban en el plano anterior) para volver de nuevo a la pareja, que desciende de la terraza a su habitación, donde ella se prepara para ir a trabajar. La solución adoptada en el montaje sugiere que la ficción se sostiene en el contrato según el cual el espectador ha decidido creer lo que le cuentan (Aumont, 2014, p. 66), donde se presupone que la «honestidad es de otro orden» y que no se trata más que de un montaje sobre la realidad, una especie de palimpsesto que descubre capas nuevas de los hechos narrados. Las fronteras genéricas entre documento y ficción no son fáciles de dibujar y se acaba imponiendo una decisión pragmática que facilita el corte: será documental lo que se presente como tal (Aumont, 2015, p. 45). Esa distinción no elimina el problema de dilucidar hasta qué punto el director ha querido meramente informar de algo (de manera sincrónica o contemporánea a los hechos) o se ha planteado ir más allá y explicar ese algo, ofrecer una disquisición didáctica, por no decir moral (es decir, fabricando hechos, causalidades y acotando la interpretación al objetivo buscado). La tarea no es menor porque, además de la verosimilitud, el artista se juega la autenticidad y, por lo tanto, la autoridad creativa, puesto que a la autoridad moral se renunció unas cuantas generaciones atrás.

En esa tesitura entre moral y arte, la proliferación de cámaras de seguridad en espacios públicos alerta a la ciudadanía de que queda expuesta a un escrutinio permanente; la cámara de Guérin no rehúye esa condición sino que la asu-

me con convicción. Como expresa García Canclini, «el arte existe porque vivimos en la tensión entre lo que deseamos y lo que nos falta, entre lo que quisiéramos nombrar y es entredicho o diferido por la sociedad» (2010, p. 182). El deseo podría expresarse como pertenencia a una ciudadanía global, un terreno pantanoso entre fantasía y realidad, y lo que falta es precisamente la seguridad que ofrecían aparentemente las murallas, como también habían ofrecido seguridad los relatos modernos. Quizá por esta razón Aumont sugiere que el cine actual dibuja tres nuevos límites en la relación entre ficción y realidad: «el deseo de no ficción» (2010, p. 146); «una pérdida del deseo de apuntar al mundo» (2010, p. 148), y «la famosa interactividad» (2010, p. 151) del videojuego.

Guerín ofrece algo de esos límites en el cierre de su film. El inmueble ha sido edificado y empiezan las visitas de los próximos inquilinos, mientras que la cámara se entretiene captando algunos de sus diálogos acerca de la planificación de la futura vivienda. Una niña intenta saludar desde el piso que está visitando con sus padres a un anciano del edificio de enfrente, sin ningún éxito. No se da interactividad entre lo viejo y lo nuevo, como tampoco habrá posibilidad de reconciliar un mundo de ayer con el que va surgiendo. Quizá por eso la última escena resulta aquí sí concluyente, cuando parece que la cámara quiera jugar con el espectador abandonando su lugar casi fijo en todo el montaje y realizando un *travelling*: la joven prostituta pasea a su novio cargado a los hombros por el barrio, sin ningún diálogo audible, tan solo los ruidos de la calle, hasta que ella, cansada, descarga de su espalda al novio y lamenta: «estoy muy fuerte pero aquí llega lo que llega»; a continuación, ella se sube encima de él y aparecen los créditos. En el plano final, ambos tienen la cabeza agachada, quizá para evitar las miradas de aquellos ojos que habían sido derribados como el muro que los soportaba, un ejercicio de contraste necesario, como el de la cita de Baudelaire que encabeza este trabajo: el pobre no es más que el reflejo de la felicidad del rico.

En una Barcelona postolímpica, donde lo polifónico sustituye a la voz única y donde también se irán fundiendo realidades con fantasías, como se expresa en el deslizamiento del documental a la ficción y de la ficción al documental, se impone una pedagogía de ciclos repetitivos de demolición y reconstrucción consecutivas; una pedagogía que recogerá los restos que han ido dejando los combates en liza, los de las viejas utopías de liberación y progreso, los de los grandes relatos que anticipaban futuros limpios y radiantes. El pobre se seguirá mirando en el rico, pero el rico ya no es lo que era y, en cualquier caso, ya no habitará en la ciudad, por lo que el pobre solo podrá mirarse en sí mismo o en las paredes tapadas por grafitis, la nueva poesía urbana.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUMONT, J.; BERGALA, A.; VERNET, M.; MARIE, M. (1985). *Estética del cine. Espacio filmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- AUMONT, J. (2014). *Límites de la ficción. Consideraciones actuales sobre el estado del cine*. Santander: Bayard Ediciones.
- BAJTÍN, M. (1934 [1975]). «Du discours romanesque». En Bakhtine, M., *Esthétique et théorie du roman*. París: Gallimard.
- BRUNET, F. (1995). «Análisis económico de los Juegos Olímpicos de Barcelona '92: recursos, financiamiento e impactos». En MORAGAS, M.; BOTELLA, M. (eds.), *Las claves del éxito. Impactos sociales, deportivos, económicos y comunicativos de Barcelona '92*. Bellaterra: Centro de Estudios Olímpicos y del Deporte, Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 250-285.
- CATELLI, N. (2017). «Posverdad y ficción». En IBÁÑEZ FANÉS, J. (ed.), *En la era de la posverdad*. Barcelona: Calambur, pp. 139-146.
- DEBORD, G. (1967). *La société du spectacle*. París: Gallimard.
- FRYE, D. (2019). *Muros. La civilización a través de sus fronteras*. Madrid: Turner.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia*. Madrid: Katz.
- GUERÍN, J. L. (2002). «1ª Tribuna del Cine Español: José Luis Guerín». *Filmhistoria. Revista de Historia y Cine*, vol. 12, núm. 3. Disponible en <http://revistes.ub.edu/index.php/filmhistoria/article/view/12460> (acceso: 27/7/2019).
- HARVEY, D. (2013). *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- LEFEBVRE, H. (1968). *El derecho a la ciudad*. Madrid: Capitán Swing.
- LEVRERO, M. (2008 [1966]). *La ciudad*. Barcelona: Random House Mondadori.

- MATAS, A. (2010). *La ciudad y su trama. Literatura, modernidad y crítica de la cultura*. Madrid: Lengua de Trapo.
- SASSEN, S. (2005). «The global city: Introducing a concept». *Brown Journal of World Affairs*, vol. XI, núm. 2, pp. 27-43.

NOTAS BIOGRÁFICAS

ISABEL VILAFRANCA I MANGUÁN. Profesora agregada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, que actualmente dirige. Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS), ha liderado el proyecto de investigación «Pensamiento pedagógico y discursos educativos en la construcción europea, cien años después de la Gran Guerra. Entre el pasado y el futuro» (RecerCaixa, 2015, ACUP 00073), que ha dado lugar al presente libro. Se ha especializado en los estudios de género (coeditora del libro *Una mirada femenina de la educación moral*, 2018), históricos (coordinadora del libro *Giner i la Institució Lliure de Ensenyament: cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos*, 2018) y pedagógicos (coeditora de la obra *¿Enseñar y aprender en la Universidad? Ensayos fenomenológicos y hermenéuticos*, 2016).

RAQUEL CERCÓS I RAICHS. Profesora de la Universidad de Barcelona y la Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña en los grados de Pedagogía y Educación Infantil y Primaria. Forma parte del equipo de investigación GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social) de la Universidad de Barcelona. Actualmente sus investigaciones se centran en los estudios poscoloniales, el género, la corporalidad y las relaciones entre el espacio y la educación. Ha participado en diferentes congresos internacionales y nacionales, así como en proyectos I+D de ámbito nacional, y ha publicado artículos y coordinado monográficos en revistas especializadas.

RAQUEL DE LA ARADA ACEBES. Licenciada en Ciencias de la Educación (1988) y doctora en Pedagogía (2006) por la Universidad de Barcelona. Ejerce como catedrática de Geografía e Historia en un instituto público del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya desde 1991. Asimismo colabora como profesora asociada en la Facultad de Educación en el máster de Formación del Profesorado. Ha participado en grupos de investigación relacionados

con los estudios de género, la historia oral y la hermenéutica del discurso pedagógico, que han dado lugar a diversas publicaciones en el ámbito de la historia de la educación y de la pedagogía.

ANTONIETA CARREÑO AGUILAR. Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social). En la actualidad, coordinadora de los estudios del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Su línea de investigación se centra, entre otros aspectos, en la política de la educación.

EULÀLIA COLLELDEMONT PUJADAS. Profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Vic, Universidad Central de Cataluña. Se ha especializado en el conocimiento de las bases teóricas e históricas de la pedagogía estética y en el análisis de las representaciones audiovisuales en la historia de la educación contemporánea, así como la historia de los centros de memoria y estudios sobre la memoria educativa. Ha participado en diferentes proyectos internacionales y nacionales, y es autora de libros y artículos en publicaciones del área de la teoría y la historia de la educación.

CLARA DOMÈNECH VIVAS. Graduada en Pedagogía y máster en Educación en Valores y Ciudadanía. Profesora asociada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). En la actualidad imparte docencia en asignaturas relacionadas con la pedagogía internacional y la teoría e historia de la educación.

ÁLEX EGEA ANDRÉS. Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, y miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). Su docencia e investigación se centra principalmente en las áreas del pensamiento pedagógico, la perspectiva pedagógica y la educación para la equidad y el desarrollo sostenible. En concreto, su interés en los últimos años se focaliza en el poshumanismo y sus implicaciones como relato pedagógico, tanto en el plano ontológico como en el epistemológico y metodológico.

JORDI GARCIA FARRERO. Pedagogo, magíster en Historia Contemporánea y Mundo Actual y doctor por la Universidad de Barcelona en Educación. Premio extraordinario de doctorado por la Universidad de Barcelona (curso

2012/2013). Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). Autor de diversos artículos, capítulos de libros y libros sobre diferentes asuntos relacionados con los discursos pedagógicos contemporáneos, la historia de la pedagogía catalana y la docencia en historia de la educación.

BEGOÑA LAFUENTE NAFRÍA. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación y diplomada en Magisterio por la Universidad Complutense (Madrid). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en el estudio de los grandes pedagogos católicos (san Ignacio de Loyola, santa Teresa de Jesús, el cardenal Mercier, padre Tomás Morales, etc.), en la tradición de las universidades católicas y en la historia de la educación. Vicerrectora de Profesorado y Calidad de la Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila.

CRISTIAN MARTÍNEZ GUTIÉRREZ. Pedagogo, técnico en Animación Sociocultural y profesor de secundaria en las especialidades de Orientación Educativa y Formación Profesional en servicios a la comunidad. Desde el año 2019 es profesor de la Universidad de Barcelona, donde desempeña su función docente en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Su línea de trabajo se vincula al programa de doctorado «Sociedad y educación», y focaliza su atención en la subjetividad juvenil en el contexto tecnológico de la posmodernidad.

ERIC ORTEGA GONZÁLEZ. Graduado en Pedagogía con premio extraordinario y máster en Educación en Valores y Ciudadanía. Investigador predoctoral FPU del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) y del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). En la actualidad compagina la docencia en el grado de Pedagogía con el estudio de la ejemplaridad como categoría pedagógica, temática sobre la que realiza su tesis doctoral.

JORDI PLANELLA RIBERA. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universitat Oberta de Catalunya. Entre sus publicaciones, destacan los libros *Cuerpo, cultura y educación* (2006), *Acompañamiento social* (2016) y *Pedagogías sensibles: sabores y saberes del cuerpo y la educación* (2017). Sus líneas de investigación se centran en los *disability studies* (incorporación de personas con

diversidad funcional en el entorno laboral) y los *estudios corporales* (pedagogía *queer* y pedagogías sensibles).

ENRIC PRATS GIL. Doctor en Pedagogía y máster en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada. Profesor de Pedagogía Internacional y de Gestión Cultural del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Miembro del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros. Autor de *L'escola importa* (2019), *Aprendre de lletres* (2016) y *L'educació, una qüestió d'estat* (2016).

KARINE RIVAS GUZMÁN. Profesora asociada del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona, en el cual desarrolla su actividad docente e investigadora en el ámbito de la pedagogía internacional y la política educativa. Consultora en el grado de Educación Social de la Universitat Oberta de Catalunya. Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social de la Universidad de Barcelona (GREPPS).

FERRAN SÁNCHEZ MARGALEF. Pedagogo y maestro de Educación Primaria. Doctor en Educación (2020) por la Universidad de Barcelona. Profesor asociado del Departamento de Teoría e Historia de la Universidad de Barcelona, imparte docencia en asignaturas relacionadas con la axiología, la política y la teoría de la educación. Profesor-tutor de la Universidad Nacional de Estudios a Distancia en las asignaturas de Prácticas de Pedagogía (I, II, III, IV y V). Miembro del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS). Sus principales líneas de trabajo son la axiología de la educación, el transhumanismo y la historia de la educación.

CONRAD VILANOU TORRANO. Catedrático del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Investigador principal del GREPPS (Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social). Director de la revista *Temps d'Educació*, que edita el Instituto de Desarrollo Profesional (antes ICE) de la Universidad de Barcelona. Se ha especializado en la historia conceptual y discursiva del pensamiento pedagógico contemporáneo.

Después de la catástrofe provocada por la Primera Guerra Mundial, Europa emprendió un proceso de reconstrucción en el que las ciudades tuvieron un papel crucial como referentes intelectuales, culturales y sociales. En esta compleja trayectoria, la educación tomó la responsabilidad de forjar una conciencia continental con el fin de afianzar la democracia parlamentaria y conformar una comunidad de convivencia pacífica que cristalizó en la Unión Europea. Trieste, Viena, Ginebra, Birmingham, Moscú, San Petersburgo, París, Barcelona y Berlín, entre otras, abanderaron esta transformación y se convirtieron así en ciudades clave. La presente obra analiza en profundidad la particular cartografía pedagógica que dibujaron estas capitales y los discursos educativos que hicieron posible el camino hacia la configuración de la Europa actual.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions