

INFLUENCIAS ALEMANAS EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA E IBEROAMERICANA (1809-2009)



José María Hernández Díaz
(Coordinador)



Globalia Ediciones Anthema

Coordinador: José María Hernández Díaz.

Comité editorial: Juan Francisco Cerezo Manrique, Isabel Ramos Ruiz, José Manuel Alfonso Sánchez, José Luis Hernández Huerta, Laura Sánchez Blanco, Francisco José Rebordinos Hernando, Sara González Gómez, Olga Chamorro Bastos, Alexia Cachazo Vasallo.

© Los autores

© De la presente edición: Los editores.

I.S.B.N.: 978-84-95229-92-2

Depósito legal: S. 1255-2009

Diseño y composición: José Luis Hernández Huerta.

Edita: Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta.

Realiza: Globalia Artes Gráficas.

C/. Severo Ochoa, 9. Pol. Ind. «Los Villares»

Tel.: 923 20 43 97 - Fax: 923 20 43 21

37184 Villares de la Reina (Salamanca)

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los titulares del Copyright.

SUMARIO

Presencia de Alemania en nuestra educación contemporánea	7
Sección I: Influencias alemanas en el sistema escolar español contemporáneo	
Emili Mira i López: lecturas desde Alemania <i>Raquel Cercós i Raichs</i>	13
Georg Kerschensteiner y el ideal en la formación del maestro <i>Olga Chamorro Bastos</i>	25
Las influencias alemanas en el desarrollo de la higiene escolar en España <i>M^a Isabel Corts Giner y M^a Consolación Calderón España</i>	35
El espíritu ciudadano. Del Volkgeist al novecentismo catalán <i>Alberto Esteruelas Teixidó</i>	51
Nietzsche y el nihilismo pedagógico: su presencia en la Transición española <i>Jordi García Farrero y Oscar Antonio Jiménez Abadías</i>	65
La universidad alemana, una referencia para el Proyecto de Ley de Reforma Universitaria de 1933, <i>Tania Fátima Gómez Sánchez</i>	79
Presencia académica alemana en la Universidad de Salamanca (1956-1970) <i>Sara González Gómez</i>	91
La institucionalización de la pedagogía en España y los seminarios pedagógicos alemán y checo de Praga: en busca del eslabón perdido <i>Gonzalo Jover Olmeda</i>	109
El modelo alemán de jornada continuada. La principal referencia de España para una reorganización temporal educativa superficial <i>Luján Lázaro Herrero</i>	127
Profesores españoles de ciencias experimentales en Alemania (1907-1936): ver y hacer ciencia para enseñar <i>José Damián López Martínez</i>	139

El material fröebeliano en España en la segunda mitad del siglo XIX <i>María José Martínez Ruiz-Funes</i>	153
Ecós de Fröebel en una <i>escuela modelo</i> y en un <i>maestro moderno</i> sevillanos <i>Ana María Montero Pedrera</i>	167
Wilhelm Paulsen y la escuela alemana de los años 20 <i>Soledad Montes Moreno</i>	183
La recepción española de la psicología y la pedagogía alemanas durante el primer tercio del siglo XX <i>Ángel C. Moreu</i>	193
La pedagogía de Georg Kerschensteiner en Lorenzo Luzuriaga <i>Roberto Navarro</i>	205
La presencia alemana en la <i>Revista de Pedagogía</i> de Lorenzo Luzuriaga (1922-1936) <i>Patricia Quiroga Uceda</i>	217
El proyecto educativo de los Misioneros alemanes del Verbo Divino en zonas rurales desfavorecidas de Castilla y León durante la dictadura franquista <i>Isabel Ramos Ruiz</i>	229
Influencias krausistas en experiencias escolares de Zamora. Siglos XIX y XX <i>Francisco José Rebordinos Hernando</i>	243
La influencia de Fröebel en las escuelas de párvulos de las últimas décadas del siglo XIX en España <i>R. Clara Revuelta Guerrero y Rufino Cano González</i>	261
La influencia alemana en la idea de <i>libertad de ciencia</i> en España <i>María Ángeles Sotés Elizalde</i>	275
Educación y crecimiento: la lectura institucionista de la obra de John Dewey desde la pedagogía fröebeliana <i>Bianca Thoilliez</i>	295

Sección II: Influencias alemanas en la educación popular en España

Inquisición y libros prohibidos de origen alemán. repercusión educativa a través del mensaje eclesiástico gaditano en las primeras décadas decimonónicas <i>Rafaela García Castañeda</i>	309
La Universidad de Frankfurt como exponente de la educación popular (Volkschulen) en Alemania a finales del siglo XX: algunos paralelismos con los Programas Universitarios para mayores en España <i>María José González Rivas</i>	325

El Colegio Español <i>Santiago Apóstol</i> en Munich: 1954-2004 <i>Francisco Javier Martín Martín</i>	335
Influencia alemana en el sistema de beneficencia español: Auxilio Social y la obra nacional-sindicalista de protección a la madre y al niño <i>Laura Sánchez Blanco y José Luis Hernández Huerta</i>	347
Sección III: Influencias de Alemania en la educación iberoamericana	
Construcción del Estado Nacional chileno a través de <i>sociedades de referencia</i> : la recepción de modelos de formación docente y militar alemanes desde 1880-1920 en Chile <i>Cristina Alarcón</i>	367
Primeras influencias de la filosofía de Heidegger en Iberoamérica. La recepción de Carlos Astrada y Roberto Wagner de Reyna <i>Francisco Calvo Ortega</i>	381
La Teoría Crítica viva en las Escuelas Normales de México (2000-2009) <i>Sofía Corral</i>	395
As idéias educacionais germânicas e a educação no sul do Brasil: 1850-1945 <i>Antonio Gomes Ferreira y Aricle Vechia</i>	405
Erich Fromm en México y su influencia en la pedagogía de la liberación y la desescolarización <i>Jon Ingelmo Zaldivar</i>	415
La libertad académica en la universidad alemana del siglo XIX y algunas influencias en el modelo de la universidad colombiana <i>Leonor Cristina Mójica Sánchez</i>	427
Friedrich Ludwing Jahn: la gimnástica y la influencia alemana en Cuba (1800-1901) <i>Juan Antonio Salas Rondón</i>	441
Una lectura desde la teoría de la acción comunicativa a los procesos de formación docente e integración de tecnologías de la información y la comunicación en Colombia <i>María Eugenia Salinas Muñoz</i>	453
El Seminario alemán: lectura, escritura y política. Una mirada desde Colombia <i>Gloria Clemencia Valencia González y Lilia Cañón Flórez</i>	471
Sección IV: Influencias de Alemania en la educación del Portugal contemporáneo	
O fazer ver o ensino em Portugal com o olhar alemão <i>José Viegas Brás y Maria Neves Gonçalves</i>	485

A teoria da deriva dos continentes de Alfred Wegener nos manuais escolares de ciências naturais portuguesas <i>Bento Cavadas y Dulce Franco</i>	503
La construcción de la modernidad y las influencias alemanas en la educación en Portugal. Jaime Moniz y la reforma de la enseñanza secundaria <i>António Gomes Ferreira y Luis Mota</i>	519
A presença de obras alemãs nas bibliotecas portuguesas: a acção pedagógica de Francisco Adolfo Coelho <i>Maria Joao Mogarro e Isabel Sanches</i>	535
A influência alemã e a construção da modernidade pedagógica em Portugal - O exemplo da revista Froebel (1882-1885) <i>Joaquim Pintassilgo y Ana Lúcia Cunha Fernandes</i>	551
Ensinar: tarefa de mulheres? <i>Evangelina Silva</i>	569

PRESENCIA DE ALEMANIA EN NUESTRA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Cuando uno vuelve a revisar, a leer pausadamente, obras pedagógicas de gran impacto y difusión en España, como las de Lorenzo Luzuriaga en su día, comprende el peso de una presencia pedagógica tan profunda, vertebradora y sutil como la que finalmente ejerce Alemania en el mundo educativo español e iberoamericano, desde luego en los dos últimos siglos.

Pero también el pedagogo y el educador de nuestros días se colma de interés reflexivo, de necesidad de acción pedagógica, y de transformación de la realidad a través de la educación, cuando tiene en sus manos o comparte con el grupo de educadores textos, pensamientos, lecturas de Jürgen Habermas, de Adorno y otros representantes de la Escuela de Frankfurt.

Quien reflexiona sobre el pasado próximo y el presente de la universidad española, portuguesa e iberoamericana se topa de forma inevitable con el debate sobre el modelo alemán de universidad, sobre el significado de una personalidad tan determinante en el mundo universitario contemporáneo como es Guillermo von Humboldt, sobre la transformación de un tipo de universidad funcionarial y administrativa pensada ante todo para formar profesionales y funcionarios, hacia otra universidad productora de conocimiento, científica, alemana, humboldtiana.

El historiador de la educación interesado en capítulos tan fecundos de nuestro pasado próximo, como el que representa la Institución Libre de Enseñanza, no puede dejar de mirar con anteojos alemanes puesto que el krausismo salta a la vista. Quien se interese por una parcela aún más concreta de la educación, como es el impacto innovador en la educación infantil de las propuestas de Federico Fröebel, debe saludar a Alemania con agradecimiento.

Desde Portugal y buena parte de América nos situamos en una tesitura muy parecida, porque los autores y corrientes antes citados ejercen una influencia indudable en determinados ambientes y épocas de su respectiva historia escolar, o en su pensamiento pedagógico

La relectura de una obra, que nos parece clave en este tema, como la titulada «Direcciones actuales de la Pedagogía en Alemania», escrita en las pri-

meras décadas del siglo XX por el ya mencionado Luzuriaga, nos invita a comenzar reflexionando sobre una afirmación tan contundente como la que encabeza el libro, y que transcribimos a continuación. «Para todo aquel que se proponga estudiar los problemas de la pedagogía contemporánea, la cultura germana tiene que presentársele como el centro de la esfera en que se cortan todos los diámetros del pensar pedagógico moderno. La encarnación de estos problemas en la realidad de la obra educativa podrá realizarse quizá más íntima, más cordialmente en otros países; pero la elaboración metódica de ellos, en ningún otro sitio se verifica con tanta intensidad como en Alemania. Esta fuerza de reflexión -producto de una larga historia apasionada por las cosas objetivas- se procura los materiales que necesita de dos modos: por creación propia y espontánea, y por la introducción en su cultura de todos los problemas latentes en el universo. Con este doble trabajo de creación y de absorción ha llegado a alcanzar un nivel científico tal, que casi podría afirmarse que no hay a la hora actual un problema en la pedagogía contemporánea que no lleve impreso en sí el hierro de marca germano».

No es exagerada esta reflexión del prestigioso pedagogo español, al menos en lo que se refiere al ámbito pedagógico iberoamericano, porque un siglo después podemos afirmar, ahora con mucho más conocimiento empírico de causa, que la influencia de autores pedagógicos alemanes ha dejado su estela visible o sutil en muchas obras de autor que hemos leído, en numerosas instituciones, en innumerables propuestas de cambio metodológico dentro y fuera de la escuela, en notorias reformas universitarias.

Si reiteramos nuestra perspectiva desde el mundo iberoamericano en los dos últimos siglos, que es la lectura obligada en este libro, el peso de Alemania en nuestra vida escolar y pedagógica no es liviano o superficial, es penetrante y poderoso. Atraviesa todo el sistema educativo, desde la educación infantil a la universidad, pasando por la formación de maestros, los métodos utilizados en la escuela primaria, la construcción de la pedagogía como ciencia, la importancia que se concede a la formación profesional y su estrecha vinculación con el sistema laboral y productivo, la orientación para la formación de maestros, la función científica, creadora e investigadora que Alemania aporta a la universidad contemporánea, la recuperación del concepto de totalidad del hombre como proyecto educativo. Son todas estas aportaciones novedosas, nacidas o inspiradas en el contexto pedagógico alemán las que nos invitan a no pasar de puntillas por el estudio reflexivo de su impacto en la educación iberoamericana contemporánea.

Pero hay aún mucho más. Si en una hipotética balanza tuviésemos que sopesar el significado del pensamiento, de la filosofía alemana, y su impacto sobre la pedagogía y el pensamiento pedagógico universal contemporáneo (incluido, desde luego, el iberoamericano), tendríamos que postrarnos ante la evidencia. ¿Cómo podemos dejar a un lado todo lo que representan po-

tentes construcciones intelectuales como las de E. Kant, F. Herbart, Hegel, Fichte, C. Marx, F. Nietzsche? ¿Es posible dejar de conocer el origen de la pedagogía social a través de P. Natorp? ¿Es legítimo orillar el significado social y pedagógico del movimiento de las universidades populares promovido por la corriente de la socialdemocracia de Alemania y Austria desde principios del siglo XX? ¿Cómo podría entenderse la pedagogía contemporánea al margen de la Escuela de Frankfurt, de Adorno, de J. Habermas, entre otros? ¿Podríamos hoy reconocer nuestras universidades más prestigiosas sin investigación, sin el estilo que impregna y traslada Alemania a las universidades del siglo XX y posterior?

Si se nos permite una escueta reflexión comparada con otros modelos de influencias europeas sobre nuestra educación, con Francia por ejemplo, observamos desde una lectura y pedagógica y educativa alemana un menor peso organizativo, administrativo, sobre todo lo que incide en el sistema educativo. Pero también advertimos una mayor presencia de la reflexión alemana sobre las cuestiones de fondo de la educación, de los fines, y al tiempo de los tiempos del método, del camino a seguir, por la posición que desde Alemania se concede a la psicología pedagógica. Es decir, de Alemania hemos tomado para nuestra educación sobre todo lo que se refiere a la reflexión, a la fundamentación, a la teleología, a la filosofía y a la psicología, y al mismo tiempo los detalles y secuencias del método. Es éste, como no podía ser de otra manera, un programa herbartiano, que una vez más nos remite a Kant, su maestro e inspirador.

Pues bien, este libro que coordinamos y presentamos recoge un elenco de textos acorde en su respuesta con la llamada a pensar y escribir sobre las influencias de Alemania en la educación española, portuguesa e iberoamericana de los dos últimos siglos, que demuestra que las dos líneas principales que vertebran esa reflexión son el pensamiento pedagógico y las cuestiones de método. Para el caso de Alemania no podía ser de otra manera.

Esto no significa que no vayan emergiendo otras cuestiones educativas subsidiarias (congregaciones religiosas alemanas, impacto del nacional socialismo en el franquismo, educación de adultos, universidad de la experiencia, por ejemplo), que convierten a Alemania en un referente obligado para comprender la modernización educativa y pedagógica en que nos situamos.

Por razones científicas, temáticas y geográficas, los textos incluidos en esta obra se han distribuido atendiendo a cuatro secciones. La primera acoge trabajos relativos a la pedagogía alemana, en la medida que alcanza presencia y reconocimiento en autores y expresiones educativas españolas de los dos últimos siglos. La segunda, más breve, asume otras contribuciones del ámbito informal de la educación, o complementarias del sistema educativo. La tercera incluye aportaciones procedentes de varios países de América (Chile, Brasil,

Colombia, México, Cuba). La cuarta es específica sobre Portugal, dando cabida a buenos estudios de diferente factura.

El ciclo de estudio que hemos emprendido años atrás sobre influencias europeas sobre la educación española e iberoamericana, que ha dado ya frutos visibles con la publicación de libros como «De la Junta para Ampliación de Estudios a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (1907-2007)», «Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)», ahora se consolida con este que editamos con el título «Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)», además de otros complementarios que llevan el encabezamiento de «Ensayos» sobre las mismas cuestiones, y que se encuentran en proceso avanzado de edición.

El Grupo de Investigación Reconocido (GIR) de la Universidad de Salamanca, «Memoria y proyecto de la educación», es el impulsor de esta línea de investigación histórico educativa, que va dando ya frutos sazonados, y que con energía pretende avanzar en el repaso a las influencias de otros contextos europeos para el futuro próximo.

Los miembros del GIR participantes son a la vez los colaboradores técnicos de la edición, debiendo destacar por mi parte la especial contribución técnica y científica de José Luís Hernández Huerta. Mi agradecimiento a todos, así como a los autores de los textos que aparecen aquí publicados.

José María Hernández Díaz
Coordinador de la publicación
E-mail: jmhd@usal.es
(Universidad de Salamanca)

Salamanca, octubre de 2009

Sección I:
**Influencias alemanas en el sistema escolar español
contemporáneo**

Presidente: Juan Francisco Cerezo Manrique
Secretario: Francisco José Rebordinos Hernando

EMILI MIRA I LOPEZ: LECTURAS DESDE ALEMANIA

Raquel Cercós i Raichs

E-mail: rcercora7@pedago.ub.edu
(Universidad de Barcelona)

Nacido en Santiago de Cuba en 1896 de padres españoles, Emili Mira y López llegó a Barcelona pocos años después de haber nacido. A la edad de 20 años se licenció en medicina en la Universidad de Barcelona con Premio Extraordinario y en 1923 se doctoró también con Premio Extraordinario, en la Universidad de Madrid con una tesis considerada el primer estudio en España de la psicología experimental y titulada «Correlaciones somáticas del trabajo mental».

No cabe duda que el doctor Mira puede considerarse una de las figuras más destacadas en el ámbito de la psiquiatría, la psicología y la psicotecnia del siglo XX. Ya en el año 1933 en el prefacio de la obra *Psicotecnia* de Fritz Giese, el autor alemán le calificó como el decano de los psicotecnólogos españoles. Más tarde, en 1968, los historiadores Annin, Boring y Watson publicaron los resultados de un estudio¹ dedicado a identificar los autores más influyentes de la historia mundial de la psicología durante el periodo de 1600-1967. El estudio establecía una lista de 538 nombres, entre ellos sólo había dos españoles: Santiago Ramón y Cajal y Emili Mira.

Aún así, durante la época franquista y desde un exilio forzado, primero a Francia e Inglaterra y más tarde en tierras sudamericanas, donde fallecería en 1964, el doctor Mira pudo contemplar como tanto su obra como su figura eran silenciadas y difamadas.

Es ahora cuando su extensa y compleja obra empieza a ser recuperada, revisada y valorada otorgándole un papel decisivo en la introducción y el desarrollo en España de la moderna orientación profesional, llegando a ser el Instituto Psicotécnico de Barcelona bajo su dirección famoso en toda Europa; fue también el introductor en los círculos médicos del pensamiento psiquiátrico alemán y de las teorías psicoanalíticas así como el creador del Test PMK o Psicodiagnóstico Miokinético².

Mira fue parte integrante de arduas, sangrantes y epistemológicamente apasionantes discusiones científicas empezadas años antes y que se alargarían en el tiempo. Fisiólogos, biólogos, neurólogos, filósofos y pedagogos sostuvieron un debate fundamental que impulsado por el positivismo y el evolucionismo fueron desarrollando una psicología que se alejaba cada vez más de su ascendencia filosófica y que se apoyaba, en la fisiología. Se pretendía traspasar los métodos del trabajo fisiológico: observación, medidas, experimentación, formulación estadística, establecimiento de leyes, tal y como había planteado Claude Bernard en la Introducción al estudio de la Medicina Experimental a la psicología y, por extensión a la pedagogía. A partir de ese momento, la psicología dejaba de ser una ciencia especulativa, filosófica para seguir el modelo de la fisiología, naciendo la psicología científica, experimental y positiva, basada en la metodología de las ciencias naturales, en los datos subministrados por los registros fisiológicos y neurológicos. Psicólogos y pedagogos (Claparède, Mosso, Morey, Decroly) empezaron a estudiar aspectos como la vida celular, la fecundación, las leyes de la herencia, la evolución, el sistema nervioso y los órganos de los sentidos; todo esto generó la psicología fundamentada en un empirismo biológico.

Esta psicología práctica y experimental fue la que justificaría el nacimiento y la expansión de la psicotecnia y Emili Mira, desde un primer momento, quiso ver las posibilidades de esta disciplina y no dudó en adoptar ideas prácticas de las distintas corrientes psicológicas, no sin haberlas primero estudiado, criticado y muchas veces enriquecido.

Por ese motivo Mira nunca preconizó un método único y exclusivo, aunque por su gusto por la experimentación, insistió en la conveniencia y utilidad de la psicotecnia.

Ayudante de la cátedra de fisiología de la Facultad de Medicina que dirigía Pi i Sunyer, ganó en 1919 la plaza de director del Laboratorio de Psicología del Instituto de Orientación Profesional de Barcelona. En 1926 fue nombrado director del Instituto que, por aquel entonces era dependiente de la Escuela de Trabajo mantenida por la Diputación. En 1932, el Instituto, que había sido puesto bajo la dependencia del Gobierno central en 1928, pasó gracias al advenimiento de la República, a ser dependencia del gobierno catalán bajo el nombre de «Institut Psicotècnic de la Generalitat», ampliando más su campo de acción. En su reglamento había la voluntad de compaginar los trabajos de investigación con los de la enseñanza y docencia. La investigación versó hacia los campos de la psicología aplicada y preferentemente en la psicología del trabajo, la psicología social, la psicohigiene y la psicología pedagógica interesada en el psicodiagnóstico escolar y el reconocimiento de niños difíciles y anormales. Paralelamente se debía extender el servicio de aplicación de los datos psicoexperimentales a los campos de la industria y del comercio, sin olvidar trabajos como la orientación y la selección profes-

sionales. Las profundas y originales investigaciones que en él se realizaron continuaron aún durante la guerra, pero todo finalizó en enero de 1939, con la entrada de las tropas franquistas en la ciudad.

Mira se inspira en las obras de Hug Münsterberg (director del laboratorio de psicología de Harvard, defensor de los métodos experimentales de sus compatriotas alemanes, Fechner y Weber) para activar el Laboratorio de Psicología del Instituto de Orientación Profesional hasta el extremo de afirmar en 1919 «La primera cosa a hacer por el encargado del Laboratorio de Psicología tendría que ser ponerse en relación científica con él». Aún así, y debido a su sentido pragmático —a los hechos y resultados— como criterio de validez metodológica, reconocerá que, para él, no existe el mejor método de Orientación Profesional, sino que cada uno de los métodos propuestos y seguidos por los distintos investigadores resulta el mejor, teniendo en cuenta las particulares condiciones de su ambiente. (Mira, 1929, p.372)

De hecho, y a diferencia de Madrid donde los estudios de psicología estaban más vinculados a las investigaciones neurofisiológicas de Ramón y Cajal, Simarro o Lafora, la psicología asumió en Cataluña una dimensión práctica, al aplicarse al estudio del trabajo humano, en busca de una planificación para el mejor rendimiento del mundo laboral, siguiendo las modernas orientaciones de la sociología y la economía y constituyéndose una ciencia conocida como psicotecnia. Porque en una sociedad que valora la acción y el trabajo, esta nueva disciplina tuvo un papel propedéutico como preparación para una vida, fundamentalmente y prioritariamente, vocacional y activa. Además se creía que el trabajo —al margen de su valor económico— poseía un componente ético y moral para la dignificación de la persona que, por otro lado, se encontraba asediada por los desastres que se derivaban de la tecnificación de la industria. Ahora «con menos improvisación, los resultados de tantos esfuerzos aplicados a la producción, darían un resultado intenso, seguro y general».

En 1922 Mira escribe, pero no firma, un documento-artículo que aparece en la Enciclopedia Espasa-Calpe titulado «Psicotécnica». En él, el científico catalán, además de presentar el estado de la disciplina, analiza las particularidades de los diferentes laboratorios del mundo, destacando los de Alemania. País que no sólo se ha dedicado a fomentar la Psicotécnica comercial e industrial sino que el Gobierno y las Universidades han concedido una atención especial a la psicotecnia aplicada, a la orientación profesional, creando Institutos regionales que en 1910 ya superaban los 500.

En este mismo artículo Mira recoge la definición de psicotécnica dada por Münsterberg: «es la ciencia de las aplicaciones prácticas de la psicología en el campo de la cultura». Münsterberg utiliza el término psicotécnica para designar, con una sola palabra, tanto la psicología práctica como la aplicada.

Pero buena parte de los psicólogos alemanes optaron por otra definición: «la psicotecnia es la psicología aplicada a la ciencia del trabajo». Esto es, la parte de la psicología aplicada que estudia los medios necesarios para conseguir el máximo rendimiento de las funciones psíquicas en la realización de un trabajo. Dicho de otro modo: la psicotecnia es una parte de la ciencia del trabajo que incluye todos los procedimientos técnicos dirigidos a distribuir, por medios psicológicos, los efectos de valor práctico (Vilanou, 1998).

Mira considera, por tanto, que el objetivo prioritario de la psicotecnia consistía en estudiar, desde el punto de vista psíquico, las aptitudes y las técnicas profesionales. Pero también eran necesarias las observaciones relativas a las capacidades y predisposiciones físicas, de ahí que la Psicotecnia, según Mira, se tendría que designar psicofisiotecnia, término que finalmente no fraguó.

Volviendo a la orientación profesional, ésta será entendida por el catalán como «una actuación científica compleja y persistente, destinada a conseguir que cada sujeto practique un tipo de trabajo en el que pueda, con el menor esfuerzo, obtener el máximo provecho para sí y para la sociedad», es decir, «el ajuste científico del quehacer al ser» (Mira, 2004). Por tanto la psicotecnia, como parte de la organización del trabajo implicaba dos cosas: se debía orientar a los trabajadores hacia aquellos oficios por los cuales eran más aptos (orientación profesional); segundo, era necesario destinarlos a los puestos más convenientes (selección profesional) para que se pudiera cumplir el principio fundamental del taylorismo *The right man in the right place*. De hecho, la orientación profesional trata de determinar no una profesión concreta, sino «un tipo de trabajo» que puede encontrarse en oficios muy distintos entre sí. De forma inversa, es posible también hallar profesiones que contienen varios tipos de ocupaciones diferentes.

Por tanto, las actuaciones del Instituto de Orientación Profesional se basaron en estudiar ponderadamente el estado de los oficios, artes e industrias para orientar a la población escolar; practicar la orientación profesional individual; ejercer una acción de patronazgo sobre los aprendices y, por último, promover investigaciones de carácter antropométrico y psicológico.

Familiarizado con los trabajos de la mayoría de los establecimientos europeos, pero sobre todo alemanes y también estadounidenses, el IOP de Barcelona constaba con servicios de información y estadística; dos laboratorios, uno de antropometría dirigido por Lluís Trias de Bes y otro, el Psicotécnico, del cual Mira era su director.

El Instituto de Orientación Profesional empieza a publicar los Anales del Instituto de Orientación (1920-23), años después aparecen bajo el título de Anales de la Sección de Orientación Profesional de la Escuela del Trabajo (1928-30), la Revista de Psicología y Pedagogía (1933-1937) publicada con-

juntamente con el Instituto psicotécnico de la Generalitat y el Seminario de Pedagogía de la UB bajo la dirección conjunta de Emili Mira y Joaquim Xirau.

Concedor *in situ* de los principales laboratorios y centros de investigación psicológica: Francia, Bélgica, Suiza, Alemania, Inglaterra, Italia gracias a un viaje subvencionado por el Ayuntamiento de Barcelona y la Diputación en 1920, Mira era, además, un políglota (dominaba el francés, alemán e inglés) hecho que le facilitó la participación en diversos congresos internacionales de Psicotecnia: Ginebra 1920; Barcelona 1921, Milán 1922, Roma, 1923, París 1926, Barcelona 1930 y Moscú 1931.

En estas reuniones internacionales se hacía evidente el interés de los educadores por la psicotecnia y la orientación profesional. Así, en el I Congreso de Orientación Profesional celebrado en Ginebra 1920 se cuestionó la participación de la escuela en la orientación profesional. Las opiniones fueron dispares y antagónicas. Por un lado estaba Otto Lipmann que consideró que la Orientación Profesional era un asunto exclusivo de los maestros en la escuela, por otro lado, Declory y Pieron coincidieron en destacar lo contrario, es decir, que no podía ser una competencia de los maestros, se necesitaba entonces establecer una serie de Institutos específicos para desarrollar esta función orientadora.

Un año después, en el II congreso celebrado en Barcelona, Otto Lipmann y Ruiz Castellá coincidieron que la escuela, aunque no podía hacerse cargo únicamente y exclusivamente de la orientación Profesional, sí que podía ayudar de una manera decidida. En los debates de discusión, Mira planteó la cuestión de la cronología de la orientación Profesional. Para él era preferible hacer la Orientación Profesional después de una serie de exámenes verificados en diferentes periodos de su desarrollo individual: una vez acabada su instrucción primaria, o la profesional, un segundo examen para determinar el tipo de trabajo que más le conviene y un tercero una vez se haya terminado el aprendizaje profesional.

A propuesta de Mira se acordó y aprobó la siguiente resolución: «la Orientación profesional reclama la colaboración de la escuela para observar, mediante pruebas seriadas, aptitudes, inclinaciones, cualidades y defectos, hecho que resulta imposible de determinar en un solo examen».

Para el catalán, «El maestro no debe limitarse a observar, sino que puede experimentar, siempre y cuando sus experimentos tengan la debida dirección por parte del organismo teórico orientador al cual servir». Mira distingue entre orientación profesional y vocación profesional; a los maestros les dará un papel destacado en la orientación vocacional, mientras que era necesario seguir un proceso seriado referente a la orientación profesional. De estos acuerdos se desprendía que en el currículum de la carrera de magisterio habían de aparecer técnicas de orientación profesional a fin de introducir en el

horario escolar una clase semanal o bisemanal de «juegos profesionales» con la intención de que los alumnos respondieran lúdicamente las pruebas psicotécnicas para discernir sus capacidades. Al mismo tiempo se hacía necesario fundamentar la colaboración entre técnicos (ingenieros, encargados de talleres, capataces) y los psicólogos para determinar las funciones psíquicas involucradas en el desarrollo de cualquier oficio o profesión. A petición de Mira se establecieron entonces convenios de colaboración entre el Instituto de Orientación Profesional con empresas industriales.

Es evidente la gran labor divulgadora de Mira que, además de las publicaciones de los Anales del Instituto, colabora en publicaciones pedagógicas: Boletín de los Maestros, Revista de Pedagogía y Psicología; al tiempo que participa en escuelas de verano para así dar a conocer una psicología que además de ser científica y experimental, debía de ser aplicada (Vilanou, 1998 p.44).

Germanófilo declarado, traduce al español, entre otras, la obra de Otto Lipmann, *Psicología para maestros* (1931), y un sinfín de recensiones salen de su puño y letra, destacando las de la psicóloga Franziska Baumgarten. De la autora alemana destaca su gran cultura psicológica, una penetrante inteligencia crítica y una benedictina paciencia. Uno de sus trabajos, *Die Berufseignungsprüfungen* es considerado por Mira como un libro fundamental de la ciencia psicotécnica³.

También encontramos escritos de Mira en las obras publicadas por la Editorial Labor. Fundada por un joven alemán en 1915, mantuvo una línea editorial germanófila que, a través de su «Biblioteca de Iniciación Cultural», ejerció una notable influencia en los intelectuales y científicos catalanes especialmente durante el periodo 1925-36. Algunos de sus títulos son: *Psicotecnia* de Fritz Giese (1933), prologado por Mira; *Psicología Aplicada* de Erismann (1928); *Introducción a la Psicología Experimental* de Braunschhausen (1930); *Psicología del niño* de Gaupp (1932) *Introducción al estudio de la Pedagogía terapéutica* de Strauss (1936).

De los autores pertenecientes a la órbita germana hubo uno que impulsó en Mira nuevas técnicas de experimentación e interesantes reflexiones. Hablamos de Sigmund Freud.

En 1893 aparece la primera obra de Freud traducida al castellano. Se trata de un artículo en colaboración con Breuer, publicado en la Revista de Ciencias Médicas de Barcelona y titulado *Mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos*. Este artículo era la comunicación preliminar de lo que más tarde sería *Estudios sobre la histeria*. En 1926 en el Diccionario de Pedagogía de la Editorial Labor, en la entrada de Freud, y de la mano de Mira el artículo en cuestión es citado.

Y es que él fue el principal divulgador de la obra psicoanalítica freudiana, traduciendo sus principales obras al castellano. Para Emili Mira, el psicoanálisis, ofrecía una fundamentación teórica muy sugestiva, con sólidas raíces, y una práctica nueva que, como era habitual en su espíritu pragmático, tenía que probar. Mira no fue freudiano en un primer momento y a lo que al psicoanálisis se refiere siempre fue crítico, compartiendo o polemizando, según los aspectos doctrinarios de los cuales se tratara en cada momento⁴.

Siempre presente la obra de Freud en su pensamiento, se propuso aplicarlo en la orientación vocacional para investigar científicamente las vocaciones puesto que, según él, no es suficiente saber el valor máximo que puede tener una vocación o interés de tal sujeto; se hace necesaria, si es posible, averiguar si realmente la actual vocación aparente del sujeto tienen este valor, y por eso es necesario conocer la génesis de la misma vocación. Para estas investigaciones además de las respuestas que el sujeto da conscientemente, se puede valer del psicoanálisis (para investigar las fuentes inconscientes de su vocación) siempre que el primer método haga sospechar la inexactitud de la explicación que éste da de su actual vocación.

En mayo de 1921 se publica la resolución de un caso en la Revista *Anales del Laboratorio Psicoctécnico* nº3. Se trata de un chico de doce años que llega al Instituto de Orientación Profesional acompañado de su madre para dilucidar si su verdadera vocación es la de perito mercantil o el sacerdocio. La resolución de este caso se considera brillante y muy próxima a la ortodoxia freudiana. Mira practica el interrogatorio a presión, la prueba de las asociaciones determinadas, el test de Rorschach, la utilización del oscilograma, el autopsicoanálisis, etc.

La divulgación psicoanalítica en territorio español de Mira continúa hasta la llegada de la Guerra Civil. Ponente en congresos, organizador, visitante en universidades europeas y americanas. En 1933 ocupa la plaza de profesor a la cátedra de psiquiatría de la Universidad de Barcelona, y un año después, ejerce como profesor de psicología y psicopatología infantil en la Facultad de Filosofía y Letras y Pedagogía.

Durante estos años se percibe una evolución del tratamiento psicoanalítico con pacientes hacia una experimentación más de laboratorio, centrada en la experimentación psicotécnica. En este sentido, en la V reunión de Neuropsiquiatras, celebrada en Zaragoza en setiembre de 1930, Mira presentó una ponencia sobre la exploración de la afectividad que dejaba claro este nuevo rumbo de su relación con el psicoanálisis y se dirigía «hacia el modesto campamento de los recolectores de hechos» (Moreu, 1998).

También sigue con interés la evolución de las obras de Jung y el ruso Luria que buscaban mecanismos para medir aspectos de la personalidad, como los sentimientos (vieja aspiración de la psicometría), huyendo de las especulaciones.

A decir verdad, Mira se había quejado en ocasiones de la prevención con la que eran tratadas por los psiquiatras las técnicas psicoanalíticas y, en general, todas las que provenían del ámbito de la psicotecnia. Luchaba contra esta situación desde su vertiente divulgadora de las diferentes corrientes de la psicología experimental y especialmente el psicoanálisis⁵.

Es innegable la reputación a nivel europeo que fue adquiriendo el Doctor Emili Mira y el Instituto de Orientación Profesional. No en balde, en Barcelona se celebraron dos Congresos Internacionales de psicotecnia y en 1936 fue escogido Presidente del Congreso Internacional de Psicología que se debía celebrar en Madrid no pudiéndose llevar a cabo por los acontecimientos bélicos que acecharon el país.

Se había creado en la Barcelona republicana un ambiente cultural, un espacio de conocimiento interdisciplinar compuesto por equipos consolidados de médicos, psicólogos, pedagogos, filósofos, que desarrollaban investigaciones sobre el psicoanálisis, psiquiatría infantil, psicotecnia, psicología del trabajo, psicopedagogía, psicomioquinesia. Todo ello era posible gracias a una infraestructura institucional de la cual todo el mundo se beneficiaba y que favoreció la presencia de diferentes profesores provenientes de Europa central refugiados de la persecución nazi.

En 1933 el Tercer Reich inicia un programa de reformas llamado la «Sincronización»: depuraciones de profesores, despidos y jubilaciones básicamente de los intelectuales judíos críticos con el nuevo régimen que vieron como se iban cerrando revistas e instituciones en el ámbito de la pedagogía y la psicología.

El resultado fue el exilio forzoso de la plana mayor de la psicología alemana de la Gestalt: Wolfgang Köhler, Kurt Lewin; Kurt Koffka que emigran a distintos países europeos y a Estados Unidos. Otros psicólogos como O. Wolff, Alfred Strauss, Sandor Eiminder, llegan a Barcelona e ingresaron en el equipo de Mira. En el Instituto de Psicotecnia, el Instituto Pere Mata, la Facultad de Medicina y la sección de Pedagogía de la UB.

Los contactos entre alemanes y catalanes se remontan años atrás. Como es sabido, Mira coincide con Lipmann⁶ en la II Conferencia Internacional de Psicotecnia en Barcelona 1921, también se entabla una estrecha relación con Wolfgang Köhler. En 1932 Mira conoce Wolff en Copenhagen en el X Congreso Internacional de Psicología. Wolff presenta una comunicación sobre caracteriología *Experiments in Characterology* en ella intenta encontrar relaciones entre la psicología experimental y la psicología del subconsciente.

Wolff cursó estudios en la Universidad de Berlín, colaboró con Lipmann, desde una perspectiva gestáltica y gracias al profesor Wertheimer orientó su trabajo experimental hacia el análisis de la expresión de la personalidad, con-

siderando tanto el aspecto exterior de los individuos (postura) como los movimientos (forma de andar, escribir, gesticular) y otras formas de expresión (voz, etc), todo buscando señales externas del carácter subconsciente. Esta posibilidad se encontraba ya de manera implícita en los trabajos de Gall, Darwin y Masso y constituía una de las vías de reflexión y experimentación más fructíferas del panorama de la nueva psicología científica con referentes de la importancia de Klages, Stern, Vernon y el propio Mira. (Moreu, 2007)

Mismos intereses, mismas líneas de investigación, entre ellas la psicoquinética -demostrar la significatividad de las expresiones corporales como vía de entrada al inconsciente para así poder entender las características de la personalidad del sujeto- propiciaron la llegada de Werner Wolff a Barcelona el año 1933.

Como docente en el Instituto Psicotécnico, el psicólogo alemán inició su actividad en el año académico 1933-34 dando un curso de seis lecciones con el título «Los métodos psicoexperimentales para el estudio del carácter». También participa en el programa de conferencias del seminario de Pedagogía junto con Alfred Strauss, Eduard Spranger, Heinz Werner, Luzurriaga y Barnés. Además, imparte otros dos cursos: «La caractereología moderna» y «La interpretación científica de los sueños».

También es importante resaltar la producción escrita de Wolff durante su estancia en Barcelona. Concentrada en la Revista de Psicología y Pedagogía en tres artículos: el primero anuncia las posibilidades de la psicología experimental profunda en la orientación Profesional. En el segundo expone los resultados de un estudio caracterológico realizado con aprendices catalanes y el tercero (Mira traduce el texto redactado en alemán donde aclara en una breve introducción que «se trata de un resumen de una voluminosa obra que nuestro colaborador, el psicólogo berlinés Werner Wolff, ha escrito durante su estancia en Barcelona»), su título «Una nueva teoría de la vida simbólica» constituye la primera aportación importante de Wolff en el campo de la etnopsicología, donde encontramos las mismas preguntas que Wundt ya había enunciado en su Psicología de los pueblos.

El belga Alexandr Chleusebairgue, ingeniero de la Escuela Politécnica de Berlín, se instaló también en Barcelona a principios de los años treinta donde colaboró con el Instituto Psicotécnico de la Generalitat, y publicó en la editorial Labor tres libros significativos: *Orientación Profesional*, *Psicología del trabajo profesional* y *Práctica de la orientación profesional*. Lo que pretendía el autor era, a partir del estudio de la profesiografía, de la ergología y la psicometría, armonizar las características psicológicas de los trabajadores con las necesidades económicas del país teniendo en cuenta también la escuela.

Es innegable la importancia de estas aportaciones foráneas. Esenciales para el crecimiento y la consolidación de las distintas líneas de investigación

que se llevaron a cabo en Barcelona de la mano de Emilio Mira. Lamentablemente, todo se desvaneció al comenzar la guerra civil. Como Wolff y Strauss, muchos otros colaboradores se exiliaron, la mayoría a Estados Unidos. Finalmente, a la llegada de las tropas franquistas a Barcelona el Instituto de Orientación profesional fue clausurado y empezó, así, el periplo de Emilio Mira hasta llegar a tierras sudamericanas, dónde al fin pudo instalarse en Brasil no sin haber continuado ejerciendo una innegable labor divulgativa y creativa.

Referencias bibliográficas

MIRA, E.: *Orientación Profesional*, Revista Social, IV, núm. 13, 1929

VILANOÜ, C.: «De la fisiología a la psicotècnia: Emili Mira i la constitución de la psicopedagogía como disciplina científica» a Vilanou, C. *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogía a Catalunya*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1998, p.41-72

MIRA, M.: *Emili Mira i López: L'investigador de la personalitat humana*. Barcelona, Diputació de Barcelona, 2004

MOREU, A.: «Presència de la psicoanálisis en la obra d'Emili Mira» a Vilanou, C. *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogía a Catalunya*. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1998, p.73-102

MOREU, A.: «Presència d'un psicòleg exiliat: Werner Wolff a Barcelona (1933-1936)» *Educació i Història*. Barcelona, Societat d'història de l'Educació n.9-10, 2007, p.270-283

Notas

¹ El estudio fue publicado en «Journal of the history of behavioral sciences», número 4, título del artículo «Important psychologists, 1600-1967» Autores: Edith L. Anin y Edwin G. Boring (Harvard University) y Robert I. Watson (University of New Hampshire). (Mira, 2004)

² Test de personalidad, bautizado como Psicodiagnóstico Miokinético, empezó a ser divulgado en los medios sudamericanos en la década de los cuarenta. Mira buscaba un test que no pudiera ser objeto de fraude o simulación por parte del individuo examinado. Su fundamentación teórica se encuentra en la denominada teoría motriz de la conciencia, de acuerdo con la cual toda intención o propósito de reacción se acompaña de una modificación del tono postural que propende a favorecer los movimientos destinados a la obtención del objetivo y a inhibir los movimientos contrarios. El P.M.K es una prueba o reactivo mental, de expresión gráfica, que se propone detectar las tendencias fundamentales de reacción, constituyentes de sus peculiaridades de temperamento o carácter.

³ Anales de la sección de Orientación Profesional de la Escuela de Trabajo, Año II, nº2, Mayo 1929. Sección Bibliografías.

⁴ Una recensión de Mira sobre la obra de Freud, escrita por el austríaco a los 73 años y titulada *Neue folge der vorlesungen zur einfubrung in die psycho-analyse*, aparece en la Revista de Psicología y Pedagogía, Vol I, nº 1, Febrero 1933. Esta obra de 254 páginas es una revisión de su onirología, las relaciones entre los sueños y el ocultismo, la partición de la personalidad psíquica, los nuevos puntos de vista sobre la vida instintiva y la angustia, la esencia de la feminidad y finalmente un capítulo sobre la concepción del mundo. De ella Emili Mira, irónicamente dirá que no se puede sino sonreír escépticamente delante de una explicación tan ingenua de la psicosis maniaco-depresiva, pero, no obstante, tampoco se puede negar que tiene que haber un fondo de veracidad en ella, puesto que cada vez aparecen más clara la psicogenia de este trastorno (la histeria), que hasta hace poco se conceptuaba como de tipo orgánico.

Del resto de la obra el catalán incita a leerla en el original y formarse un concepto personal.

⁵ Destacamos las siguientes obras escritas por Emili Mira cuyo tema central es el Psicoanálisis:

El Psicoanálisis. Ed. Monografies Mèdiques:Barcelona. (1926)

Manual de psicoterapia. Aniceto López: Buenos Aires. (1942)

Los fundamentos del psicoanálisis. Americalee: Buenos Aires. (1943)

Doctrinas psicoanalíticas (exposición y valoración crítica). Kapelus: Buenos Aires. (1963)

⁶ Desgraciadamente Otto Lipmann y William Stern no pudieron superar las presiones ejercidas por el Tercer Reich y murieron, unos dicen que a causa del suicidio, otros a infartos producidos por el estrés. Esta triste noticia es recogida por Mira en la Revista Anales año I,

Vol I ,nº4, Noviembre de 1933 . Así, en la sección de Necrológicas Mira se lamenta de la pérdida de la psicología alemana de dos valores de primer orden, por motivos psicológicos más que por causas físicas. En su opinión su trabajo se complementaba y gracias a él se había podido encontrar un fundamento científico a las actividades de aplicación a la Psicología, a la Pedagogía, a la Orientación y Selección profesional, al ejercicio del Derecho y, en general, a casi todos los campos de la cultura.

De Lipmann Mira destaca sus aportaciones al análisis de las aptitudes profesionales, a la clasificación psicológica de los trabajos, a los métodos de selección de la industria metalúrgica y en el comercio, a la psicología del testimonio, a la terminología psicotécnica y a los procedimientos de medida estadística.

Del creador de la Psicología Diferencial, William Stern, el psicólogo catalán destaca su obra de dos volúmenes *Diferentielle Psychologie*, puesto que causaron una verdadera revolución científica. Creando, además, un nuevo concepto la Personalogía (estudios de las personas).

GEORG KERSCHENSTEINER Y EL IDEAL EN LA FORMACIÓN DEL MAESTRO

Olga Chamorro Bastos

E-mail: caschopebas@hotmail.com

(Universidad de Salamanca)

G. Kerschesteiner, pedagogo alemán de la primera mitad del siglo XX. Su propuesta educativa se preocupa por la formación de ciudadanos útiles a la sociedad, para lo que funda la Escuela del Trabajo. Consciente de que para lograr su objetivo se requerirá de buenos profesionales en el ámbito de la educación, establece las características que deben poseer estos enseñantes a través de su obra: «EL alma del educador y el problema de la formación del maestro». En ella nos desgrana el principal problema de la escuela primaria alemana, así como la esencia del acto pedagógico y los caracteres que deben estar en la naturaleza de todo educador y en su labor diaria, desde la influencia más directa de Pestalozzi, Dewey y Spranger.

El movimiento de la Escuela Nueva surge a finales del siglo XIX ante nuevas problemáticas en el ámbito escolar y describe un nuevo tratamiento de los problemas de la educación en general.

La Escuela Activa concibe el aprendizaje como un proceso de adquisición individual de conocimientos, de acuerdo con las condiciones personales de cada alumno, en el que interviene el principio del activismo.

Supone la práctica del aprendizaje a través de la observación, la investigación, el trabajo y la resolución de problemas, en un ambiente de objetos y acciones prácticas.

Está referido a un conjunto de principios tendientes a prever las reformas tradicionales de la enseñanza, para atender las necesidades de la infancia que los estudios biológicos y psicológicos concluían; así como atendiendo a estudios relativos a las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social.

La finalidad del acto didáctico está en poner en marcha las energías interiores del educando, respondiendo así a sus predisposiciones e intereses, en un ambiente de respeto, libertad y actividad.

En definitiva aparece como crítica a los medios o recursos tradicionales de la enseñanza.

Los precursores son Pestalozzi y Froebel, aunque el verdadero fundador de la dirección llamada escuela activa es Jhon Dewey. Que entiende que la actividad escolar sólo tiene sentido para la conservación de la vida y la satisfacción de sus necesidades.

Dentro de la corriente mística destacan Tolstoi, Ellen Key, etc. En la dirección filosófica se encuentran Dewey y Kerschensteiner. Y, por último, en la orientación científica destacan Decroly y Claparède.

Kerschensteiner aporta una valiosa contribución a la escuela activa por medio de su realización práctica de «la escuela de trabajo», en la que presenta como método educativo el trabajo colectivo, trabajo que por una parte enlaza, en la medida de lo posible, con las disposiciones individuales de sus alumnos y que, por otra, concede un gran valor a la creatividad y al desarrollo del libre espíritu. Se trata de una escuela, en la que se aprende por experiencia con el propio trabajo, mediante el trabajo intelectual y manual, mecánico y reflexivo, de modo que el trabajo se convierta en un juego.

Una escuela del trabajo es una escuela que tiene en cuenta la individualidad de sus alumnos y que con la continua actuación de sus propias necesidades, les educa para aquello a que por sus disposiciones innatas son íntimamente llamados.

Los principios de su máxima contribución a la corriente de actuación pedagógica de renovación didáctica son: la escuela del trabajo es una escuela que enlaza todo lo posible su actividad educadora a las disposiciones individuales de sus alumnos, y multiplica y desarrolla hacia todos los lados posibles estas inclinaciones e intereses, mediante una actividad constante en los respectivos campos de trabajo; la escuela del trabajo es una escuela que trata de conformar las fuerzas morales del alumno dirigiéndole a examinar constantemente sus actos de trabajo para ver si éstos expresan con la mayor plenitud posible lo que el individuo ha sentido, pensado, experimentado y querido, sin engañarse a si mismo, ni a los demás; la escuela del trabajo es una escuela de comunidad de trabajo en la que los alumnos, en tanto que su desarrollo es suficientemente alto, se perfeccionan, ayudan y apoyan recíproca y socialmente, a si mismos y a los fines de la escuela, para que cada individuo pueda llegar a la plenitud de que es capaz por su naturaleza¹.

La principal idea de la filosofía de Kerschensteiner afirma que: «todos los hombres han de ser también acostumbrados desde el comienzo de su

labor educativa a la idea de que su educación sólo es posible si todos los individuos están dispuestos a fomentar en común los intereses educativos y vitales de los individuos»².

Las primeras escuelas de renovación pedagógica son:

-Concepción filosófica: Jasnaia Poliana, de Tolstoi y la Shantinikitan, de Rabindranath Tagore.

-Carácter pedagógico: Abbotsholme, por el Dr. Cecil Reddie (1.889) en Inglaterra; a esta siguieron Bedales, Clayesmore, King Alfred y Saint George's.

Después de estas pruebas y ensayos empezaron a constituirse asociaciones defensoras de las ideas de la educación nueva, creándose en el Congreso Pedagógico celebrado el 6 de agosto de 1.921 en Calais, La Liga Internacional de Educación Nueva, por iniciativa de la New Education Fellowship y el Bureau International des Écoles Nouvelles, creado en 1.899.

El movimiento es creciente y general, siendo Inglaterra, el país de las libertades, donde por esa misma libertad la escuela funciona preferentemente. Siguen con entusiasmo los ensayos de educación nueva de Alemania, Bélgica, Suiza, Francia, Italia, Austria y Países Escandinavos, y, aunque modestos, también se dan en España.

En 1.898 Lietz crea la primera escuela nueva en Alemania de Ilseburgo, y en 1.901 en Haubinda el segundo centro, y en 1.904 el tercer en el castillo de Bieberstein.

Existen en Alemania las escuelas de ensayo de Leipzig y Dresde, y como obras escolares de postguerra, aparecen las Escuelas jardines del trabajo, modalidad de la escuela activa. La primera en 1.919 en Neukölln-Berlín y en el año 1921 Wilmersdort.

En Bélgica destaca Decroly, en 1.919 la Obra Nacional de la Infancia, medio de propaganda y sostenimiento de instituciones de carácter educativo.

En 1.921 el grupo francés de la Liga de la Educación Nueva con su órgano *Pour l'Ere Nouvelle* que dirige Adolfo Ferriere y se publica en Ginebra. Dewey funda en 1.896 la University Elementary School de Chicago.

En España han sentido la necesidad de renovarse; pero en casi todas ellas la renovación ha consistido en el cambio de la enseñanza verbalista por el empleo de los métodos Decroly o el plan Dalton más o menos modificado.

En Madrid se crea el Instituto-escuela organizado por el Patronato de la Junta de Ampliación de Estudios y dirigido por D^a María de Maeztu.

Las raíces del movimiento se encuentran en el aumento de las escuelas

en la mayoría de los países; donde los niños se sometían a los dictados del profesor por el temor a los castigos físicos. Se desarrollaba por tanto una Pedagogía de imposición, donde se creía que sólo una perversión innata llevaba a menospreciar la misma (principio de la imposición).

En estos tiempos, en los que corrían ideas renovadoras, elaboración de ensayos, teorías, en definitiva en buenos tiempos para el progreso de las ciencias, letras, artes y técnica, estalla la I Guerra Mundial, entre las más cultas de las naciones, que duró cuatro años, y supuso el desequilibrio social, cultural, económico y político, por lo que era necesario prever los principios de la educación y sus instituciones para que se difundiesen por todas partes, para la conservación de la paz.

Esta fase de entusiasmo se prolongó hasta 1.930 con una gran extensión del servicio educativo en la mayoría de países cuando comenzaron a introducirse principios y prácticas de la educación renovada, consistente en: estudios biológicos y psicológicos de la infancia y adolescencia para el mejor aprecio de las capacidades y condiciones de aprendizaje.

Los gobiernos de carácter totalitario producidos tras la I Guerra Mundial (Rusia, Italia, Alemania, Japón y otras naciones) por algún tiempo sí aceptaron la aplicación de procedimientos técnicos de educación renovada; posteriormente los prohibieron. Sin embargo durante algún tiempo y en algunos lugares se veía favorable el principio del desarrollo natural del niño (sin interferencias de los padres).

Uno de los errores de la escuela tradicional era el concebir un tipo de niño en abstracto, de tipo ideal en todos los aspectos inexistentes de la vida real; por ello no se atendía a cuestiones psicológicas. Hoy, por ejemplo, el maestro sabe que tiene a un grupo de educandos similares, pero todos diferentes entre sí y que deberá adaptar la enseñanza, no sólo con relación a las fases evolutivas sino a las diferencias particulares; así como de los recursos para identificarlos.

Para concluir, la Escuela Activa considera que la enseñanza se debe ajustar a las condiciones personales de cada uno de los sujetos y deben estar implicados activamente en el proceso de su aprendizaje; teniendo en cuenta las condiciones de vida social y cultural que les rodean, de modo que se conviertan en los protagonistas de su propio proceso educativo.

El principal problema a resolver desde el punto de vista educativo, según Georg Kerschensteiner, es sin lugar a dudas la preparación del maestro de la escuela primaria, en cuyas manos se halla el trabajo de formación, y que consagra su vida a la acción pedagógica. Y su figura resalta, por su actuación pedagógica como reformador escolar, labor que ha consistido principalmente en la reorganización de las escuelas primarias y de perfeccionamiento de Munich.

Uno de las equivocaciones más ingenuas y corrientes es el suponer que los mayores pedagogos son aquellos que han escrito libros llenos de erudición sobre materia pedagógica. La confusión más frecuente del educador teórico y práctico, la distinción insuficiente entre capacidad teórica y práctica en materia educativa, representa un papel esencial en el problema de la preparación del maestro.

Se necesita por parte del educador una profunda penetración que le permita descubrir la capacidad intelectual del educando. En definitiva, si pudiéramos investigar claramente cada uno de los sistemas individuales de inclinaciones, su formación y encadenamiento, se podría determinar más fácilmente en que terreno de la actividad humana existen las posibilidades de acción de cada individuo.

Lograríamos determinar inmediatamente el género de trabajo para el que el individuo está llamado interiormente, y orientar, por lo tanto, toda la educación. Pues uno de los mayores errores de la Instrucción pública es cuidar de educar en primer término al hombre (formación general) y no entrar en la vida profesional.

El maestro debe de ser un individuo al servicio espiritual de una colectividad, y cuya simple inclinación o simpatía le empuja a ejercer influencia en el niño como futuro portador de valores ilimitados, formándole espiritualmente, a medida de su capacidad especial, y que en la actuación de dicha simpatía encuentra su satisfacción más elevada.

Siempre todo ello, desde el más puro amor hacia el hombre; pues solo el amor y la alegría permanente en el proceso de formación moral del educando proporcionan la garantía de la consecución del fin propuesto, y logra buscar y descubrir el camino firme, por medio de la individualidad del alumno.

El alma del educador deberá estar compuesta por distintos rasgos esenciales, que le posibiliten atender hacia la formación del hombre como individualidad, es decir, llegar a conseguir la formación del alma particular del educando en la medida que su capacidad se lo permite; a través del deseo de estimular aquella formación de valores que en principio está ya determinada en el alma individual.

Todo ello para conseguir el último fin de toda la educación, lograr la personalidad moral autónoma, conduciendo al educando a una determinada libertad moral.

Para tal fin es necesario que el educador esté en pleno contacto con la juventud, pues un educador que no siente cierta preocupación por la juventud, está muy lejos de poseer la verdadera naturaleza que corresponde al educador, aunque sea un instructor efectivo.

Por otro lado, comporta la misma importancia que lo expuesto anteriormente la capacidad de pensar hacia lo concreto e intuible, lo que depende no tanto de los conocimientos pedagógicos y psicológicos, como de la sensibilidad psicológica innata y de una capacidad educadora que se apoya en el tacto pedagógico.

El profesor debe tener una personalidad fuerte, si quiere desarrollar una influencia constante y duradera. Debe tener cuatro particularidades, sensibilidad, fuerza de voluntad, potencia de juicio y entusiasmo.

No debe ser hombre autoritario, es decir, debe poseer autoridad pedagógica pero no policíaca, de ese modo se llegará a la inclinación del alumno hacia el profesor.

Así mismo, se requiere como base espiritual, la simpatía y la comprensión que caracteriza a los verdaderos educadores, además de una base religiosa, cuyo espíritu y voluntad sepan resistir a las alteraciones del ánimo; cuya superioridad personal sea sensible ante la infancia, como una fuerza pura, disciplinada, sincera y estimulante, conducida por el camino adecuado a la juventud.

Ahora bien, hay que diferenciar entre dos tipos de educadores que no tienen nada que ver, por una lado se encuentra el educador privado y por otro lado el educador público; o lo que es lo mismo, el educador adaptado a la situación personal del alumno y cuya transmisión de un núcleo de enseñanza es subjetiva, o la adaptación material a un núcleo de enseñanza y su representación objetiva y eficaz.

El educador situado objetivamente está aferrado ante todo a la materia y a las leyes que rigen sus posibilidades de exposición, de ahí que sea mejor maestro para los niveles superiores; y el situado subjetivamente, se apoya en el educador y en su capacidad de interpretación, ideal como maestro para los grados inferiores.

Ningún maestro puede mostrar la falta absoluta de una de estas dos particularidades, ya que ambas son anejas al concepto del maestro como transmisor del objeto de enseñanza.

La otra facultad que han de tener es el don de exposición verbal del objeto de enseñanza, de modo que el dominio de la materia no es suficiente por si solo, pues «estas escuelas exigen maestros que no solamente dominen la materia, ni sean exclusivamente unos fonógrafos técnicos, sino que demandan hombres decididos, vivos, ardientes, verdaderos artistas capaces de aprovechar el momento propicio para la enseñanza, educadores que sepan cautivar al alumno hasta en aquellos instantes en que el escolar se comporta con indiferencia o desvío respecto a la materia»³.

Quien domina la práctica y la técnica halla con facilidad las palabras precisas para llevar a cabo la enseñanza, pues la enseñanza significa todo lo que se alcanza por destreza, no por saber.

Pero el verdadero logro es conseguir el vínculo que une a profesor con el alumno haciendo que este lo siga e incluso se anticipe, dando lugar a un interés por la materia. Lo que responde al hecho de que no se es Pedagogo sólo por tener ciertos estudios que lo avalen.

Otra condición que deben poseer los maestros es la de poner las vidas de los alumnos al servicio de los valores eternos; plenitud de valores, morales, políticos o estéticos, de los bienes en los que ha de ser introducido el alumno, y que facilitan en el profesional, la expresión oral y escrita. Para lo que se requiere de la exigencia de personalidad, como cualidad ética de todo hombre.

Evitar, por tanto, toda acumulación de ciencia y conocimientos, favoreciendo, en cambio, en lo posible, la educación espiritual y sobre todo la capacidad de vivir los valores. Un hombre que no solamente influye en el ser de sus semejantes o sucesores, creando en ellos determinados valores culturales, sino que posee, además, una cierta inclinación de sentido práctico para mantenerlos en actividad.

Lo esencial en cuanto a la personalidad es el propio conocimiento de nuestra capacidad y la limitación voluntaria de nuestras actividades al sector de trabajo a que dichas posibilidades corresponden.

El que aspira a tener una personalidad afectiva en la profesión de maestro, debe preguntarse, ante todo, si posee las cualidades espirituales anteriormente señaladas.

Un maestro que ha llegado a poseer una personalidad completa, posee el mejor medio instructivo, la fuerza viva sobre todas las ciencias, artes y bienes religiosos, que le permite influir con la mayor eficacia sobre el alumno.

En definitiva, en el valor de la personalidad del maestro, lo decisivo es la naturaleza social, la ley fundamental del amor, pero no el contenido teórico.

En último lugar, la condición más importante reside en el sentimiento de satisfacción que produce el sentirse llamado a la profesión de maestro, la vocación íntima para el magisterio, una vocación profunda.

Todo lo dicho en las líneas anteriores, conforma las características que deben poseer los encargados de llevar a cabo la enseñanza. Pero hay que tener en cuenta la realidad donde desarrollan su labor y las necesidades que poseen.

En cuanto al entorno, se precisa transformar las escuelas convertidas en centros de ambiciones individuales en otras de abnegación social.

Que el espíritu social se convierta en el funcionamiento interno, por el cual se sientan recíprocamente unidos, alumnos, profesores, directores, maestros y discípulos; lo cual es muy necesario para los centros de formación de maestros. Al objeto de alcanzar la misión de la educación recogida en el libro que hace referencia a los problemas detectados por el propio Kerschensteiner en la enseñanza⁴.

Para concluir, como ocurre con la mayoría de los educadores populares por excelencia, las ideas de Georg Kerschensteiner no son propiedad de ninguna nación en particular, sino que han adquirido validez nacional e internacional en el campo de la educación.

Sus principales trabajos se han traducido a casi todos los grandes idiomas, incluido como no podría ser de otro modo el español, en lo referente a la obra que estas líneas han ocupado: «El alma del educador y el problema de la formación del maestro». Pese al ambiente generado a partir de la II Guerra Mundial con respecto a Alemania y todo lo que esta nación comportara, las ideas de este gran pensador siempre gozaron de gran validez y reconocimiento. Y todavía hoy, sus principios siguen desatando el debate en los entornos educativos.

El alma del educador y el problema de la formación del personal docente, sobre la reforma de la enseñanza del personal docente, examinó diversas cuestiones fundamentales de la organización del personal docente, y examinó las distintas cuestiones de gran importancia sobre la organización interna y externa de la escuela y de la educación de los niños y jóvenes.

En definitiva, la influencia internacional de la obra de G. Kerschensteiner tiene su origen en el considerable éxito de su experiencia práctica como educador.

Notas

¹ Kerschensteiner, G. *Concepto de la escuela del trabajo*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1928, 197.

² Kerschensteiner, G. *Concepto de la escuela del trabajo*, Madrid, Ediciones de la Lectura, 1928, 197.

³ Kerschensteiner, G. *Esencia y valor de la enseñanza científico-natural*, Barcelona, Ediciones Labor, 1.930, 192.

⁴ La misión de la educación consiste en colocar en el círculo vital del alumno los bienes favorables a su desarrollo, alejar a los desfavorables y vencer siempre las resistencias externas e internas que se opongan a la aprehensión de los bienes culturales.

LAS INFLUENCIAS ALEMANAS EN EL DESARROLLO DE LA HIGIENE ESCOLAR EN ESPAÑA

M^a Isabel Corts Giner

E-mail: isacorts@us.es

M^a Consolación Calderón España

E-mail: calderón@us.es

(Universidad de Sevilla)

La influencia de la educación alemana en la española a finales del siglo XIX y durante la primera mitad del XX se constata con facilidad, basta estudiar las tendencias krausistas de la filosofía universitaria o las becas concedidas por la Junta de Ampliación de Estudios a maestros y educadores para visitar y observar la realidad educativa de ese país o bien repasar las páginas del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza para valorar el interés que entre la élite educadora española de este momento despertaron las reformas y avances educativos que se estaban llevando a cabo en Alemania.

Uno de los campos en los que con mayor intensidad, creemos, se dejó sentir esta influencia, especialmente a nivel de educación primaria y secundaria, fue en el de la higiene escolar. Por ello creemos que puede ser interesante centrar en este tema nuestra aportación a estas IV Jornadas.

La Higiene ha sido, desde las civilizaciones más antiguas un elemento importante en la vida de los pueblos, estando presente en su legislación, unida en muchos casos a los preceptos religiosos, ya que los gobernantes han considerado la salud del pueblo como uno de los principales bienes sociales. Medos, persas, hebreos, fenicios y luego, griegos y romanos consideraban obligatorias ciertas prácticas higiénicas, que ya en el siglo V a.C. Hipócrates recopiló, demostrando su fundamento científico, y más tarde Galeno completó estos trabajos y enriqueció la nueva ciencia, estableciendo una clasificación de los distintos agentes capaces de influir positiva o negativamente sobre la salud.

Poco desarrollada durante la Edad Media, la Higiene tomó nuevo impulso en el Renacimiento y sobre todo a principios del siglo XVIII. Las ideas ilustradas que buscaban el bienestar del pueblo, llevó a los gobernantes a impulsar la economía, la educación y las ciencias de la salud, creándose en los países europeos más avanzados Sociedades y Academias de Medicina que impulsaron los estudios y publicaciones sobre Higiene.

En el siglo XIX los grandes cambios estructurales y sociales que trajo consigo la industrialización tuvo como una de sus consecuencias el éxodo del campo hacia las ciudades, lo que hizo que la población de estas creciera, sin que al mismo tiempo se crearan la infraestructura sanitaria y de vivienda necesarias para acoger a esta nueva población, favoreciendo el hacinamiento, lo que unido a la escasa alimentación, al agotamiento debido a las largas jornadas laborales, al alcoholismo provocado por las difíciles situaciones vitales y de desarraigo, etc., favoreció el que las enfermedades infecciosas como el tifus, la viruela, la sífilis, el cólera y la tuberculosis se propagaran, elevando llamativamente el índice de mortalidad de niños y adultos. Esta situación apremió a las autoridades a promover medidas higiénico-sanitarias para no solo combatir la enfermedad, sino prevenirla. Surge la figura del médico-higienista al que cada vez se le concederá mayor autoridad en todos los temas de salud. Por otra parte, el desarrollo científico del siglo XIX, especialmente el de la Fisiología, la Microbiología, la Química, la Demografía, la Paidología y la Sociología ayudaron a enriquecer los fundamentos científicos de la Higiene, a ampliar su campo y a legitimar su conocimiento y práctica social como necesarios.

A partir de mediados de siglo se crearán en Alemania, Francia e Inglaterra nuevas sociedades higienistas y se celebrarán numerosas reuniones y congresos nacionales e internacionales para poner de manifiesto la importancia de la Higiene e indicar las medidas que serían necesarias aplicar para el progreso de los pueblos¹. Estas mismas sociedades impulsarán la creación de revistas especializadas en los temas higiénicos, a la vez que estos aparecerán con más frecuencia en publicaciones generales de medicina, educación y sociología.

La escuela será considerada como uno de los lugares de máximo interés para los higienistas propiciando el nacimiento de un saber específico al que se le denominará higiene escolar, y a iniciarse estudios sistemáticos y científicos sobre la higiene de la escuela y la educación, entre los que destacaron los de Erismann, Suez, Guillaume sobre la higiene del edificio escolar, los de Fahrner, Meyer y Barnard sobre los pupitres, los de Becker y Penttenkoffer sobre la ventilación de las aulas etc. Así, desde la segunda mitad del siglo XIX se analizarán las patologías que genera el medio escolar y se comenzó a tomar medidas higiénicas en las escuelas como la implantación de la inspección médico-escolar, las vacunaciones, la revista diaria del aseo personal

de los niños, los baños, las revisiones médicas, a la vez que se van implantando hábitos saludables respecto de la alimentación, el vestido, el sueño, ritmos de trabajo, actitudes físicas y posturales para el trabajo escolar, utilización de material y mobiliario adecuado a la configuración física infantil, etc. Médicos, arquitectos, diseñadores de material escolar (estableciendo una fértil colaboración entre la actividad educativa con la industrial) y maestros y padres debían trabajar unidos para conseguir una mejora de la salud infantil.

Por otra parte la presencia de la higiene escolar en las exposiciones universales europeas de finales del siglo XIX, así como la creación de museos escolares o las exposiciones y congresos internacionales específicos sobre higiene y educación como las de Núremberg, Londres, París, Buffalo, Bruselas, etc. y el interés por el tema que desarrollaron ligas y sociedades de muy distinta índole, son una muestra del interés y de la importancia que este tema iba adquiriendo².

La necesidad de educar a la población en los principios de salud y formar hábitos de conducta desde la más temprana edad fue una de las conclusiones que se repitieron en todos los congresos y reuniones científicas y sobre lo que insistían los responsables políticos, sanitarios y educativos desde las páginas de las revistas, hizo de la escuela el medio idóneo para ello y en el último cuarto de siglo comenzaron a tomarse medidas siguiendo las pautas de los países europeos antes citados. Las más destacadas fueron la creación de baños, cantinas y colonias escolares, el incremento de la educación física y la introducción de la Higiene en el currículo escolar desde las escuelas de párvulos a la universidad y especialmente en las Escuelas Normales, primero en las femeninas y después en las de maestros³.

La Institución Libre de Enseñanza, desde las páginas de su Boletín difundió los avances de la Higiene escolar⁴, lo cual es un claro índice del interés que los institucionistas tuvieron por difundir las nuevas investigaciones y medidas prácticas que, en este campo científico, se estaban realizando en los países más avanzados de Europa, especialmente en Alemania y Francia⁵.

Como hemos apuntado en líneas anteriores, en la presente comunicación trataremos de constatar la influencia alemana en el campo de la higiene escolar a través de un análisis bibliométrico de las referencias publicadas en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza en su apartado «Revista de Revistas». Queremos advertir que, no siempre, los autores de los artículos seleccionados son alemanes, pero sí las revistas en las que aparecen.

En segundo lugar los agruparemos según su temática y haremos un breve comentario acerca de sus contenidos, como paso previo a un análisis más profundo que podrá constituir un trabajo posterior.

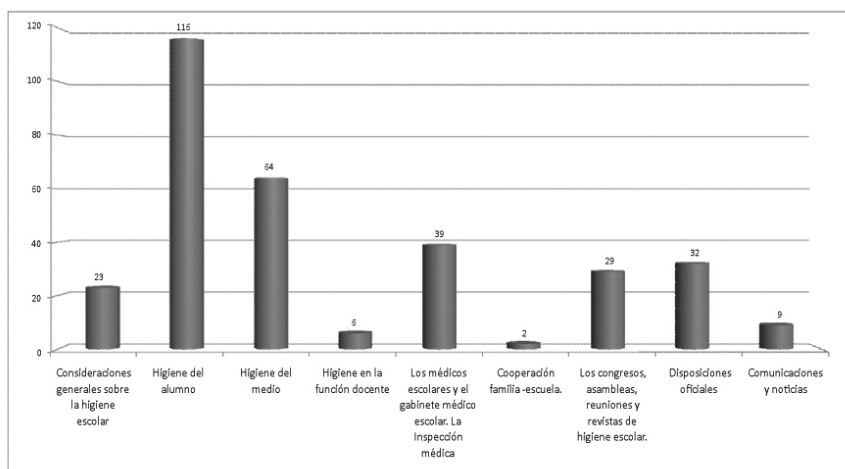
En los artículos de fondo publicados en el B.I.L.E., 41 tratan sobre Higiene escolar, pero en ellos la representación alemana no es significativa, por lo que para esta comunicación hemos preferido centrarnos en los resúmenes de revistas, mucho más numerosos e importantes⁶.

Las revistas en las que se publican las referencias sobre la Higiene escolar en Alemania son: *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege* de Hamburgo. *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege* de Leipzig, *Zeitschrift für Kinderforschung* de Langensalza y Viena, y *Zeitschrift Pädagogische Psychologie, Pathologie und Hygiene* de Berlín. En ellas se relacionan tanto aspectos de teorías sobre los distintos aspectos de la Higiene escolar como de prácticas concretas, sobre algunos de ellos, llevados a cabo en dicho país.

Los temas sobre los que tratan los artículos seleccionados, son los siguientes:

- 0.- Consideraciones generales sobre la higiene escolar.
- 1.- Higiene del alumno.
 - 1.1.- Higiene del desarrollo corporal.
 - 1.2. Las enfermedades físicas de los escolares y su tratamiento.
 - 1.3. La fatiga mental.
 - 1.4. Las enfermedades nerviosas.
 - 1.5. Los problemas del oído.
 - 1.6. La higiene de la vista.
 - 1.7. La educación de la voz.
 - 1.8. Los hábitos de limpieza e higiene en los escolares.
 - 1.9. El alcohol y el tabaco en los colegiales.
- 2.- Higiene del medio escolar.
 - 2.1. Las condiciones higiénicas del edificio escolar y su entorno.
 - 2.2. La higiene en la organización escolar y en los métodos de enseñanza.
 - 2.3. Higiene del mobiliario y el material escolar.
- 3.- Higiene de la función docente.
- 4.- Los médicos escolares y el gabinete médico escolar. La Inspección médico-escolar.
- 5.- Cooperación familia-escuela.
- 6.- Los congresos, asambleas, reuniones y revistas de higiene escolar.
- 7.- Disposiciones oficiales.
- 8.- Comunicaciones y noticias.

En total hemos contabilizado 320 referencias⁷ que, agrupadas en los apartados anteriores, darían lugar a la siguiente gráfica:



Como vemos en los artículos recogidos están presentes todos los aspectos de la higiene escolar. Los que más atención merecen son los referentes a la higiene del alumno, con 116 artículos. En él, como más tarde comentaremos se tratan la higiene del desarrollo corporal, las enfermedades físicas, las mentales, los problemas de los sentidos, así como el aseo y la limpieza de los escolares.

El segundo aspecto sobre el que se recogen más referencias son los que tratan de la higiene del medio escolar: el edificio, su entorno, la organización escolar, los métodos, el mobiliario y el material, con un total de 64 artículos.

El tercer aspecto más tratado es el que se refiere a la necesidad y funcionamiento de los médicos escolares, del gabinete médico-escolar y a la inspección médica, con un total de 39 artículos.

El apartado de disposiciones oficiales acerca de la necesidad, así como de las medidas a tomar para la puesta en marcha y buen funcionamiento, de las medidas higiénicas en los centros escolares, está presente con 32 referencias.

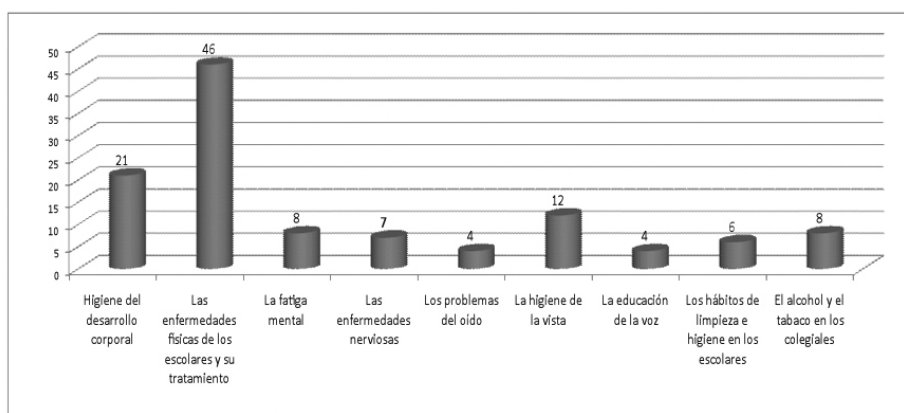
Hemos recogido 23 artículos de lo que hemos denominado consideraciones generales sobre higiene escolar, y también están presentes, aunque con un número menor de artículos la higiene de la función docente y la necesidad de la cooperación entre la familia y la escuela.

Pasamos a comentar brevemente los contenidos de cada apartado:

Consideraciones generales sobre la higiene escolar

En este apartado, son muy diversos los autores que escriben sobre los aspectos generales de la higiene escolar en Alemania. En ellos encontramos resúmenes de conferencias sobre la materia⁸, observaciones generales y consideraciones teóricas sobre la higiene escolar⁹, medidas tomadas en las escuelas para mejorar la higiene escolar tanto en los aspectos materiales de mobiliario, edificio, etc., como en el propio plan de enseñanza.

Higiene del alumno



Sobre la higiene del desarrollo corporal, entendiéndolo por ello todo lo referente a la higiene del crecimiento, debilidad constitucional, nutrición, higiene postural, etc., aparecen comentarios tanto elogiando los ejercicios físicos¹⁰, como advirtiéndolo de los peligros que conllevan los mismos en jóvenes con salud débil. Se recogen tres artículos de SCMID sobre la relación entre el desarrollo corporal y los progresos del niño en la escuela¹¹.

Como explica la gráfica anterior, el aspecto sobre el que hemos recogido más referencias, 46, es el que se refiere a las enfermedades físicas de los escolares y su tratamiento. En ellas ocupa un lugar preeminente las referentes a las enfermedades contagiosas, como el sarampión, la escarlatina, la difteria y el tifus, su prevención y tratamiento, las medidas a tomar ante una epidemia de alguna de ellas, etc.¹² Otra de las enfermedades a las que se dedica una especial atención es la tuberculosis y el papel de la escuela en la lucha contra ella. También aparecen como patologías frecuentes en los escolares y sobre las que hay que adoptar medidas higiénicas que las eviten o mejoren, la escoliosis y la pitiriasis.

La fatiga mental, con ocho referencias, aparece como uno de los problemas que más atención requieren en la Higiene escolar. Los artículos seleccionados hacen referencia a los resultados de las investigaciones de aquel momento, a los métodos para medir la fatiga mental¹³ y la influencia de esta perturbación tanto en el rendimiento escolar como en anomalías físicas (dermatológicas)¹⁴. En este apartado, el autor que aparece con mayor frecuencia es F.LÖRENZ, con tres artículos.

Las enfermedades nerviosas, con siete referencias, de las cuales tres son sobre artículos de SCHMID y MONNARD, las presentan como una de las causas del retraso escolar¹⁵; los medios para combatir el nerviosismo en los escolares y el tratamiento de los escolares nerviosos¹⁶ y las medidas higiénicas para mejorar el estado físico y espiritual de los escolares mentalmente débiles¹⁷.

A los problemas del oído se les presta menos atención, ya que constan solamente cuatro referencias. Ellas tratan del oído y su cuidado¹⁸, de los ejercicios para favorecer el desarrollo de este sentido, así como de la detección de los problemas de sordera en los escolares¹⁹.

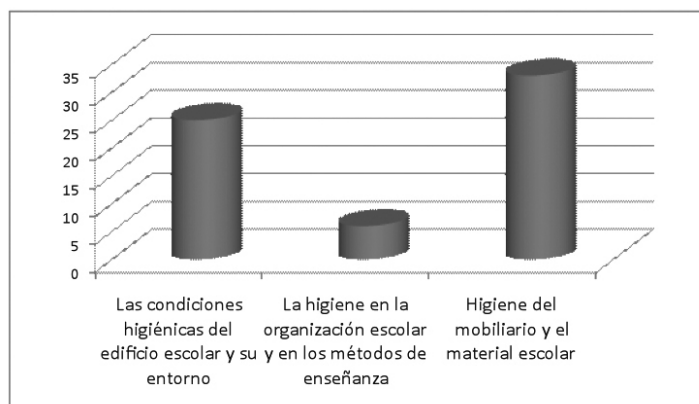
La higiene de la vista tiene un tratamiento importante con 12 artículos. En ellos prestan especial atención a la miopía²⁰, su origen y los medios para combatirla²¹ en las escuelas, así como la necesidad del reconocimiento de la vista en los niños a su ingreso en la escuela, como medida preventiva²².

El cuidado de la voz es, también, un aspecto importante en la higiene escolar. Hemos recogido cuatro referencias sobre este aspecto, Una trata de las causas físicas de los defectos del habla²³, y los otros tres de los cuidados que requiere la educación de la voz²⁴.

En los hábitos de limpieza e higiene en los escolares, con cinco noticias, destacan la necesidad del cuidado y limpieza de los dientes²⁵ y de las manos²⁶, así como el papel de la escuela en el fomento en los niños de la limpieza y la higiene²⁷, así como en la formación de hábitos higiénicos.

Con ocho referencias aparece el tema del alcohol y los escolares²⁸. Ellos tratan sobre la influencia en los hijos del alcoholismo de los padres,²⁹ el problema del consumo de alcohol en los niños y el papel de la escuela para su prevención y tratamiento, de los alcohólicos en las escuelas superiores³⁰ y, hemos recogido un artículo, sobre las consecuencias del consumo de tabaco en los escolares³¹.

Higiene del medio escolar



En este apartado se tratan las condiciones higiénicas que deben tener, para un buen desarrollo de la educación, los elementos materiales de la escuela, desde el edificio escolar al material y mobiliario que se utiliza. Pero, no solamente, se tratan estos elementos materiales, aunque es cierto que recogen el mayor número de artículos, sino que lo que encontramos muy importante son las referencias sobre la higiene en la organización escolar y en los métodos de enseñanza. Comentaremos brevemente estos tres apartados.

El edificio escolar y su entorno también deben de reunir unas condiciones concretas para favorecer una buena educación: el material utilizado en la construcción³², la iluminación de las aulas³³, la regulación del aire³⁴, el agua³⁵, así como la limpieza tanto en las clases³⁶ como en los patios³⁷, son los aspectos más destacados.

Un apartado que, como hemos apuntado antes, nos parece muy interesante, es el que se refiere a la higiene en la organización escolar y de los métodos de enseñanza. En los seis artículos recogidos, encontramos observaciones de carácter higiénico acerca de la estructura y organización de la escuela primaria³⁸, las condiciones higiénicas que debe tener el horario escolar³⁹, la influencia de los exámenes en la nerviosidad del alumno⁴⁰, así como la necesidad de utilizar un buen método para la enseñanza de la escritura que evite las malas posturas en los escolares⁴¹.

La higiene del mobiliario y material escolar es la que más artículos recoge (33) y en ellos se presta especial atención a las mesas y sillas escolares (banco escolar) aportando tanto consideraciones teóricas sobre el tema⁴², como es la necesidad de que éstas procuren una postura higiénica, así como modelos concretos adoptados en las escuelas⁴³. También hay alguna referencia al cuidado que hay que tener con las tintas usadas⁴⁴, así como en el material utilizado en los libros y cuadernos escolares⁴⁵.

Higiene de la función docente

Los artículos recogidos en este apartado, tratan de las enfermedades más frecuentes en los maestros, tanto físicas (laringitis)⁴⁶, como las nerviosas⁴⁷.

Los médicos escolares y el gabinete médico-escolar. La inspección médico-escolar

La creación de los gabinetes médico-escolares y de la inspección médico-escolar a mediados del siglo XIX supuso un gran avance para la Higiene escolar. En este aspecto, como en la mayoría de los relativos a la higiene, Alemania fue un país pionero destacando las ciudades de Hamburgo, Leipzig y Halle.

Las referencias encontradas sobre este tema son numerosas: 39. Estos artículos tratan de la necesidad y utilidad de los gabinetes médico-escolares⁴⁸, así como de la importancia de la inspección médica de las escuelas⁴⁹, de sus funciones⁵⁰, destacando la utilidad del registro personal de cada niño, de su reconocimiento tanto físico como mental a lo largo de la escolaridad, de la necesidad y utilidad de las investigaciones antropométricas en niños sanos y enfermos⁵¹, así como de la cooperación entre el médico y el maestro⁵².

Cooperación familia-escuela

Sobre este tema, también de gran importancia, solamente hemos encontrado dos referencias en las que se insiste en la necesidad de llevar a cabo un trabajo conjunto entre los padres, los maestros y el médico escolar⁵³.

Congresos, asambleas, reuniones y revistas

En este apartado, en el que hemos seleccionado 29 referencias pertenecientes a las asambleas, reuniones, congresos y revistas sobre higiene escolar aún a sabiendas de que en otros congresos y reuniones de los que el B.I.L.E. trae referencias, también se trató este tema en el que los educadores de finales del siglo XIX y principios del siglo XX estaban tan interesados. En ellas se hace referencia al I⁵⁴, II y IV Congresos Internacionales de Higiene Escolar celebrados a principios del siglo XX, en los que Alemania tuvo una participación muy importante. Hay resúmenes de los acuerdos de las reuniones de la Sociedad General Alemana de Higiene Escolar⁵⁵, así como de las Asambleas de Maestros Católicos de Alemania⁵⁶ y de la Sociedad de Maestros de Leipzig y Berlín, sus compromisos acerca de este tema, además de las distintas Exposiciones Generales o de Higiene realizadas en varias ciudades alemanas⁵⁷.

Disposiciones oficiales, comunicaciones y noticias

En estos dos últimos apartados hemos recogido un total de 32 referencias en el primero y 9 en el segundo acerca de las medidas que los Gobiernos de Alemania fueron adoptando para instituir y perfeccionar la Higiene en los centros escolares.

A modo de conclusión

Un análisis con mayor profundidad que el que nosotros hemos realizado de las aportaciones alemanas sobre Higiene escolar en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, nos llevaría a conclusiones muy interesantes que en esta breve comunicación no podemos alcanzar. Sin embargo, sí querríamos concluir con algunas anotaciones que anteriormente en otro de nuestros trabajos habíamos constatado⁵⁸. En España, la tardía industrialización hizo que el movimiento higienista moderno comenzara con cierto retraso respecto a otros países europeos. Los trabajos y publicaciones, no solamente de Alemania, sino también de Francia e Inglaterra, se tradujeron al castellano y se difundieron los avances y medidas que en ellos se estaban llevando a cabo. Uno de los primeros españoles comprometido con la Higiene fue Pedro Felipe Monlau, catedrático de esta materia, delegado médico de España en las Conferencias Sanitarias Internacionales de París en 1851 y 1852, y en la de Constantinopla en 1866, miembro de la Real Academia Española, y de la de Ciencias Morales y Políticas, que a través de sus obras difundió en nuestro país los principios fundamentales de la Higiene.

La introducción de la higiene escolar sufrió el mismo proceso yendo de la mano de los médicos, tuvo en el Museo pedagógico y en la ILE sus principales difusores. La primera obra en castellano fue el tratado de Higiene escolar de Alcántara García, que pretende ser, como concreta el autor en el subtítulo una guía práctica para uso de todos aquellos que intervienen en el régimen higiénico de las escuelas, y el Primer Congreso, el de Barcelona en 1912. En 1913, tras tentativas anteriores que solamente se hicieron realidad por iniciativa municipal en algunas capitales de provincia, se crea, a nivel nacional la inspección médica de las escuelas publicándose en 1915 su reglamento y cubriéndose en 1917 las ocho primeras plazas para Madrid y Barcelona.

Si repasamos la legislación española sobre instrucción primaria, anteriormente al período al que se refiere la presente comunicación, ya en el llamado Reglamento Montesino, en 1838, que sigue a la que podemos considerar como la primera ley de instrucción primaria (21 de Julio de 1838), en el preámbulo, llama la atención a los maestros y comisiones inspectoras sobre la importancia del aseo de los niños y de cómo este cuidado lo deben los padres a los hijos y los maestros, que en la escuela hacen las veces de

padre. Insiste en que la causa de muchas enfermedades que afligen al pueblo y colman su miseria proviene de la suciedad y que la limpieza es necesaria para la salud y para la formación del carácter moral de los individuos. Plantea la necesidad de que el maestro enseñe con su ejemplo y en su artículo 21 determina que: «el maestro examinará si los niños se presentan en la escuela con el debido aseo, procurando que se conserven limpios y anotando los que parezcan descuidados en esa parte para corregirlos si el defecto personal o excitar con prudencia el esmero de los padres».

El pensamiento regeneracionista de los últimos años del siglo XIX y principios del XX dio especial énfasis a la Higiene como medio de rehabilitar física y moralmente a los españoles. En 1892, la celebración en Madrid del Congreso Internacional de Higiene y Demografía representó un signo de la concienciación de los científicos españoles hacia los problemas higiénicos.

La necesidad de educar a la población en los principios de salud y formar hábitos de conducta desde la más temprana edad fue una de las conclusiones que se repitieron en todos los congresos y reuniones científicas y sobre lo que insistían los responsables políticos, sanitarios y educativos desde las páginas de las revistas, hizo de la escuela el medio idóneo para ello y en el último cuarto de siglo comenzaron a tomarse medidas siguiendo las pautas de los países europeos antes citados. Las más destacadas fueron la creación de baños, cantinas y colonias escolares, el incremento de la educación física y la introducción de la Higiene en el curriculum escolar desde las escuelas de párvulos a la universidad y especialmente en las Escuelas Normales, primero en las femeninas y después en las de maestros.

La Institución Libre de Enseñanza, como ya han puesto de manifiesto muchos autores, impulsó todas estas iniciativas, muchos de sus miembros o colaboradores participaron en los Congresos Internacionales, en sus visitas al extranjero redactaron informes que influirían notablemente en las reformas y medidas higiénico sanitarias que se llevaron a cabo en España en el primer tercio del siglo XX, y desde las páginas de su Boletín difundieron los avances de esta ciencia.

Notas

¹ Conferencias Sanitarias Internacionales celebradas en París (1851 y 1859), Constantinopla (1866), Viena (1874), Bruselas (1876), Roma (1885), Venecia 1892), Dresde (1893), París (1894), Madrid (1898), y Congresos como el de Ginebra (1906), Marsella (1906), Lyon (1908), Berlín (1908), Londres (1909) etc.

² TERRÓN BAÑUELOS A. La higiene escolar, un campo de conocimiento disputado. En *Áreas*, Revista de Ciencias Sociales, nº 20. pp.73-92.

³ Sobre esta temática ver CORTS GINER, M^a Isabel (1986): «Un sueño para la Sevilla de principios de siglo. Las escuelas de luz y aire libre de Alejandro Guichot y Sierra» en *Archivo Hispalense*, 210, 29-40 y (1996) «Creación y primeras realizaciones de la colonia escolar sevillana Príncipe de Asturias (1907-1921)» en *Archivo Hispalense*, 242,23-49, (2001): «Acreditación de la Higiene como disciplina en el curriculum de primaria y de secundaria». En *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva histórica*. Oviedo. Universidad de Oviedo. Pp. 96-106. CORTS GINER, M.I. y CALDERON ESPAÑA, C (2000): «El Latín, la Historia Natural e Higiene en la Enseñanza Secundaria. Estudio de Textos», en *Manuales de Texto en la Enseñanza secundaria (1812-1990)*. Sevilla: Kronos. Pp.295-316.

⁴ Para constatar esta labor divulgadora de la I.L.E. nos basta repasar el B.I.L.E. donde escriben los más autorizados científicos europeos o donde sus miembros o colaboradores aportan las reseñas de reuniones, congresos y asambleas en torno al tema de la Higiene. Otra fuente de información y difusión de los avances higienistas europeos lo aportaran los becarios de la J.A.E en sus informes.

⁵ Ver CORTS GINER, M^a I., MONTERO PEDRERA, A, M^a.; ÁVILA FERNÁNDEZ, A., BARBA BRAVO, T., CALDERÓN ESPAÑA, M^a C., FRANCO CARRASCO, A. , HOLGADO BARROSO, J.A., HUERTA MARTÍNEZ, Á., REAL APOLO, C. y RODRÍGUEZ VILLACORTA, M. Á. (2004): *Ciencia y Educación en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza: Catálogo de Sus Contenidos*. Sevilla. Grupo de Investigación Gipes; CORTS GINER, M^a I. (2004) *Ciencia y educación en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* Sevilla: G.I.P.E.S.; CORTS GINER, M^a I. (2005) «La Salud de la Infancia y la Higiene Escolar: su Difusión en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza». *La Infancia en la Historia: Espacios y Representaciones*. San Sebastián. Espacio Universitario Erein. Vol. 1. Pp. 517-528.

⁶ CORTS GINER, M^a I., MONTERO PEDRERA, A, M^a.; ÁVILA FERNÁNDEZ, A., BARBA BRAVO, T., CALDERÓN ESPAÑA, M^a C., FRANCO CARRASCO, A. , HOLGADO BARROSO, J.A., HUERTA MARTÍNEZ, Á., REAL APOLO, C. y RODRÍGUEZ VILLACORTA, M. Á. (2004): Ob. Cit.

⁷ Ante la imposibilidad, por motivos de espacio, de hacer constar las 320 referencias, remitimos para su consulta a CORTS GINER, M^a I., MONTERO PEDRERA, A, M^a.; ÁVILA FERNÁNDEZ, A., BARBA BRAVO, T., CALDERÓN ESPAÑA, M^a C., FRANCO CARRASCO, A. , HOLGADO BARROSO, J.A., HUERTA MARTÍNEZ, Á., REAL APOLO, C. y RODRÍGUEZ VILLACORTA, M. Á. (2004): Ob. Cit.

⁸ MEIER Y OTROS (1911): Ocho conferencias sobre Higiene. En *Zeitschrift für Schul-*

gedbeitspflege. Hamburgo. Tomo XXXV, n° 613, pp. 113-114.

⁹ GEISSLER (1909): Cómo debe dirigirse la educación en el aspecto higiénico. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXXIII, N° 588, pp. 89-90.; FEDERSCHMIDT, H. (1912): Las escuelas primarias del distrito de Ansbach, desde el punto de vista de la Higiene. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Hamburgo.* T. XXXVI, n°s. 625, pp. 115-116 y 626, pp. 148-149.

RICHTER, C. (1903): La higiene en las escuelas primarias de Prusia. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXVII, n° 521, p. 244.

¹⁰ KIRCHNER, M. (1910): Mens sana in corpore sano. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXXIV, n° 601, p. 117.; ALTSCHUL (1901): Peligros a que se exponen el corazón y los órganos respiratorios por el ejercicio físico. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.*, T. XXV, n° 490, p. 13.

¹¹ SCHMID-MONNARD (1896): El aumento de peso y de estatura en los niños. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XX, n° 436, p. 201.; SCHMID y LESSENICH, H. (1903): Relaciones entre el desarrollo corporal y los progresos en la escuela. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXVII, n° 518, p. 142.; SCHMIDT (1914): Los ejercicios y los defectos de posición en su fundamento anatómico e higiénico. La escoliosis estática y manera de determinarla. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXXVIII, n° 653, p. 249.

¹² CLASSEN, K. (1913): La clausura de escuelas con motivo de enfermedades contagiosas. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXXVII, n° 642, p. 283.

DRIGALSKI (1913): La escuela en la lucha contra las enfermedades infantiles contagiosas. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXXVII, n° 634, p. 20.

FRÄNKEL, A. (1906): La tuberculosis y la escuela. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXX, n° 559, pp. 302-303.

WINDHENSER (1901): ¿Cómo puede la escuela ayudar a combatir la tuberculosis? En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.*, t. XXV, n° 499, pp. 303-304 y n° 500, pp. 336-337.

SCHULTHESS, W. (1902): La escuela y la escoliosis. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.*, T. XXVI, n° 504, pp. 75-76.

¹³ LORENZ, FR. (1910): La fatiga de los escolares y su comprobación. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXXIV, n° 600, pp. 74-75; LORENTZ, F. (1911): Los resultados de las investigaciones modernas sobre la fatiga y su aplicación a la Higiene Escolar. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXXV, n° 611, pp. 52-53 y n° 613, p. 111.

¹⁴ VANNOD, Th. (1897): La fatiga intelectual y su influjo sobre la sensibilidad de la piel. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXI, n° 451, p. 304.

¹⁵ SCHMID-MONNARD (1900): Causas del retraso escolar de los escolares. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege. Hamburgo.* T. XXIV, n° 488, pp. 338-339.

¹⁶ POTOTZKY, C. (1911): Los niños nerviosos en la escuela. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo., T. XXXV, n^o 611, pp. 53-54.

¹⁷ SCHMID-MONNARD (1901): Mejoramiento físico y espiritual de los escolares mentalmente débiles. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXV, n^o 495, p. 174-

¹⁸ PLUDER, F. (1899): El oído y sus cuidados. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXIII, n^o 469, p. 119.

¹⁹ HARTMANN, A. (1901): La imperfección del oído en los escolares. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXV, n^o 501, p. 372.

²⁰ HELD, R. (1913): La miopía en los alumnos de las escuelas profesionales de Munich. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXXVII, n^o 635, p. 58.

²¹ S/A. (1898): Medios de combatir la oftalmia en las escuelas. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo., T. XXII, n^o 456, pp. 77-78.

²² HAMBURGER, C. (1904): Método más sencillo para graduar la vista de los nuevos alumnos. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXVIII, n^o 536, pp. 332-333.

²³ KÜHNS (1911): Los paladares defectuosos y su tratamiento. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXXV, n^o 619, p. 308.

²⁴ SCHROEDER, O. (1911): La educación de la voz. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXXV, n^o 620, p. 344.

²⁵ GUTENBERG, B. (1901): La dentadura escolar y los cuidados que exige. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXV, n^o 498, p. 275.

²⁶ HOPF (1906): Importancia higiénica de la limpieza de las manos, particularmente en la escuela. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXX, n^o 555, p. 168.

²⁷ HARDT (1903): Cómo se desarrolla en los niños el gusto por la limpieza y la higiene. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXVII, n^o 514, pp. 11-12.

²⁸ FRANKENBERG (1907): El alcohol y los escolares. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXXI, n^o 565, pp. 106-107.

²⁹ ONT, A.H. (1909): Sobre el influjo en los hijos del uso de alcohol por los padres y ascendientes. En *Zeitschrift für Kinderforschung*. Langensalza. T. XXXIII, n^o 588, p. 86.

³⁰ VOLLERT, R. (1896): Los alcohólicos en las Escuelas Superiores. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XX, n^o 440, p. 335.

³¹ STRÖSZNER (1902): Notas sobre el tabaco, dirigidas en particular a los escolares fumadores. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXVI, n^o 513, p. 371.

³² NUSSBAUM, H. (1914): ¿Qué clase de suelo debe emplearse para las clases de las escuelas primarias? En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXXVIII, n^o 650, p. 143.

³³ ERISMANN (1897): El alumbrado de las clases. En *Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*.

Hamburgo. T. XXI, nº 452, pp. 328-329.

³⁴ ROTHFELD (1913): El aire en las grandes escuelas. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXXVII, nº 637, p. 117.

³⁵ STEINHAUS, F. (1908): Los surtidores de agua potable en las escuelas. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXXII, nº 578, p. 144.

³⁶ FURST, M. (1904): La limpieza en las clases de la Escuela Primaria. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXVIII, nº 526, p. 13.

³⁷ SUCK, H. (1907): Medio de evitar el polvo en los patios de las escuelas. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXXI, nº 569, p. 233.

³⁸ MOSOS (1902): Observaciones de carácter higiénico acerca de la estructura y organización de la escuela en Alemania. *En Zeitschrift für Schulgesundbeitspflege*. Hamburgo. T. XXVI, nº 523, pp. 371-372.

³⁹ HIERONYMUS (1904) El horario escolar desde el punto de vista higiénico. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXVIII, nº 531, p. 182.

⁴⁰ KRASSMÖLLER Y TUCHOLSKY, K. (1914): El examen de reválida de segunda enseñanza y la nerviosidad. *En Zeitschrift für Schulgesundbeitspflege*. Hamburgo. T. XXXVIII, nº 654, p. 275.

⁴¹ GELPECK. (1899): Inlujo de la escritura recta en la vista y la posición del cuerpo de los alumnos de las escuelas primarias de Carlsruhe. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXIII, nº 471, p. 180.

⁴² MILLA, K. (1900): ¿Debe ser la mesa escolar curva o recta? *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXIV, nº 478, p. 20; MOSES, J. (1906): Higiene de la mesa escolar en las Escuelas Auxiliares para niños mentalmente débiles. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXX, nº 550, pp. 11-12; SEYDEL, O. (1910): Condiciones que el médico escolar debe exigir a las mesas de las escuelas. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXXIV, nº 604, p. 205.

⁴³ LANGE, E (1898): Experimento con el nuevo banco escolar de Meeting. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXII, nº 456, p. 77; RETTIG, W. (1903): El banco escolar de Nüremberg y el del sistema Rettig. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXVII, nº 519, p. 178.

⁴⁴ HEYMANN (1903): Cualidades nocivas de las tintas de las escuelas. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXVII, nº 519, p. 178.

⁴⁵ LUERSEN (1907): Investigación sobre los cuadernos escolares con cubiertas antisépticas. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XXXI, nº 563, pp. 37-38.

⁴⁶ MILLIGAN, W. (1896): Laringitis de las personas dedicadas a la enseñanza. *En Zeitschrift für Schulgedbeitspflege*. Hamburgo. T. XX, nº 433, p. 116.

⁴⁷ WICHMANN, R. (1904): El nerviosismo en los maestros. *En Zeitschrift für Schul-*

gedheitspflege. Hamburgo. T. XXVIII, n^o 527, pp. 47-48; n^o 528, p. 78; n^o 530, p. 110; n^o 534, p. 275; n^o 536, p. 336.

⁴⁸ EDEL, A. (1897): El médico de escuelas. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXI, n^o 446, pp. 142-143; ROLLER, R. (1901): Necesidad de médicos escolares para los establecimientos de Enseñanza Superior. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXV, n^o 499, p. 303.

⁴⁹ DOELL, M. (1912): El problema de la Inspección médica escolar y las escuelas de Baviera. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXXVI, n^o s 624, p. 79 y 625, p. 116; GETTKANT (1913): Importancia de la inspección médica en las escuelas de perfeccionamiento. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXXVII, n^o 641, p. 246.

⁵⁰ CANNSTATT (1902): Tarea de los médicos escolares. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXVI, n^o 502, p. 12; POETTER (1902): Tarea realizada por los médicos escolares en Leipzig, sobre todo en cuanto al reconocimiento de los nuevos alumnos. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXVI, n^o 509, p. 243.

⁵¹ FRENZEL, F. (1900): Utilidad de los antecedentes y del registro personal de cada niño para la pedagogía y la higiene. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXIV, n^o 489, p. 364; RANKE, O. (1906): Investigación antropométrica en niños sanos y enfermos sobre todo de edad escolar. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXX, n^os 550, p. 11 y 553, pp. 104-105.

⁵² S/A (1911): Necesidad de la cooperación del médico y el maestro en favor del niño. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXXV, n^o 613, pp. 111-112.

⁵³ SAMOSCH (1914): La escuela y la casa. Necesidad de su cooperación, examinada desde el punto de vista médico. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXXVIII, n^o 657, p. 373.

⁵⁴ ERISMANN (1904): Notas sobre el Primer Congreso Internacional de Higiene Escolar. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXVIII, n^o 535, p. 305.

⁵⁵ ERISMANN, F. (1900): La primera reunión de la Sociedad general alemana de Higiene Escolar. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXIV, n^o 488, p. 338.

⁵⁶ BERNINGER, J. (1902): Acuerdos y nociones de la 10^a Asamblea general de la Unión de Maestros Católicos de Alemania sobre Higiene Escolar. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXVI, n^o513, p. 372.

⁵⁷ LORENTZ, F. (1912): La Higiene Escolar en la Exposición Internacional de Higiene, celebrada en Dresde, en 1911. En *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege*. Hamburgo. T. XXXVI, n^o 623, pp. 48-49.

⁵⁸ CORTS GINER, M^a I. (2005) «La Salud de la Infancia y la Higiene Escolar: su Difusión en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza». La Infancia en la Historia: Espacios y Representaciones. San Sebastián. Espacio Universitario Erein. Vol. 1. Pp. 517-528.

EL ESPÍRITU CIUDADANO. DEL *VOLKS*GEIST AL NOVECENTISMO CATALÁN

Alberto Esteruelas Teixidó

E-mail: albertesteruelas@ub.edu

(Universidad de Barcelona)

Introducción

Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX se produce un cambio pedagógico que aportará un original sentido a las pretensiones educativas. Se producirá una transición desde una educación liberal clásica, centrada en los aspectos individuales, a una educación más cosmopolita o colectiva. Este proceso se corresponde, en Cataluña, con una transformación del modelo educativo: se pasa de una mirada centrada en la educación norteamericana a otra al socaire de Alemania. A pesar de las dificultades cronológicas, podríamos indicar que dicha evolución se corresponde con la introducción de un movimiento que, en Cataluña mucho más que en el resto del estado, tuvo una influencia notoria: el novecentismo (*noucentisme*). Las razones a las que se debe este cambio van a ser el hilo conductor de nuestra comunicación.

De la educación liberal individualista al paradigma del ciudadano

Una mirada más o menos atenta de las transformaciones acaecidas en la educación durante el siglo XIX permite vislumbrar una serie de elementos comunes mientras ilumina una transición entre dos maneras diferentes, aunque no excluyentes, de concebir la educación. Podemos observar que se produce un paso de una pedagogía liberal, centrada básicamente en los aspectos individuales, a una forma educativa centrada en el aspecto más social de las personas, es decir, más colectiva. No es demasiado extraño puesto que, como sabemos, la educación de la modernidad construirá su fundamento discursivo a partir de la moral y la contemplación de la sociedad, en sintonía con la hegemonía del individualismo o personalización naturalista, que es quizá el valor más propio del naturalismo¹.

Entre ambas maneras de entender la educación, la liberal-frankliniana y la colectiva-cívica, subyace un factor común: el peligro revolucionario². Aunque a menudo se ha obviado, la posibilidad de la revolución ha resultado ser un potente motor de la modernidad. Esta es una de las razones por las que tanto el novecentismo como el culturalismo abordan la cuestión de la problematicidad del mundo, abandonando una vía unilateral y hasta cierto punto ingenua³. Efectivamente, cuando las ciencias naturales empezaron a mostrarse insuficientes para dar respuesta al mundo que se había construido, se hizo indispensable dotar de ideales a la sociedad, lo que se tradujo en la construcción de una perspectiva cívica y moral. Una tarea en la que triunfó, curiosa y paradójicamente, tanto un modernista, Joan Bardina, como un novecentista, Eugeni d'Ors. El concepto de trabajo bien hecho (*l'obra ben feta*), por ejemplo, se puede interpretar como una derivación y una respuesta al problema emergente del proletariado puesto que el novecentismo catalogará y adjetivará al buen ciudadano como persona abnegada que crea su propia obra de civilización⁴. Un *ideal* que se definirá, además, como obediente, amante del orden, buen padre de familia y respetuoso con la propiedad privada⁵.

En el culturalismo nos topamos con la crisis provocada por la industrialización y, ejerciendo de revulsivo, con el pensamiento de Dilthey, que impulsó las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*). En palabras de Pere Vergés: «No podemos alabar el *analfabetismo* pero el *alfabeto*, a secas, ha hecho mucho daño. // Max Sheler, decía, allí donde acaba el saber empieza la cultura [*los subrayados son del autor, pero la traducción es nuestra*]»⁶. A este cambio en la manera de enfocar la educación, le podríamos denominar «paradigma del ciudadano», «paradigma cívico» o simplemente «civismo».

El civismo arrancará a partir de una transformación esencial en la concepción pedagógica caracterizada por una transición desde la educación liberal de corte estadounidense, básicamente individualista, de talante conductista, aleccionador y económicamente útil, hacia el paradigma ciudadano, devenido táctica básica de perpetuación de la democracia liberal. Se trataba de transformar la ingenuidad de la lucha contra el problema social, cuya herramienta esencial había sido el reformismo, tanto el económico como el higiénico (biológico y médico), sustituyéndola por la estrategia de la construcción nacional. En efecto, si anteriormente, en el liberalismo-frankliniano, el cambio social se vinculaba a una mejora y perfeccionamiento individual, sin el cual resultaría imposible la transformación de las mentalidades y de la sociedad misma, ahora, con la civilidad, se pasa a la creencia diametralmente opuesta: primero hay que transformar la sociedad para a partir de ella crear el sujeto adaptado⁷. No debemos cambiar las ideas, sino que hay que producirlas de manera naturalmente social a través de una experiencia de vida colectiva. Un hecho que muestra el triunfo y la influencia de la pedagogía como *ciencia del espíritu*.

Un ejemplo bastante clarificador lo encontramos en la introducción del valor del cosmopolitismo, que puede entenderse como una forma de lucha social y que, en Cataluña, se conjuga con un acendrado nacionalismo, que no solamente debe leerse como reacción ante la situación de ataque que representan las medidas uniformizadoras del estado liberal español⁸, sino también como acción de construcción y producción de la sociedad civil. Así fue en el caso del novecentismo pedagógico catalán.

Se puede aducir, con toda la razón, que la educación liberal no sólo no había rehusado el elemento patriótico sino que se presentó como eminentemente nacionalista. Se trata, no obstante, de dos maneras diferentes de entender el nacionalismo. De hecho lo que sucede es que pasamos de una educación cimentada en la construcción personal e individual, centrada en la identidad cultural del tradicionalismo rural, a otra que propone un modelo personal y político de construcción nacional, incidiendo, pues, en la perspectiva colectiva. En otras palabras, en lugar de impulsar la identidad colectiva asentándose, como se había hecho, en las virtudes individuales del carácter catalán -trabajo, constancia y economía-, se incide en la identidad basada en el hecho lingüístico, sin abandonar, ciertamente, las virtudes tradicionales. Seguramente este proceso no es anecdótico puesto que el culturalismo posee connotaciones románticas, mientras que el idioma representa claramente el factor científico. Este será el proceso, uno de ellos, implicado en el paso del herderismo al diltheismo.

Relación política y pedagogía

La transición que hemos identificado anteriormente también aflora en el hecho según el cual se produce una evolución desde un pedagogismo que se proyecta en la política, en la educación liberal, a una política que se proyecta en la pedagogía, en el paradigma del ciudadano⁹. Política, como se había dicho, no querrá ahora decir pedagogía, sino que en la nueva propuesta cívica se enlazaron las nuevas voluntades y deseos políticos¹⁰. Esta relación entre política y pedagogía, ya lo indicó en su momento Mayordomo¹¹, responderá a una llamada al nacionalismo fruto de los acontecimientos políticos y militares que se dan durante el siglo XIX y XX. Efectivamente, el patriotismo ejerció como motor del paradigma cívico y, tanto en el contexto catalán como en el español, aunque por motivos diferentes, cobró especial relevancia a partir del desastre colonial de 1898, una derrota que fue más dolorosa si cabe pues la infligió la tan admirada, en Cataluña, República de los Estados Unidos de América. No será de extrañar que a partir de entonces se reclame, como lo hizo Ruiz Amado, la necesidad de poner en marcha una educación moral y religiosa «(...) para resistir las tentaciones de la demagogia», ya que solo así «(...) se podrá esperar un gobierno democrático *verdadero*; algo diferente de la perpetua *farsa*; que hace más de un siglo estamos presenciando [*los subrayados son del autor*]»¹².

La culminación de este proceso de imbricación entre política y pedagogía, aparecerá en las propuestas novecentistas, ya que este movimiento cobra carta de naturaleza a partir de la victoria de los nacionalistas de la coalición *Solidaritat Catalana* en las elecciones de 1906. Es, sin embargo, un movimiento político especial pues en la búsqueda de sus finalidades y la realización de sus proyectos se vinculará a la pedagogía y especialmente a la educación moral y social¹³. En este sentido, algunos autores han afirmado que el novecentismo «(...) se configura como un proyecto de dirigismo cultural (...) que tiene el objetivo de reformar las mentalidades, los hábitos y las actitudes, es decir, de educar a los ciudadanos del nuevo país que se quiere construir.... [la traducción es nuestra]»¹⁴.

También contribuyó a esta relación Eugeni d'Ors que manifestaba que la política es, al fin y al cabo, política educativa¹⁵. Y mucho nos tememos que política educativa significaba en el paradigma cívico y en el vocabulario de d'Ors, imperialismo cultural. También en Prat de la Riba, cuyo proyecto político y formativo nace del enaltecimiento de la patria y de la glorificación del ciudadano¹⁶. Y recordemos que la génesis del civismo novecentista orsiano coincide con la publicación de *La Nacionalitat Catalana* de Prat de la Riba.

Es así como debe entenderse que si en la educación liberal, y en Cataluña, los Estados Unidos habían sido el modelo a seguir, en este proceso constituyente de la ciudadanía, Prusia, con su reforma interna tras ser derrotada por Napoleón en 1870, el pueblo más alfabetizado del continente con el mejor sistema educativo de Europa, se preparaba para erigirse en modelo de estado.

Como sabemos, desde el final del ochocientos existía un esfuerzo por fundamentar la estructura estatal, y la mejor manera de unir estado y población era enseñar a los jóvenes a comportarse como ciudadanos¹⁷. Un hecho que no se le escapó a Dilthey, para quien el sistema de educación de Prusia era en el siglo XVIII un claro ejemplo de la forma en que un estado se debía constituir como educador. Si comparamos este proceso con el iniciado por la educación tradicional, lo que apreciamos es que se pasa de la insistencia en un presidente-educador (Prat de la Riba), a la centralidad del estado-educador (Prusia y Weimar), tránsito, nuevamente, de lo individual a lo colectivo.

En este cambio, el paradigma del ciudadano, impulsado también por el regeneracionismo español en general, pretenderá el triunfo del *concerned citizen*: el ciudadano comprometido, implicado en diversas entidades, un hombre social totalmente integrado en su medio, a la manera del reformismo progresivo estadounidense, todavía¹⁸.

Relación entre novecentismo y culturalismo

Para entender el paradigma cívico en Cataluña es necesario contemplar dos movimientos culturales: por una parte, la filosofía de Dilthey y Spranger,¹⁹ y, por otro lado, el novecentismo²⁰.

En tanto que el culturalismo toma forma en el ambientalismo generado y afianzado por la cosmovisión darwiniana, el hombre aparece ciudadano de dos mundos, el de la realidad natural, que explica, y el de la realidad espiritual de los valores, que comprende²¹. Aparentando un paralelismo, ambos mundos confluyen en la concepción pedagógica. Como táctica política, el culturalismo integra y supera el higienismo y la educación individualista liberal, que, en Cataluña, presenta importantes relaciones con la educación estadounidense²². A pesar de lo que suele decirse, no será la pedagogía la que se teñirá de higienismo, sino que pasará exactamente lo contrario: el higienismo se pedagogizará²³. De hecho, el darwinismo, impulsor claro del movimiento higienista, aparece en lontananza de las ciencias del espíritu, situando al nacionalismo en coordenadas evolucionistas y asegurando así el éxito del culturalismo: «Pero psicología y cultura no son cosas estáticas, sino dinámicas ya que se relacionan con el tiempo: tanto el espíritu subjetivo como el objetivo están en constante movimiento y evolución. En consecuencia, los ideales educativos han de establecerse en relación con la cultura, en la cual se forma y vive cada individuo»²⁴. Este nacionalismo culturalista debe ser la causa de que lo encontremos como substrato de los principales movimientos culturales catalanes, y sobretodo de la *Renaixença* y del Romanticismo.

El culturalismo -como el novecentismo y la Escuela Nueva- colaborarán en pos de un objetivo común: la deseada armonía social, objetivo ante el que quedó desfasada la educación liberal. Las ciencias del espíritu comportaban una crítica al sistema de la división del trabajo de la sociedad moderna. Se aspiraba, pues, a pasar de una concepción mecánica de la vida «(...) a una configuración abierta de los valores de una axiología cultural...»²⁵. Dicha configuración la llevará a cabo el novecentismo en el momento en que, gracias sobre todo a Eugeni d'Ors, centra su mirada en Alemania²⁶. Aunque no debemos olvidar que se apunta a Alemania a través del mundo anglosajón²⁷. En definitiva, a pesar de las declaradas divisas novecentistas, el romanticismo, y no solo el clasicismo, subyacen en el fondo del movimiento novecentista, es decir, en el movimiento de renovación pedagógica catalán²⁸. Como sea, lo cierto es que el paradigma del ciudadano relacionará las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, el novecentismo, por su carácter pedagógico, y las del nacionalismo catalán como forma de lo colectivo. Tres elementos que se consagrarán como sinónimo de educación catalana gracias al esfuerzo de Alexandre Galí²⁹.

Por paradójico que parezca, se establecerá una confluencia entre el espíritu nacional, claramente romántico, el culturalismo y el novecentismo, de manera que en el mundo cultural se producirá una mezcla, a pesar de todo armónica, de tendencias antagónicas; un hecho que bien podría tener relación con una cierta conformidad con los fines que demandan los nuevos tiempos y el movimiento obrero. No es extraño que partir de este momento el trabajo se convierta en un elemento de primer orden de la política educativa.

Recordemos que d'Ors consideraba que la educación había de emprender la tarea de reconstrucción nacional de un pueblo, a la vez que generaba buenos ciudadanos. La civilidad deviene una divisa novecentista, pero civismo, parafraseando a Xènius, quiere decir nacionalismo. Efectivamente, tanto el novecentismo como el catalanismo político intentaron la moralización pública a través de la educación moral y cívica poniéndola al servicio del control social. Así, resulta significativo que Xènius respondiese a la Semana Trágica con las «Conferències d'educació civil». ¿Coincidencia?: «(...) al ver el renacimiento y despertar en nuestro pueblo el deseo de una plena actuación política, nos hemos encontrado sin la educación que esta actividad, como todas, necesita... [la traducción es nuestra]». Esta es una de las conclusiones de Prat sobre lo acaecido en la Semana Trágica³⁰. La Semana Trágica actuó como motor de cambio a partir del fracaso, o la insuficiencia, de la escuela tradicional y de la política educativa liberal³¹. Aunque en algunas ocasiones se ha afirmado que la escuela nueva sintonizó con los ideales reformistas del novecentismo, más bien parece que fue el novecentismo el que acudió a una *fórmula pedagógica conocida* para reajustar el peligro social.

Será cierto, como se ha dicho, que mientras que el trabajo teórico orsiano le alejaba de los medios populares, sus planteamientos sobre la Ciudad Ideal y los objetivos del novecentismo resonaron entre las clases medias³². Como Franklin, jugaba a dos bandas y como el americano también resonó en Cataluña entre la «feliz medianía». El civismo, para cumplir su objetivo, debía ser popular. Así podemos entender que, en el ámbito educativo, las líneas maestras de la *Renaixença*, entendida como empresa cultural y lingüística, se consolidasen con el novecentismo. También el pragmatismo se afianzó por encima del pensamiento liberal-frankliniano, aunque sin eliminarlo. Si Franklin representó una filosofía de la esperanza para el obrero, es indudable que Dewey tuvo la capacidad de generar la esperanza de una comunidad futura ideal basada en el ejercicio de la democracia.

Por su lado, el culturalismo impulsó el civismo perseverando en la necesidad educativa de experimentar la vida social para la formación verdaderamente humana; esta insistencia en experiencias sociales no se encuentra presente en, por ejemplo, la pedagogía de María Montessori, más individualista, más mesiánica y más finalista. De hecho, no estamos descubriendo gran cosa: Lorenzo Luzuriaga, en su *Historia de la Educación y la Pedagogía* (reeditada

en Buenos Aires, 1991) ya señaló claramente la influencia de Dilthey en el movimiento de la Escuela Nueva. En consecuencia, resulta evidente la conexión novecentismo-higienismo-franklinismo-culturalismo-escuela activa, porque en todos ellos existe una teleología, si no coincidente al menos coincidiendo³³. Tengamos presente que Luzuriaga, a través de la editorial Losada, fue el encargado de divulgar el pensamiento de Dewey³⁴.

Ciertamente, el culturalismo, como reconocimiento explícito del dinamismo del espíritu subjetivo y objetivo, impulsará la semilla de las ideas que ya se encuentran en el activismo pedagógico y se constituirá en un importante animador de las experiencias pedagógicas sociales y de autogobierno. La influencia del pragmatismo americano y las propuestas de John Dewey se sitúan en el mismo camino, como el idealismo alemán, según nos llegó a través de Pere Vergés³⁵.

La recepción de Dilthey

En cierta manera, las propuestas del culturalismo pedagógico calaron profundamente en Cataluña porque justificaban una manera de entender la formación moral del pueblo y porque la propuesta no se apartaba de aquello que los dirigentes e intelectuales catalanes creían firmemente³⁶. Como afirmaba el culturalismo, la idea de una formación moral no puede pensarse al margen de la historia, porque los valores no aparecen aislados, sino que la cultura los orienta y los mantiene a lo largo del tiempo. Así quedaba justificado que la lucha contra el radicalismo obrero constituyese un hecho absolutamente necesario marcado por el carácter del pueblo catalán; no era el poder quien luchaba contra un posible peligro de subversión política y social, sino que la propia cultura hacía necesario su mantenimiento porque era un pueblo y una superior estructura moral quien apoyaba el orden establecido. No se debía luchar para mantener unos valores sociales, determinados por un poder, sino respetar la manera de ser que la historia había otorgado a un pueblo. Este es el planteamiento que se hace del ruralismo, alegando, simultáneamente, la necesidad de la familia catalana como un factor de lucha contra el uniformismo del Estado Español.

En definitiva, en Cataluña se produce una mezcla, y una integración, del historicismo alemán y la filosofía del sentido común escocesa. Ferrater Mora valoraba este historicismo como un elemento determinante en la configuración de una moralidad pública catalana³⁷. Es cierto que en los inicios de la *Renaixença* se produce una identificación entre lengua y patria, idea antigua pero renovada por el Romanticismo y que marcará los inicios de la escuela nueva catalana. No en vano, habitualmente se ha considerado la *Renaixença* como una derivación del romanticismo europeo y, más concretamente, del romanticismo histórico. Si, en principio, la *Renaixença* es una mirada retros-

pectiva, romántica, muy pronto se verá obligada a mirar hacia adelante y plantear el catalanismo en relación con la situación social y política, es decir, entrar de lleno en la conflictividad social o, si se prefiere, en la lucha de clases. Evidentemente, uno de los hechos claves de este cambio hay que buscarlo en septiembre del 1868³⁸.

En efecto, si podemos defender que Francesc Flos i Calcat (1856-1929) es el pionero de la renovación pedagógica catalana, por un lado, y el iniciador de la escuela catalana, por el otro, será indispensable, pues, afirmar que la catalanización de la escuela no es exclusivamente ni una cuestión lingüística ni tampoco patriótica, en el sentido estricto: hay que buscar la motivación principal en la educación moral, es decir, en el impulso del carácter catalán realizado al albor de la pedagogía liberal. En este sentido, el novecentismo minora el movimiento de la *Renaixença*, en el ámbito de la pedagogía, a un perímetro lingüístico y cultural que consolidará y alumbrará con una nueva manera de hacer escuela. Esta razón podría estar en el trasfondo de la interpretación, por parte de algunos, del nacimiento de la escuela catalana como un hecho casi lingüístico.

No resulta excesivamente difícil ver el puente existente entre la preocupación higiénica, la cuestión social y el historicismo. En el siglo XIX abundan las obras que ofrecen explicaciones de la cuestión social, traspirando más ideología que ciencia, siempre a partir de las propuestas de Darwin y de la antropología física. En esta línea, destacan las obras de Max Nordau (1849-1923) -en realidad Max Simon Südfeld- *Psico-fisiología del genio y del talento* (1910) y *El sentido de la historia* (1911), ambas traducidas por Nicolás Salmerón y García³⁹.

El tránsito entre el paradigma liberal y el del ciudadano puede identificarse, en último término, con el paso de la *ciencia de la educación* a las *ciencias del espíritu*, vicisitud que palió las deficiencias de un enfoque exclusivamente científico gracias a un planteamiento pedagógico nacional. Es bien cierto que «(...) la pedagogía catalana no se encontró nunca del todo satisfecha con la ciencia de la educación de base biológica y positiva que divulgaron Bain y Demoor, ni tampoco con la pedagogía normativa neokantiana, introducida en España por Ortega y Gasset y que, en Cataluña, daba la impresión de ser excesivamente racionalista y socializante». La pedagogía catalana se mantendrá en un terreno tal que no sabremos si está cercana al kantismo o muy alejada de él. Si la propuesta de moderación de Kant y la importancia concedida a la moral en la formación del carácter están presentes, la consideración kantiana según la cual los hombres se deben acostumbrar a hacer que sus inclinaciones no se conviertan en pasiones está bien lejos de la paradigmática pedagogía bardiniana.

Ciertamente, parece que no se puede dudar de la existencia en Cataluña de un hilo conductor que tiende a enfocar la pedagogía como ciencia del espíritu, es decir, que presenta la educación en forma de empresa formativa y espiritualizadora. «De aquí que Goethe, Dilthey y Spranger ejercieran -entre 1890 y 1938- una significativa influencia, desgraciadamente y frecuentemente olvidada, sobre nuestra tradición pedagógica más reciente»⁴⁰. Pocas veces se destaca que Goethe coincidía con Llorens y Herder en la continuidad de las formas a partir de un modelo originario o lo que es lo mismo, consideraban que tanto la historia como la naturaleza responden a un desplegamiento evolutivo en el tiempo. Aunque, sin duda, ese tiempo ya no es el nuestro.

Notas

¹ COLOM CAÑELLAS, A. J.: «La Pedagogía al siglo XX: entre la Modernitat i la Postmodernitat», *Temps d'Educació*, 24, (2000), 61-72 (la cita es de la p. 63).

² La liberal frankliniana es el tipo de educación basada en la autoconstrucción del sujeto, muy influida por la educación clásica estadounidense (Franklin, Emerson) la colectiva-cívica la definimos aquí como aquella dedicada a la construcción de la democracia y la ciudadanía. Cf. ESTERUELAS, A.: *La qüesito obrera i el caràcter català (1868-1914)*, en prensa.

³ Ver, por ejemplo, VILANOU, C.; GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: «Weimar en España: geografía editorial y reformismo pedagógico. El caso de la editorial Labor (1925-1937)», *In-édito* (en el momento en que dispusimos del artículo), (2002), 7, sobre el impulso que las ciencias del espíritu dieron a la República de Weimar (1919).

⁴ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B.: *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939. Història de l'educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, (2002), 44.

⁵ MORALES MUÑOZ, M.: *Los catecismos en la España del siglo XIX*, Málaga, Universidad de Málaga, (1990), 95.

⁶ VERGES, P.: «L'educació, problema fonamental», CÓNsul, I. (coord.): *Centenari Pere Vergés. 1896-1996*, Barcelona, Edicions 62, (1996), 133-137 (la cita p. 135). Vergés es un claro exponente del paradigma cívico en Cataluña.

⁷ Ejemplo paradigmático: la biografía de Benjamín Franklin o el enfoque que Joan Bardiña dará a la *Escola de Mestres*, interpretada como el efecto que una piedra provoca en un mar inmóvil, o la metáfora del oasis de Pere Vergés.

⁸ La cita es de ANGUERA, P.: *El català al segle XIX. De llengua del poble a llengua nacional*, Barcelona, Editorial Empúries, (1997) pero nosotros la hemos recogido de PUJOL I FABRELLES, D.: *Els orígens de l'Escola Catalana*, Barcelona, Ceac, (1998), 20.

⁹ Esta secundarización y subyugación teórica del carácter catalán a la lengua podría explicar, en parte, el olvido del peso teórico de Goethe, Dilthey y Spranger en la pedagogía catalana, influencia recuperada e ilustrada por VILANOU, C.: «Presència de Goethe a la Pedagogia Catalana (1890-1938)», *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo, (1997), 455-462. Aunque no nos podemos extender ahora, la discusión que se inició sobre el *Presupuesto Extraordinario de Cultura* del Ayuntamiento de Barcelona es un buen ejemplo de tránsito.

¹⁰ PÉREZ-BASTARDAS, A.: *Barcelona davant el Pressupost Extraordinari de Cultura de 1908*, Barcelona, Editorial Mediterrània, (2003), 10.

¹¹ MAYORDOMO, A.: *Socialización, educación social y clases populares*. Valencia, Diversidad de Valencia, (1995), 109.

¹² RUIZ AMADO, R.: *Educación Cívica*, Barcelona, Librería Religiosa, p. 36.

¹³ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J; MARQUÈS, S; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. (2002). *Obra citada*, 38.

¹⁴ VILANOU, C. y SOLER, J.: «El Noucentisme: construir un país a través de l'educació», Fundació Jaume (Ed.): *Pedagogia a Catalunya*, (1999), 30-43 (la cita a p. 31).

¹⁵ ARANGUREN, J. L.: *La filosofía de Eugenio d'Ors*, Madrid, Espasa-Calpe, (1981), 272 y siguientes. Sin duda, con una clara influencia del proceso educador prusiano, no es menos importante el peso del proceso de crecimiento y desarrollo de los Estados Unidos.

¹⁶ Ver, por ejemplo, MAYORDOMO PÉREZ, A.: «Regenerar la Sociedad, Construir el Patriotismo o la Ciudadanía: Educación y Socialización Política en la España del Siglo XX», *Encuentros sobre Educación. Construyendo espacios comunes: Ciudadanía y Educación en Canadá y España*, 1, (2000), 48-70.

¹⁷ UCELAY DA CAL, E.: Què és la joventut?, UCELAY DA CAL, E. (dir.): *La joventut a Catalunya al segle XX. Materials per a una història*, I, Barcelona, Diputació de Barcelona, (1887), 16-37, (la cita en p. 24).

¹⁸ Cf. UCELAY-DA CAL, E.: *El imperialismo catalán. Prat de la Riba, Cambó, D'Ors y la conquista moral de España*, I, Barcelona, Edhasa, (2003), 164. Un estudio a SCHUDSON, M.: *The Good Citizen. A History of American Civic Life*, Nova York, The Free Press, (1998).

¹⁹ La obra de Dilthey se escribe a finales del siglo XIX, aunque, según Vilanou, solo se recupera a partir de la primera guerra mundial. La recepción de Dilthey responde a una cierta lógica ya que el terreno se encontraba preparado por el herderismo romántico y por la influencia de Llorens i Barba, especialmente por sus aportaciones filosóficas a la filosofía del espíritu nacional.

²⁰ A propósito del novecentismo se puede consultar una gran cantidad de obras: BILBENY, N.: *Entre Renaixença i Noucentisme*, Barcelona, La Magrana, (1984); FUSTER, J.: *Contra el noucentisme*, Barcelona, Crítica, (1977); JARDÍ, E.: *El Noucentisme*, Barcelona, Proa, (1980); GONZÁLEZ-AGÀPITO, J; MARQUÈS, S; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B. El noucentisme: reconstrucció nacional i educació, GONZÁLEZ-AGÀPITO, J; MARQUÈS, S; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B.: *Obra citada*, 35-48.

²¹ VILANOU, C.: «Los valores en el culturalismo pedagógico», VILANOU, C. y COLLELLDEMONT, E. (coord.): *Historia de la educación en valores*, Bilbao, Desclée de Brouwer, II, (2001), 73-86, (la cita a la p. 78).

²² Al respecto se puede consultar ESTERUELAS, A.: «Els Estats Units, un model educatiu a Catalunya», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, (2005), 184-205.

Se producirá un movimiento que irá de la fisiología a la pedagogía; de la pedagogía a la biología y, finalmente, de la pedagogía a la medicina. Esta medicalización de la pedagogía fue patente en Emili Mira i López y sus propuestas de higiene mental, que intentamos explicar en ESTERUELAS, A.: «Emili Mira, la Psicohigiene i la Lliga Espanyola d'Higiene Mental», VILANOU, C. (coord.): *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya*, Barcelona, Universidad de Barcelona, (1998), 103-120. La propuesta de Mira indicaba «(...) con

el tiempo, la medicina y la psicohigiene acabarían por confluír y casi confundirse con la pedagogía, en un proceso natural... «MIRA i LÓPEZ, E.: *El niño que no aprende*, Buenos Aires, Kapelusz, (1847), 86.

²³ VILANOU, C.: «Artículo citado», VILANOU, C. y COLLELLDEMONT, E. (coord.): *Obra citada*, 82. Hay que recordar que el higienismo se vinculará también a un concepto nacionalista o, lo que es lo mismo, al paradigma del ciudadano, como se deduce del programa político «Higiene y cultura» basado en grandes campañas sanitarias, de civismo y comportamiento catalanista.

²⁴ VILANOU, C.: «Artículo citado», VILANOU, C. y COLLELLDEMONT, E. (coord.): *Obra citada*, 81.

²⁵ No solamente fue d'Ors uno de los principales ideólogos del novecentismo, sino, como sabemos, fue quien le dio nombre al movimiento. Con el nombre se pretendía insistir en la modernidad que suponía iniciar una nueva centuria.

²⁶ Como ha señalado el profesor UCELAY-DA CAL, E.: *Obra citada*, (2003), 363.

²⁷ Esta relación entre novecentismo-clasicismo y modernismo-romanticismo, que fue propuesta por Llovet [LLOVET, J.: «Epíleg», LLEONART, J. (traductor y prólogo): *Faust*, Barcelona, Ediciones Proa, (1982)], más que contrapuesta, es complementaria. Por otro lado, no nos parece demasiado errado retratar un Goethe romántico y clásico a la vez.

²⁸ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: «Prólogo», DELGADO, B.: *La Institución Libre de Enseñanza en Cataluña*, Barcelona, Ariel, (2000), 13-15, (la cita en p. 25).

²⁹ PRAT DE LA RIBA, E.: «El radicalisme», *La Veu de Catalunya*, (3 de septiembre de 1909).

³⁰ En este sentido se ha manifestado también SUREDA GARCIA, B.: «El segle XIX. Revolució Industrial. Renaixença i educació», Fundació Jaume I.: *Obra citada*, 16-24, la cita en 20. Continuaba Sureda diciendo: «A pesar del progresivo viraje conservador del discurso educativo oficial, que insistía en la necesidad de alejar al pueblo de los radicalismos revolucionarios, ni la escuela ni otras instituciones públicas cubrían las necesidades de instrucción y moralización de la clase obrera que la burguesía veía necesarias para mantener el orden y el equilibrio social en unos momentos de rápido desarrollo capitalista [*la traducción es nuestra*].»

³¹ GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.; MARQUÈS, S.; MAYORDOMO, A.; SUREDA, B.: *Obra citada*, 44.

³² Concretamente, LUZURIAGA, L.: *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Buenos Aires, Losada, (1991), señalaba lo siguiente: «como todo movimiento espiritual, éste tiene sus precursores e inspiradores inmediatos fuera de la pedagogía, y entre ellos hay que contar a Nietzsche y Tolstoi, Stanley Hall y William James, Dilthey y Bergson, aunque su inspirador principal hay que buscarlo muy lejos, en Juan Jacobo Rousseau, verdadero iniciador de la educación nueva.»

³³ Algunas de las obras divulgadas por Luzuriaga fueron *Mi credo pedagógico*, *Democracia y educación*, *Experiencia y educación*.

³⁴ Al respecto se manifestó Vilanou de la forma siguiente: «En consecuencia, la comunidad cultural constituye el ámbito indispensable para la formación: sólo en la vida social y en la relación con objetividades espirituales puede el hombre formarse para cumplir sus finalidades humanas». Faltan estudios sobre la influencia de John Dewey en Cataluña. Tal vez no fue tan central como se afirma, aunque es evidente que Eladi Homs, que se estuvo formando en los Estados Unidos con el pedagogo americano y que presidió el *Consell de Pedagogia de la Mancomunitat de Catalunya*, colaboró en la transmisión de esta influencia a la pedagogía catalana. VILANOU, C.: «Artículo citado», VILANOU, C.; COLLELLDEMONT, E. (coord.). *Obra citada*, (2001), 79.

³⁵ Podemos cifrar el predominio de la influencia de la pedagogía alemana, de manera explícita y formal y guiados por la cautela que debe observarse con las fechas, a partir del 1915, año de la fundación de la editorial Labor por parte de Georg Pflieger Hoffmann. Efectivamente, «Gracias a estas versiones (...) se extendió el conocimiento de los textos pedagógicos germánicos más significativos...» VILANOU, C.; GONZÁLEZ-AGÀPITO, J.: «Artículo citado», inédito, 16. Sobre la editorial Labor se puede consultar también en SERRATS OLLÉ, J.: *Barcelona cultural: 1915-1990*, Barcelona, Labor, (1990).

³⁶ FERRATER MORA, J.: *Les formes de la vida catalana i altres assaigs*, Barcelona (Santiago de Xile, 1944), Edicions 62 y «la Caixa», (1980).

³⁷ Esta es la exposición que de la *Renaixença* realiza VALENTÍ FIOLE, E.: *El primer modernismo literario catalán y sus fundamentos ideológicos*, Barcelona, Ediciones Ariel, (1973).

³⁸ NORDAU, M.: *Psico-fisiología del genio y del talent*, Madrid, Daniel Jorro, (1910); *Las mentiras convencionales de nuestra civilización*, Valencia, Sempere, (s.f.); *El sentido de la historia*, Madrid, Daniel Jorro, (1911).

³⁹ VILANOU, C.: «Presència de Goethe a la Pedagogia Catalana (1890-1938)», *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo Editorial, (1997), 455-462, (la cita es de la p. 456). En esta comunicación Vilanou recordaba la prolongación de esta influencia hasta la República, momento en el que se realizó una antología dedicada a las escuelas de Cataluña, en año 1932: GOETHE.: *Antologia que la Generalitat dedica a les Escoles de Catalunya*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, (1932). El peso de estas ideas en el ámbito pedagógico se puede reseguir en Roura-Parella; consultar VILANOU, C.; COLLELLDEMONT, E.: La filosofía de l'educació de Joan Roura-Parella (1897-1983), *Actes de les XIII Jornades d'Història de l'Educació als Països Catalans*, Vic, Eumo Editorial, 1997, 385-392.; VILANOU, C. i COLLELLDEMONT, E.: *Joan Roura-Parella. En el centenari del seu naixement (1897-1983)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 1997.

NIETZSCHE Y EL NIHILISMO PEDAGÓGICO: SU PRESENCIA EN LA TRANSICIÓN ESPAÑOLA

Jordi García Farrero
E-mail: jgarciaf@ub.edu

Óscar Antonio Jiménez Abadías
E-mail: oscarjimenezabadias@ub.edu
(Universitat de Barcelona)

Introducción

De entrada, conviene una aclaración previa, ya que en cuanto al período que hemos contemplado bajo el título común y genérico de Transición Española, es una etapa que concebimos del año 1975 al 1982. A fin de que se llegue a arrojar más luz sobre el estado de la cuestión hemos pretendido consolidar el contramodelo en la imagen de Nietzsche del 1982 al 1999, y realizar un ejercicio dialéctico de cierta profundización. Ello no debe despistar al lector, en la medida que el protagonismo de esa luz incidirá fundamentalmente en el primer intervalo temporal.

Llegan a esta conclusión, dos personas que han nacido ya finalizados los años de ostracismo del Franquismo, en pleno periodo de cambios notables y sensibles, y que han vivido en sus propias carnes momentos contrapuestos pero simultáneos a la vez. Tras largos y oscuros años bañados por las tesis del nacional-catolicismo (1939-1975) en España —a raíz de la muerte del dictador acaecida el 20 de noviembre de 1975— los gobiernos de la llamada Transición Española «*liquidarán jurídicamente al Estado franquista*» (Lozano, 1995). Al mismo tiempo, se empezarán a respirar diferentes ambientes de euforia colectiva. Con aire similar al optimismo propio de la Modernidad, la actividad cultural, social y política será de cierto frenetismo hasta la instauración de la democracia, la aprobación de la Constitución (1978) y el primer gobierno del PSOE (1982) —obteniendo la mayoría absoluta— justamente parecía ponerse el broche de oro a todo un proceso lleno de incertidumbres y sobresaltos, que paradójicamente no conseguía ni de lejos, responder a todos los frentes abiertos.

Los años inmediatamente anteriores a los que estrictamente compete el título de la comunicación, y nos remitimos a los que van del 60 al 75, se evidencia un despliegue de las formas de un franquismo que llegarán en determinadas ocasiones a enquistarse en el seno del panorama nacional, y que desembocarán, en lo que el profesor Claudio Lozano cataloga como *tecnopragmática*, lo cual supone hablar de *desarrollismo*, *consumismo*, *tecnocratismo*, *industrialización acelerada* (Lozano, 1995). La Transición Española nacerá en un clima de cierta *apatía*, en plena recesión económica producida en gran medida por la Crisis del Petróleo (1973), y el intercambio de gobiernos sucesivos de reminiscencias franquistas, liberales, demócrata-cristianos, que tenderán a posturas próximas a la socialdemocracia europea más allá del año 1992. La escisión y separación entre Iglesia—Estado, y la consagración en el marco jurídico y legal de las libertades políticas, religiosas y económicas, en un mapa administrativo dividido en comunidades autónomas (Lozano, 1995) —a partir del año 1980 se consolidarán los diferentes Estatutos— en una sinergia próxima al modelo de Estado Liberal, parecía proporcionar una situación inigualable para las reformas pedagógicas que desde hacía ya décadas, ciertos sectores estaban solicitando como paso inequívoco a favor de una renovación educativa y pedagógica en nuestro país.

Parecía que este conjunto de medidas proporcionaría un buen augurio para la ansiada reforma y transformación pedagógica, que nos colocaría al nivel de las principales potencias europeas. Lamentablemente, la herida y la experiencia del franquismo, todavía pervivirán, lo cual no garantiza la impunidad que la hazaña emancipadora requiere.

Como agua de borrasca, todas aquellas corrientes de renovación pedagógica van perdiendo paradójicamente fuelle e iniciativa —tras el rebrotar esplendoroso de la década de los sesenta— y se ven arrojadas a una espiral de desengaño, frustración, desilusión y cierta desidia. Los posibles lazos existentes con todas aquellas iniciativas utópicas, que habían sido el motor de muchas de las experiencias educativas llevadas a cabo en la Segunda República, parecen permanecer en el olvido, por una sociedad que no permite la incorporación real de profesionales e ideólogos, que justo regresan del exilio (Lozano, 1995). No hay tiempo para echar la vista atrás, y prima en mayor grado, la ansiedad por incorporarnos a una Europa a la que nos aferramos como un clavo ardiendo.

En los inicios de los años 80, se discuten y establecen las teorías en torno al concepto de Postmodernidad¹. La caída del muro de Berlín (1989), que supuso el final del comunismo europeo, como símbolo de lo que se estaba gestando hacía tiempo: el fin de los metarrelatos, que pensadores como Fukuyama, lo interpretaron como *The end of history and the last man*. Por tanto, durante esos años se pusieron las bases de lo que está ocurriendo en nuestros días, ahora que ya estamos plenamente instalados en la Postmodernidad, con

la convivencia de algún pequeño resquicio de Premodernidad o Modernidad. Vivimos, por tanto, en un momento en que la «*esperanza del futuro –motor del discurso pedagógico– cede el protagonismo al elogio del presente*»².

Obviamente, en una comunicación de las características de la presente no podemos abordar la totalidad de formas y modalidades en la influencia total de la obra de Nietzsche en nuestro país, pero sí ofrecer algunos retazos y ejemplos ciertamente ilustrativos. La riqueza visual, literaria de su estilo aforístico y metafórico, la fuerza y claridad de sus imágenes visionarias, no dejan sosegada el alma de sus lectores, que desgranar los argumentos, y se ven sacudidos en sus entrañas. Con casi toda probabilidad, éste pretende ser un trabajo que busque *repensar*, desde la superficie de la Postmodernidad, la naturaleza de esa influencia, y con la seguridad que nos aporta, cierta distancia temporal, respecto a la misma. Se entiende, o bien se presupone, que la nuestra ha de ser una tarea concisa y breve.

La Transición y la transformación desde lo cotidiano

De todas maneras, no sólo fueron estos debates y tensiones que dieron identidad a la Transición Española. Paralelamente a los Pactos de la Moncloa (1977), hubo un grupo considerable de jóvenes que habían emprendido el camino de una transformación silenciosa que si en su momento, no fue muy valorada al cabo de unos años, hemos podido ver y sentir su benéfica influencia. La Postmodernidad ya estaba llamando a nuestra puerta y la cuestión ya no se planteaba en forma de metarrelato. Ahora aparecía otra historia muy distinta. Por primera vez, se estaba poniendo en juego la vida, la manera de vivir. Además, la famosa y tradicional *lucha de clases* daba paso a un enfoque más vinculado a las luchas más antiinstitucionales: surgen los movimientos feministas, ecologistas, de liberación sexual³ y las libertades individuales (divorcio, aborto, etc.).

Referente a este grupo de corta edad, podemos decir que era «*una generación que no sólo no vivió la Guerra Civil, sino que se educó en los años sesenta, lo que supuso suficiente distancia cronológica como para no sentirse obligada con ningún legado, salvo el de la pacificación y la libertad, tal vez también la igualdad*» (Lozano, 1995). Su irrupción y sobre todo, sus ideas representaron un cambio mayúsculo en la vida social, política y cultural, ya que «*puso en crisis todas sus instituciones capitales: la familia, la escuela, el ocio, la política y las relaciones sociales*» (Fundación Espai en blanc, 2008, p. 204). En definitiva, cambiaron de paradigma o cosmovisión porque primero, se distancian de la política tradicional (franquismo contra el movimiento antifranquista con las correspondientes ideologías: tradicionalismo, neoliberalismo, comunismo, socialismo, anarquismo) y después, buscaron otros referentes fuera del país. En este caso debemos señalar el *movimiento underground* de Estados Unidos y de Europa en menor intensidad

y, lógicamente, la obra de Friedrich Nietzsche⁴. Como veremos, el nihilismo se presenta como una cosa natural ya que «*las esperanzas en la razón y en el progreso se vienen abajo*» (Fullat, 2005, p. 364).

Casi al unísono de la Segunda Guerra Mundial (1939-45) llegó la institucionalización de la barbarie: Auschwitz (1940-45), Gulag (1929-60) y Hiroshima (1945), el mundo occidental europeo transitará del *optimismo de la Modernidad a un escepticismo y a un sentimiento de ansiedad que el existencialismo asumirá de manera trágica* (Vilanou, 1999-2000, p. 11): hasta el punto que «*la persona se constituye contra el sistema*» (Fullat, 2005, p. 386). Para el existencialismo⁵, el *yo trágico* se convierte en la pieza más importante y los temas abordados «*giran en torno a dos núcleos: temporalidad individual y contingencia del ser humano*» (Fullat, 2005, p. 387). Mientras tanto, en Estados Unidos, estaba apareciendo todo un movimiento juvenil —llamado *beat generation*— con una tremenda voluntad de «*escapar de lo occidental*» (Fundación Espai en Blanc, 2008, p. 204) después de todo lo que había ocurrido en la primera mitad del siglo XX.

Como es sabido, este *movimiento underground*⁶, el cual también ha sido definido como «*la gran negación*» o «*los sin razón*», no fue un grupo o partido político. Todo lo contrario, fueron muy críticos con la izquierda tradicional como demuestra la editorial del primer número de la revista española y *underground* *Ajoblanco*. Nació con la pretensión de ser una *cosmovisión* diferente a la conocida ya que ésta generaba mucho dolor y sufrimiento. La historia pesa más que nunca y la tecnocracia empieza a debilitarse. Según el poeta Luís Antonio de Villena, la contracultura, propia de los países desarrollados y de la clase media-alta y blanca, se fundamenta de los pensadores Norman O. Brown (1913-2002), Paul Goodman (1911-72) y A. Maslow (1908-70); del mundo de la literatura encontramos la *Beat Generación* (J. Kerouac, A. Ginsberg y W. Burroughs), H. Hesse (1877-1962); la recuperación de filosofías antiguas orientales (budismo, taoísmo) y por último, todas las manifestaciones musicales (rock'n'roll) y artísticas. Luís Racionero, en cambio, habla de tres corrientes del pensamiento *underground*: las filosofías individualistas (H. Hesse, W. Blake y Byron), las filosofías orientales (Haiku, taoísmo, sufis, tantra, etc.) y finalmente, las psicodélicas⁷.

En España, será a partir de finales de los sesenta y la década de los setenta que desembarcará el *espíritu beat*⁸. París dejará de ser la ciudad de la *libertad*, bohemia y, Nova York y el campus universitario de Berkeley pasarán a ocupar este espacio. Serán muchos los jóvenes escritores de nuestro país que visitaran al país estadounidense⁹ convirtiendo su modelo en una nueva subjetividad social. «*El rechazo al trabajo, la liberación sexual, la experimentación con las drogas y la negación de cualquier régimen disciplinario*» (Fundación Espai en Blanc, 2008, p. 206) serán sus principios más relevantes; los cuales, poco a poco, empezarán a cuajar en esta generación joven de los años sesenta de nuestro país. En un principio, Barcelona y Sevilla serán las principales ciuda-

des *contraculturales*. Después, también se añadiría Madrid. Cabeceras como *BI-CICLETA*, *Star* y *Ajoblanco* con una tirada de 70.000 ejemplares y, la música y el teatro, que vinieron a «*abrir un canal de expresión de las nuevas problemáticas sociales y a cubrir un territorio que había sido vetado por las clases populares*» (Fundación Espai en Blanc, 2008, p. 222)¹⁰, se convirtieron en los principales instrumentos de comunicación del *underground* español.

Otra de las singularidades de esta *revolución cultural* será el nacimiento de un nuevo *modus vivendi metropolitano*. Surgirá a raíz de sus críticas a las instituciones. *Vivir de otra manera* será una de sus mayores preocupaciones y luchas. Llega la hora de las Comunas urbanas, de Menorca. Concretamente en Madrid, se ensayaron «*formas de vida diferentes a las que habían experimentado sus padres. Pisos compartidos, que puestos en red aplicaron fórmulas de conciencia de nuevo cuño*» (Fundación Espai en Blanc, 2008, p. 214). Al fin y al cabo, la tesis de fondo era «*construir biografías colectivas que escapasen de los usos y costumbres del momento*» (Fundación Espai en Blanc, 2008, p. 214).

Teniendo en cuenta este contexto, en España se empezaron a publicar traducciones de los libros de Friedrich Nietzsche¹¹ y al poco tiempo de la instauración de la Transición Española, se reunirán los títulos más importantes de su obra. Estamos delante de una nueva re-lectura del pensador alemán. Una vez más, se aprovecha la oportunidad que brindan sus ideas y, así la obra de este pensador da el artificio crítico a las inquietudes y preocupaciones de los intelectuales de esa época. No obstante, una de las grandes diferencias con el propio autor es que el lector de la Transición ya no es trágico; el pasado y el futuro se empiezan a relativizar a favor del instante. Elogio desmesurado del presente y de su provecho personal. De manera que, se hará una lectura muy concreta de la obra de uno de los filósofos de la sospecha. En su basta obra, se hallará la justificación filosófica de algunas de las nuevas formas de vida de este movimiento juvenil.

En primer lugar, destacaríamos las duras críticas a dos de las instituciones modernas más importantes: el Estado y la escuela. Como es sabido, F. Nietzsche, desde un punto de vista bastante aristocrático, quiso presentar todas las miserias de estas dos *construcciones* modernas. Respeto la primera, será en el afonismo *Del nuevo ídolo* donde evidenciamos la tesis que parecerá asumir el movimiento *underground* español como insignia. Se leerá en clave anarquista¹² y ensayará nuevas formas de comunidad y colectividad como serán las comunas, que de alguna manera representan un nuevo paradigma dónde no tiene cabida «*el más frío de todos los monstruos fríos*» (Nietzsche, 1997, p.86) y el individuo tiene la oportunidad de *ser el que eres*¹³ y alejarse del gregarismo y *borreguismo* que suponía para estos jóvenes la sociedad tecnócrata. Respeto a la deconstrucción del instituto-escuela, fuera clave de la enseñanza secundaria que entonces se expansionaba, lo trataremos más adelante. En cuanto a la segunda, baste mencionar la segunda intempestiva titulada *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*.

Otro aspecto interesante de esos días de efervescencia social fue la cultura hedonista. Epicuro entró en escena y sus frases suenan más actuales que nunca en boca de autores contemporáneos: «Hay que aprender a vivir de lo único que nos queda: el cuerpo (...) El hedonismo mesurado constituye la respuesta de las potencialidades corporales. El cuerpo puede producir placer y disfrute» (Fullat, 2005, p. 369). Con ello, se intenta enterrar la visión platónica de la dualidad cuerpo y alma y como no, la cristiana; de la cual, nuestro pensador tuvo mucho que ver con la obra *El Anticristo: maldición sobre el cristianismo* que, por esas fechas, se convertirá en un libro de cabecera de la trasgresión y la revolución indispensable. De todas maneras, Nietzsche también escribe una apología del cuerpo. Una prueba de esto es el texto, entre otros, “*De los despreciadores del cuerpo*” de la obra *Also sprach Zarathustra*. Para Nietzsche, disfrutar del cuerpo es decir sí a la vida, querer la vida, quererla cómo una obra de arte y al mismo tiempo, «[...] *doch dichterisch wohnet Der Mensch auf dieser Erde*» como dijo su poeta preferido, Hölderlin, texto que podemos traducir de la siguiente manera «[...] *poéticamente habita el hombre en la tierra*». Ya es sabido que el conjunto de estas ideas se plasmaron socialmente con hitos como: la liberación sexual, el nudismo, el amor libre, la desmitificación, el fin de tabús, consumo de drogas, etc. Todo ello en nombre de la liberación individual y personal.

La consagración de la Postmodernidad: la introducción de la obra nietzscheana en la democracia

La otra cara de la moneda que se nos ofrece de Nietzsche a raíz de la de mediados de los 80 y a lo largo de los 90, es la de un referente desde el cual reflexionar posibles cuestiones, tales como la progresiva apuesta por una escolarización obligatoria, el aumento de la edad en que los alumnos y alumnas permanecieran en las aulas, o la introducción más simbólica que real de nuevas metodologías, recursos y estrategias pedagógicas. Sin lugar a dudas, supone asumir una vertiente fuertemente pragmática, y desproveer a Nietzsche de la aureola metafísica o existencialista.

La reconversión industrial, acaecida a finales de la década de los años 80, en que pasábamos de un modelo de sociedad principalmente industrial a otra de servicios, agravaban todavía más si cabe, la sensación global de crisis. Únicamente ante el desastre, la ideología política parecía resistir impertérrita, al vendaval y al aguacero, aunque no por excesivo tiempo.

Una de las fechas significativas, es la que concierne a la aparición en el contexto de España en el año 1984, de la obra de Lyotard titulada «*La condición postmoderna*»¹⁴ pese a que la obra se publicó en el año 1979, fruto del *desfase* y *hermetismo* cultural todavía existente en nuestro país.

Nietzsche pasaba a significar una de las figuras mesiánicas de la nueva modernidad líquida que justamente en esos años comenzaba a consolidarse

en nuestro país, pasando a ser el *apóstol* de la Postmodernidad. Al respecto, ilustradoras son estas palabras: «*El siglo pasado –el siglo postmoderno por anotonomasia– se inició en 1900 con la muerte de Nietzsche quien al eliminar el Absoluto no abandonó en la insignificancia, una especie de preludio del proceso postmoderno que se ha extendido durante los últimos cien años*» (Fullat, 2005, p.19). El nihilismo, por tanto, es absorbido como una más de las fuentes de la que se nutre la postmodernidad, en esa *cartografía*¹⁵ plural, de discursos y narraciones, en ese horizonte que no trata de ir más allá del presente riguroso, de la inmediatez, del utilitarismo y pragmatismo pedagógicos más agresivos, a modo de bálsamo, con el fin de calmar nuestras propias conciencias. Las coordenadas de valoración son las de la velocidad no las de duración, y las del neoindividualismo llevado hasta las últimas consecuencias.

La recepción de la propia obra de Nietzsche constituye un reflejo de la postmodernidad, en la medida que es objeto de miradas procedentes desde múltiples perspectivas y disciplinas, en el seno de una modernidad que ya es del todo líquida. Se produce la consecuente fragmentación del discurso nietzscheano, se descuartiza, y ya no se ofrece el Nietzsche de su obra completa, que era la imagen de los años inmediatamente posteriores al 75, sino que ahora emerge un Nietzsche que se presenta como *pedagogo*, como *educador*, que no posibilita un recorrido completo e interdisciplinar sobre su figura¹⁶, sino parcial y sesgado. La lectura se realiza a diferencia de períodos anteriores, desde la consolidación del sistema democrático, y el carácter rupturista de su obra no parece despertar el interés de los oyentes. En todo caso, su obra y su presencia es parcial, y desde esa perspectiva pasa a ser deliberadamente objeto de debate.

El estilo nietzscheano, plagado de subterfugios aforísticos y de una gran cantidad de recursos literarios, supone el principal atractivo en la cultura de la imagen en que nos hayamos sumergidos, y sirve para la realización de trabajos esencialmente en clave descriptiva y muy focalizada. La intención es la de relatar los cambios y transformaciones acaecidas, extrapolándola a la propia realidad cotidiana e inmediata. Con casi toda probabilidad, éste sea uno de los principales atractivos de la obra nietzscheana en ese contexto. El escenario que nos ha proporcionado ha sido una auténtica entrada hacia la legitimización de posturas relativistas que rehúyen de cualquier verdad sólida y compromiso. Nos encontramos, pues, ante un Nietzsche hecho añicos, en migajas, del cual cada uno tomará lo que le interese o convenga. El Nietzsche trágico da paso a un Nietzsche hedonista y escapadizo, en consonancia de los principios posmodernos. En definitiva, un Nietzsche a la carta en un momento en que la gastronomía— ahora los cocineros serán considerados verdaderos artistas— pasa a ser un elemento primordial de la cultura posmoderna. En fin, la deconstrucción posmoderna ha frivolidado la transmutación de valores nietzscheana.

Pedagogía y nihilismo

Ya en 1967, Gilles Ferry anunciaba, desde las páginas de *l'Éducation Nationale*, del 11 de mayo de 1967, la muerte de la pedagogía. Lejos quedaban ya los ideales formativos proclamados por la *Bildung* de raíz neohumanista, mientras aparecía la defensa de las ciencias de la educación. Esta idea surgirá con mayor insistencia en los albores de la década de los años 80. La dimensión performativa gana adeptos, y se busca de la eficacia y los resultados. La crisis de las grandes narraciones o metarrelatos, insinuada por Nietzsche, marcan la prioridad absoluta en los aspectos prácticos de la pedagogía. Al mismo tiempo, Dewey y sus discípulos, que en la década de los ochenta adquieren una absoluta relevancia en el panorama de la educación, asumen una presencia y constancia más que notable, reduciendo el acto pedagógico a unos planteamientos que rehúyen explícitamente de enfoques de corte absoluto, y en los que todo es medible desde la óptica de la utilidad. Son palpables la exaltación de las tecnologías, muy en consonancia con la dirección de las reformas en materia educativa, un experimentalismo, que ya había influido en anteriores experiencias —asociadas a la Renovación Pedagógica acontecidas a mitad de los años sesenta— un neopragmatismo, resucitado desde la filosofía y pedagogía norteamericana. Pero éstas, no parecen aportar las claves necesarias a esta crisis profunda de repercusión cultural, filosófica, económica y política, y es enorme la necesidad del debate en el ámbito de la Pedagogía.

Una de esas muestras o ejemplos de debates, la encontraríamos en torno al propio concepto de nihilismo. Esta etapa que ya había dado señales de cierta fuerza e ímpetu en el periodo de entreguerras, y muy especialmente tras la Segunda Guerra Mundial —paralelo a la corriente del existencialismo de Sartre o Camus— ahora adquiriría ciertas resonancias en algunas de las publicaciones de la época. En este sentido, la obra titulada *Metamorfosis del nihilisme*¹⁷, paradójicamente subvencionada en su práctica totalidad por una entidad financiera, evidenciaba el interés mediático en torno a esa área. La contraposición de lecturas y de discursos y narraciones era sobresaliente. De entre ese conjunto de enfoques, seleccionaremos dos vías a través de las cuales abordar el nihilismo. Si atendemos a Sánchez Pascual, se concibe el nihilismo en clave exclusivamente nietzscheana: «(...) *estat, o, si es vol, un procés en el qual la Humanitat adquireix consciencia que han quedat depreciats els valors en els quals la vida tenia el seu fonament. Aquests valors, els valors supremes, s'han ensorrat, han perdut el seu valor. I la Humanitat n'ha adquirit consciència. Aquí és important no oblidar que aquests valors s'han rebaixat ells mateixos*» (AA.VV., 1989, p. 10).

La otra mirada, nos la aporta Buenaventura Delgado, desde la vertiente pedagógica, entiende el nihilismo «[...] *com una desvaloració dels valors superiors, o com dislocació dels mateixos en llocs que no corresponen a la seva jerarquia o rang, i si, al mateix temps, acceptem que aquesta jerarquia ha anat oscil·lant d'acord amb modes i*

conjuntures de cada moment històric, podem trobar en l'evolució de cada poble nombrosos exemples de nihilisme pedagògic». (AA.VV., 1989, p. 41). Su mirada se aproxima a formas como: «(...) la sàtira, la burla, la utopia, tema que no he tractat, o el crit de protesta, en situacions límit, han estat variacions d'un mateix tema, el denominador dels quals ha estat la denúncia d'un sistema educatiu injust i inhumà» (AA.VV., 1989, p. 59). Pero la fuente de esa problemática ha sido siempre la misma «[...]: programes inassolibles, multiplicitat d'assignatures, competitivitat, angoixa quotidiana, frustració, sentiment de culpa, fracàs i tensió» (AA.VV., 1989, p. 59).

No resulta descabellado por tanto –tal y como apunta Delgado– focalizar el nihilismo en propuestas concretas tales como el replanteamiento de la propia necesidad de una escuela sin complejos, sin angustias, e incluso, lo absurdo de una escuela institucionalizada, lo cual coincidiría con esa imagen de un nihilismo engullido por las *fauces* de la Postmodernidad, que justamente empezaba a consolidarse con una fuerza inusitada a finales de la década de los 80. En ese sentido, entre las muchas experiencias acaecidas a finales del siglo XX, coetáneas al periodo concreto que nos compete, y que internacionalmente fueron siendo observadas por los pedagogos de nuestro país, con casi toda seguridad, la tesis de Ivan Illich sea una de las que mayor popularidad obtuvo, en palabras de Delgado.

Tal y como sucedió con Nietzsche, durante esos años también se tradujeron las obras del pedagogo de Viena Ivan Illich (1926-2002)¹⁸, las cuales levantaron bastantes simpatías y antipatías en nuestro país. En la obra de este autor, también encontraremos un pensamiento antiinstitucionalista, bastante común en esa época, que le llevará a cuestionar el concepto o fenómeno del *progreso* en las sociedades modernas y el papel de la escuela. Con éste último tema, finalizaremos nuestra comunicación y también, cerraremos el círculo ya que F. Nietzsche, en la obra *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, también critica duramente esta institución docente acusándola de realizar tareas más peiodísticas que educativas.

Ivan Illich, que con su trabajo pedagógico puso en tela de juicio el derecho a la educación, fue contemporáneo y muy cercano a la *cosmovisión* del movimiento contracultural. «*Las tesis de la desescolarización y las propuestas de la contracultura son dos formas paralelas de rechazo del estado actual de desarrollo al que ha llegado la sociedad industrial avanzada*» (Tort, 2001, p. 283). Es por eso, que será muy común encontrar artículos con tesis de Illich en una revista tan *underground* como *Ajoblanco*¹⁹ o grupo de personas que decidieron que sus hijos no asistieran a la escuela. En resumen, en un momento que España se estaba preparando para democratizar y modernizar la enseñanza secundaria y universitaria, cosa que por otra lado era lo que Nietzsche tanto rechazaba en nombre de la cultura y la educación, Ivan Illich planteó las siguientes ideas: desescolarizar la educación y la sociedad, conceptualización del *currículum oculto* que desarrolla las instituciones educativas para transmitir y reproducir

el sistema vigente y por último, su propuesta educativa: la instauración de cuatro redes de carácter *convivial*: «servicios de referencia respecto de Objetos Educativos; Lonjas de Habilidades; Servicio de Búsqueda de Compañero y Servicios de Referencia respecto de Educadores Independientes» (Illich, 1974, pp. 104-105). Es decir, la conjunción entre Nietzsche e Illich genera la aparición de una Pedagogía de la sospecha que denuncia y deconstruye los principios de la Modernidad pedagógica, esto es, la escolarización (impugnada por Illich) y la alfabetización (impugnada por Nietzsche en la imagen de Zaratustra).

El nihilismo ofrecía sin lugar a dudas, una visión y consecuente repercusión divergente, lo que nos lleva al pluralismo, que indudablemente, engloba ahora no una única meta, sino numerosos horizontes sin posibilidad o necesidad de convergencia. Por consiguiente, se manifiesta la fragmentación del discurso, y los modelos que hasta el momento habían servido de referente –por ejemplo la tradición de los grandes metarrelatos o de las cosmovisiones (Weltanschauung)– arden en la hoguera de los lastres de la Humanidad. Jesús y Marx son relegados de su papel de redentor y Mesías, y ese enorme y significativo espacio es ocupado en gran medida, por el epicureísmo, por una recuperación de la figura del pensador, a fin de liberarnos de los temores y pánicos que parecían asolar en la agonía de la Modernidad.

Referencias bibliográficas

AA.VV: *Metamorfosis del nihilismo*. Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, 1987.

DE VILLENA, L. A.: *La Revolución Cultural (desafío de una juventud)*. Barcelona, Editorial Planeta, 1975, pp. 157.

ESCOLANO, A.: *La educación en la España contemporánea*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp.366.

ESPAI EN BLANC, F. [coord.] (2008) *Luchas autónomas en los años setenta*. Madrid, traficantes de sueños, 2008, pp. 362.

FULLAT, O.: *Valores y Narrativa. Axiología educativa de Occidente*. Barcelona, Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona, 2005, pp. 542.

GUILLAMON, J.: *La ciutat interrompuda*. Barcelona, La Magrana, 2001, pp. 314.

ILICH, I.: *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral Editores, 1974, pp. 148.

LOZANO, C.: «La Educación en España 1945-1992». LOZANO, C. y PUIGGRÓS, A. *Historia de la Educación Iberoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1995, pp. 283.

Disponible a: <http://www.epedagogia.com/articulos/educacion-nespa%C3%B1a1945-92.htm> [acceso: 29.8.2009].

NIETZSCHE, F.: *Así habló Zaratustra*. Madrid, Alianza, 1997, pp. 498.

NIETZSCHE, F.: *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona, Tusquets, 2000, pp. 179.

TORT, A.: «Ivan Illich: la desescolarización o la educación sin la escuela». TRILLA, J. [coord]: *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó, 2001, pp. 360

VILANOU, C.: «Pensar la història de la pedagogia en temps postmoderns». *Educació i Història*, N°4, (1999-2000), pp. 11-23. Disponible a: <http://www.iecat.net/ppperiodiques/openlink.asp?URL=ShowArticleFile.asp?FileID=%7B77A5199-20FC-4FCA-9112-D18536DB32AE%7D&FileType=application/pdf> [acceso: 29.8.2009].

Notas

¹ El profesor Octavi Fullat destaca, entre otros, en el conjunto de los denominados autores postmodernos: M. Heidegger (1889–1976), H.G. Gadamer (1900–2002), M. Foucault (1926–1984), J.F. Lyotard (1924–1998), J. Derrida (1930–2004), R. M. Rorty (1931–2007) y G. Vattimo (1936).

² Véase: Vilanou, C.: «Pensar la historia de la pedagogía en temps postmoderns». *Educació i Història* (Barcelona, Societat d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana), n° 4, (1999-2000), pp. 11–23 i, Colom, A.J.:

«La Pedagogia al segle XX: entre la Modernitat i la Postmodernitat». *Temps d'Educació* (Barcelona, Universitat de Barcelona) n° 24, (2000), pp. 61–77.

³ Destacar las Jornadas Catalanas de la Mujer celebradas en marzo del 1976 o los diferentes juicios a mujeres abortistas como los producidos en Bilbao en 1982 y, el nacimiento de los primeros grupos homosexuales como: AGHOIS, MERCURIO y el Frente Homosexual de Acción Revolucionaria.

⁴ Véase: TRIAS, E.; SAVATER, F.; G. NORIEGA, S.; FERNÁNDEZ-FLÓREZ, P.; GONZÁLEZ, A.; BARCE, R.; ECHEVERRIA, J. y S. PASCUAL, A.: *En favor de Nietzsche*. Madrid, Taurus Ediciones, 1972.

⁵ De esta corriente, Octavi Fullat distingue los siguientes autores: M. Unamuno (1864-1936), A. Camus (1913-1960), M. Merleau-Ponty (1908-1961), K. Jaspers (1883-1969), G. Marcel (1889-1973) y como no, Jean-Paul Sartre (1905-1980).

⁶ Para entender ese momento y la génesis del fenómeno, mirar esta obra de referencia: Roszack, Th.: *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona, Editorial Kairós, 1970, pp. 320.

⁷ Véase: RACIONERO, L.: *Filosofías del underground*. Barcelona, Editorial Anagrama, 1982, pp. 190.

⁸ De KEROUAC, J. (1922-69) encontramos las siguientes traducciones: *Desolation angels*. Barcelona, Luis de Caralt, 1975; *On the road*. Barcelona, Producciones Editoriales, 1975; *Visiones de Cody*. Barcelona, Buenos Aires, México, Grijalbo, 1975. De BURROUGHS, W. (1914-1997): *El Trabajo: conversaciones con Daniel Odier*. Barcelona, Mateu, 1971; *Exterminador*. Madrid, Jucar, 1976. Y por último: BARNATÁN, M. R. *Antología de la «beat generación*. Barcelona, Plaza & Janes, 1977.

⁹ Escritores de la talla como Quim Monzó, Luís Racionero, María José Ragué Arias que publicó *California trip* (1971) contando sus vivencias o el director de cine Gonzalo Herralde, que rodó de la película *Vértigo en Manhattan* (1980).

¹⁰ Con una clara influencia del Festival de Woodstock (1969), también sucedieron eventos como: la apropiación del teatro griego «El Grec» y la autoorganización de casi dos temporadas de teatro independiente en el año 1976; el festival Canet Rock (1975), las Jornadas Libertarias al Parque Güell de Barcelona (22 de julio de 1977); Concierto de Bob Marley a Ibiza (1978), ...

¹¹ Destacamos: JIMÉNEZ, L.: *Nietzsche*. Barcelona, Labor, 1972, pp. 93; SAVATER, F. *Conocer Nietzsche y su obra*. Madrid, Dopesa, 1979, pp. 244 y además, las traducciones hechas por SÁNCHEZ PASCUAL, A. en Alianza Editorial: *Ecce homo: como se llega a ser lo que se es* (1971), *Así habló Zaratustra: un libro para todos y para nadie* (1972), *La Genealogía de la Moral: un escrito polémico* (1972), *El nacimiento de la tragedia o Grecia y el pesimismo* (1973), *Crépusculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo* (1973), *El Anticristo: maldición sobre el cristianismo* (1974) y, por último, *Más allá del bien y del mal: preludeo de una filosofía del futuro* (1975).

¹² Véase: RACIONERO, L.: «Nietzsche y el anarquismo». *El viejo topo*, nº 16, (1978), pp. 4-7.

¹³ Véase: PINDARO: *Odas y fragmentos: Olímpicas; Píticas; Nemeas; Ístmicas; Fragmentos*. Madrid, Editorial Gredos, 1995. Concretamente dentro de la Pítica II, Epode 3º.

¹⁴ Véase el siguiente comentario: VILANOU, C.: «Lyotard i la condició postmoderna. Vint-i-cinc anys després». *Temps d'educació*, Nº29, 2005, pp. 293-304.

¹⁵ VILANOU, C.: «Pensar la història de la pedagogia en temps postmoderns». *Educació i Història*, Nº4, 1999-2000, pp.22. Disponible a: <http://www.iecat.net/pperiodiques/open-link.asp?URL=ShowArticleFile.asp?FileID=%7BF77A5199-20FC-4FCA-9112-D18536DB32AE%7D&FileType=application/pdf> [acceso: 29.8.2009].

¹⁶ Al respecto es ilustrativo detenerse en algunos de los títulos que se nos ofrece en la década de los años 80 y principios de los 90, tales como RODRÍGUEZ, M.: «Elementos para una pedagogía Nietzscheana. (I, II)». *Revista de Filosofía, 2ª Serie*, Madrid, Publicada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), (1986), p. 37-48; 257- 268; SARUP, M.: «Nietzsche y la educación». *Revista de Educación*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia (INCE), 297, (1992), p. 25-46; GINZO, A.: «Política, educación y filosofía en F. Nietzsche». *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 104, (1999), p. 87- 133.

¹⁷ Véase el caso del libro: AA.VV: *Metamorfosi del nihilisme*. Barcelona, Fundació Caixa de Pensions, 1987.

¹⁸ Destacaríamos: CIRIGLIANO, G.: *Juicio a la escuela*. Madrid, Humanitas, 1973, pp. 163; LUNUNG, H.: *La Escuela y la represión de nuestros hijos*. Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 1974, pp. 152; ILLICH, I.: *Educación sin escuelas*. Barcelona, Península, 1975, pp. 172; ILLICH, I.: *La Sociedad desescolarizada*. Barcelona, Barral, 1976, pp. 148; REIMER, E.: *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona, Barral, 1976, pp. 205.

¹⁹ A modo de ejemplo: Brecht, *mini-niños y iván illich, debaten la educación*. Nº 16, 1976 o BOLDU, F.: *Abajo la escuela*. Nº 35, 1978.

LA UNIVERSIDAD ALEMANA, UNA REFERENCIA PARA EL PROYECTO DE LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA DE 1933

Tania Fátima Gómez Sánchez

E-mail: taniafgs@hotmail.com

(Universidad de A Coruña)

A lo largo de este trabajo se realiza un examen de la política universitaria que se promovió durante la II República, a través del análisis del Proyecto de Ley de Reforma Universitaria de 1933. La motivación fundamental reside en la posibilidad de indagar acerca del ideario sociopolítico del momento, y percibir el conocimiento y la investigación, la cultura y la creatividad existentes, ya que es crucial descubrir la esencia de la universidad, sus influencias y sus raíces, para saber hacia dónde queremos avanzar, cuestionar sus metas y sus objetivos, especialmente, ante el proceso de cambio y transformación en el que está inmersa. En particular, la finalidad de este trabajo, en consonancia con uno de los propósitos del congreso, consiste en *analizar la influencia de Alemania en la pedagogía y en la educación de la España de los dos últimos siglos*, más concretamente, centra su atención en la representatividad que la universidad alemana ha tenido en la elaboración del Proyecto de Ley de Reforma Universitaria en 1933, mediante el estudio de las referencias o conceptos germánicos que se encuentran en el mismo.

La Segunda República en España: una etapa de efervescencia cultural y educativa

En esta etapa histórica, comprendida desde 1931 hasta 1939, se produce un gran desarrollo en la educación nacional y de la pedagogía en España, consolidándose la organización educativa en el sistema de instrucción pública que crearon los liberales del siglo XIX. La Segunda República supuso un cambio radical en el plano ideológico, que dio comienzo a un nuevo modo de hacer política y planteó la cuestión de la escuela como problema nacional.

La implantación del sistema educativo fue alcanzando cotas de desarrollo más dinámicas a partir de principios del siglo XX. La creación del Ministerio

de Instrucción Pública, con anterioridad incluido en el Ministerio de Fomento, supuso una mayor implicación del Estado en el desarrollo de la organización del sistema escolar. La República, a pesar de su corta duración, llevaría a cabo el más intensivo esfuerzo conocido hasta entonces por desarrollar la creación de escuelas públicas y por mejorar sus condiciones de instalación y trabajo.

Tienen lugar numerosas innovaciones políticas, científicas y pedagógicas: se crean los primeros organismos de la burocracia pública que gestionarían el sistema nacional de educación; la aprobación del Estatuto de Magisterio de 1932; se produce una redefinición de la profesión docente; se estructura el calendario escolar y se amplía la escolaridad obligatoria... En años anteriores, se originan instituciones innovadoras como la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, lo que permitirá la génesis de relaciones exteriores con múltiples lugares, realizándose, de este modo, un gran número de visitas a Alemania.

Esta época de la historia de España se podría describir en palabras de Costa como un *ambicioso proyecto de reforma del sistema [Costa], reforma en la que laten los viejos principios del liberalismo español, la moderna pedagogía de los institucionistas y las ideas educativas del socialismo histórico*¹. Así, acontecen considerables cambios referentes al bilingüismo, la religión, o la educación pública; de entre todos ellos, cabe prestar especial atención, por tratarse del mayor exponente del alcance que se otorga a la educación en este tiempo, pese a queda fuera del alcance del propósito de este documento, al plan urgente de escolaridad, que se instaura con la finalidad de resolver la situación deficitaria del momento, posibilitando la creación de nuevos espacios y una mejora en la formación docente, entre otros múltiples avances.

En cuanto a la educación superior, se forjan diversas transformaciones: las metodologías didácticas cambian, dando al alumnado mayor autonomía en su proceso de enseñanza/aprendizaje y, obteniendo las tutorías un lugar protagonista; se favorece una mejora en la formación docente; se promulgan las leyes de Autonomía de la Universidad de Barcelona y Madrid, a las que se dota de mayor independencia, haciendo especial hincapié en cuestiones de organización y gestión; y, además, emergen con fuerza el Estatuto General de Enseñanza Universitaria (1930), el Instituto de estudios Económicos e Internacionales, junto con la Evaluación Estadística de los estudios universitarios.

En este contexto nace el Proyecto de Ley de Bases de Reforma Universitaria, que, pese a quedarse en proyecto, permite vislumbrar las ideas que impregnaban el ambiente universitario, y la apuesta por la innovación y la reforma en el mismo, siguiendo a Puelles:

...el reformador presenta el contraste entre una institución tradicional que se limita a administrar el saber adquirido y a proporcionar títulos académicos, y una institución que asuma la triple función de difundir la cultura moderna, formar científicamente a los diferentes profesionales que la sociedad requiere y fomentar la investigación en su propio seno².

Este trasfondo ideológico es el principal punto de partida del estudio que se expone a continuación, centrado en la idea de universidad en la España de principios del siglo XX, con el fin de incidir, si se encuentran referencias del modelo de educación superior alemán. Así, no se puede dejar al margen que el Ministro de Instrucción Pública que promueve esta reforma, Fernando de los Ríos, realizó una estancia en Alemania a principios del siglo XX, más concretamente en 1908, donde estudió las corrientes de la filosofía pedagógica, por tanto, la influencia germana ya estuvo presente en el propio pensamiento del legislador.

El concepto de *Bildung* latente en la idea de educación superior

En este trabajo se examina si, durante la II República Española, la universidad alemana del siglo XIX y principios del XX fue un punto de referencia para plantear la reforma de la universidad en España. Ante las circunstancias existentes en el primer tercio del siglo XX, descrito en líneas anteriores, la demanda de un cambio en la educación superior se proclamaba ineludible, por ello se presenta el 17 de marzo de 1933 el Proyecto de Ley de Reforma Universitaria³.

En las primeras líneas del proyecto se anuncia la evolución que ha seguido la Universidad desde la Ley de 1857, haciendo alusión a la Ley Moyano, que concebía la educación superior desde una óptica liberal moderada: centralista, orientada a la profesionalización y con un fuerte control estatal; hasta el Sexenio Revolucionario, en el que, pese a dominar una perspectiva innovadora de la enseñanza, *la concepción burocrática, rígida, se adueña de nuevo de la dirección del Estado y las Universidades vuelven a funcionar como flácidos órganos de una cultura*⁴; evidenciando la falta de contemplación de *las aspiraciones vitales del espíritu, para crear ciencia y abrir nuevas vías al pensar(...)*⁵.

Desde este punto de vista, la educación superior va más allá de la transferencia del conocimiento, más allá de la *administración del saber inventariado*⁶, persigue, tal y como se menciona en líneas anteriores, el desarrollo de las *aspiraciones vitales del espíritu*. En consonancia con este pensamiento destacan los conceptos de *Bildung* y *Kultur*, propios de la universidad alemana, por lo que respecta al primero de ellos, atendiendo a la siguiente definición:

Bildung significa la formación del alma mediante el ambiente cultural. «*Bildung*» exige:
a) una individualidad que, como único punto de partida, debe ser desarrollada en una personalidad formada o saturada de valores; b) una cierta universalidad, que significa riqueza de mente

*y persona, y que se alcanza por medio de la comprensión empática y de la experiencia (...) de los valores culturales objetivos; c) totalidad, que significa unidad interna y firmeza de carácter*⁷.

Este hecho comporta que la finalidad última de la universidad sea el perfeccionamiento vital, la mejora moral y emocional de las personas, ya que si se analiza la raíz etimológica de esta palabra, construida a partir de *Bild* que se traduce como *imagen*, el origen de *Bildung* es místico, parte de la idea de que *la persona debe asemejarse a la imagen de Dios*, y, pese a que este concepto fue secularizándose con el tiempo, es evidente que la expresión educación superior parte de esta creencia. Junto a esta noción ha tenido gran trascendencia la de *kultur*, con la que se ha querido expresar la magnitud de la formación de la mente y el espíritu, para, posteriormente, emplearse genéricamente, con la finalidad de recoger las conquistas y la prosperidad alcanzada por el ser humano y la sociedad⁸.

Este pensamiento germinará durante los siglos XVIII y XIX, con el comienzo del carácter humanista de las universidades alemanas, la motivación principal serán las protestas y revueltas por la libertad académica emprendidas por intelectuales de la talla de Kant o Humboldt, quienes denuncian la supervisión y el control de las escuelas y universidades por parte del Estado, que, en ocasiones, derivaría en la censura de distintas creaciones o documentos en nombre de la ortodoxia protestante, iniciándose, así, el movimiento de reforma de la universidad alemana.

Cabe señalar el paralelismo existente de la reforma en la universidad alemana y la española, en ambos casos en busca de la libertad académica, inherente a la universidad que anhela la conquista de un ideal, la demanda de un arquetipo de ciudadanía que se ambiciona para esa nación. Así, en el prefacio del proyecto de ley, se expone la evolución de las distintas universidades de Europa en función de este hecho, cada una con su propia idiosincrasia y particularidades, poniendo como ejemplo el caso de Alemania, donde el Estado, durante el siglo XIX, se circunscribió al alcance de la cultura:

*La Universidad ha respondido siempre en el decurso histórico a un ideal social subyacente: ha respondido al tipo de hombre que ansiaba crear como tipo directivo, y ello, en función del sistema de condiciones políticas, sociales y económicas de la comunidad en que ella misma vive encajada. Sólo partiendo de este supuesto es explicable la evolución de las universidades y las peculiaridades de las mismas; entre Francia e Inglaterra, o Alemania e Inglaterra, hay la discrepancia que se refleja entre sus concepciones del hombre a crear por la Universidad y de los fines a cumplir por ésta ...*⁹

Esta idea de Estado, se aproxima, en gran medida, a las dos premisas de las que parte el proyecto de reforma: la creación de un basamento cultural que permita el crecimiento y desarrollo personal, y el logro de un ideal de ciudadanía; con la finalidad de demandar a la Universidad la urgente reforma de tres aspectos: en primer lugar, *crear el tipo de «civus academicus»*; seguidamente,

*formar en términos científicos al profesional; y, por último, preparar al investigador, capaz de realizar el empeño creador*¹⁰.

Respecto a la formación del «*civus academicus*» se podría afirmar que, en consonancia con los mandamines alemanes¹¹, se percibe el aprendizaje como una construcción del ser humano y de su desarrollo integral, un proceso en el que el aprendiz y lo aprendido se funden por el profundo interés en el conocimiento. Esta es la imagen que irradia el pensamiento humboldtiano en el informe de los funcionarios del Estado, de quienes exige con mayor énfasis que sus talentos naturales o el conocimiento experto, dos cualidades, además de la *Bildung* adquirida, la parte formal y la material de la persona. Esta última se refiere a su compromiso ético y político con el propósito de la humanidad y, por tanto, del Estado; mientras que la primera, atiende a la noción de ser humano que posea ese funcionario/a, otorgando tanta importancia a su lucidez intelectual, como a su comprensión, afectividad y respeto¹².

Seguidamente y relacionada con esta idea, se sitúa la aspiración para la educación superior de enseñar científicamente al profesional, lo que implica, en la línea de lo que se manifiesta en el proyecto de ley, una clara diferenciación entre una institución profesionalizadora y la universidad, siguiendo a Jaspers: ...*el objeto de la universidad consiste en instilar en el alumno la idea de la totalidad del conocimiento*¹³.

Se podría decir que este fue uno de los caballos de batalla de los neohumanistas alemanes, ya que el cultivo del ser humano a través del conocimiento convierte a la formación universitaria en un medio de reconocimiento, con los alcances personales y morales en los que concluía; así, la educación superior se percibía como algo más importante que la utilización y funcionalidad de los aprendizajes. De acuerdo con esta concepción del conocimiento, los exámenes se conciben como un mero trámite burocrático que no permite ninguna aportación al crecimiento personal, el legislador apunta este razonamiento en el prefacio del proyecto de ley, mencionando a Francisco Giner como exponente del mismo:

*(...) no es posible mantener el examen fragmentario, en el que lo de menos es la formación y lo de mayor relieve la retención de los hechos, porque ese sistema, de triste tradición nacional, conduce al cultivo del anecdotario, mas no a un esfuerzo interpretativo de la significación de los hechos, de los fenómenos, de las ideas e instituciones. El examen altera en su esencia, decía Don Francisco Giner, la teología de la enseñanza, porque no se estudia para saber y por saber, sino para examinarse. De aquí que la idea del examen, como preocupación deba desaparecer de la mente de los alumnos, lo que no se logrará en tanto las pruebas de capacidad no lleguen a ser escasas y reveladoras exclusivamente de la formación científica personal del alumno, de su fuerza para discernir en torno a cuestiones fundamentales.*¹⁴

En cuanto al tercer punto: la preparación investigadora, Alemania fue un referente de talla internacional, el ideal de la creatividad se materializó en

la Universidad de Berlín, nacida en 1810 de la mano de Wilhelm von Humboldt, quien, por primera vez, enlaza docencia e investigación, ya que las consideraba inseparables. Este hecho supuso un antes y un después en la concepción de la universidad, convirtiendo los pensadores germanos la universidad de este país en centro de referencia, tanto de logros científicos como en popularidad, dominando el alemán el lenguaje empleado en la investigación; esta situación la lleva a ser centro neurálgico de la investigación y receptora de un gran número de profesorado y alumnado visitante, intentando exportar a muchos países el modelo de universidad allí concebido, entre otros, EEUU, Francia, o España, estipulándose a lo largo del proyecto distintas bases con el fin de alcanzar este propósito, así en la Base 1ª se afirma lo siguiente:

(...)La Universidad concebida como «Universitas Scientiarum et personarum», la integran Maestros y discípulos, constituyendo una institución donde se dan las enseñanzas superiores, se forma científicamente al profesional, se procura la investigación y se propugna la elevación de la cultura general del país¹⁵.

Concordando con esta idea de universidad, desde la Junta de Ampliación de Estudios se implementan los pensionados en el extranjero, a lo largo del documento se expone la relevancia que ha tenido para España la inversión de estancias de jóvenes en otros países, aflorando un movimiento de renovación y de mejora de la investigación:

El ansia cultural que se apodera de España tras su guerra con los Estados Unidos halló en la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907) el órgano potenciador de las inquietudes y afanes del país; la juventud salió de España, púsose en contacto con medios culturales densos, con maestros de relieve mundial y retornó a nuestro país cargada de ilusiones científicas y anhelos pedagógicos. Con esta juventud comienza la renovación del profesorado y la creación de centros de investigación científica, es decir, células puramente adscritas a la investigación, cual se hace hoy así en Alemania (...)¹⁶.

No se puede obviar en estas palabras la importancia que ha tenido Alemania para España, ya sea como ejemplo de país exportador, que envió pensionados por todo el mundo, o, especialmente, como país receptor de estudiantes españoles que acogió a 1.243 estudiantes, situándose sólo por detrás de Francia, siendo 1932, en el año anterior al proyecto, uno de los momentos en los que más ayudas se concedieron, un total de noventa y una¹⁷.

Las preocupaciones de la universidad germana, un punto de partida para plantear la reforma universitaria

La esencia del significado de la educación superior se encuentra latente en el proyecto de ley, pero, quizás de una forma más explícita, la universidad alemana aparece reflejada a través de las dificultades que atraviesa a principios

del siglo XX, cuando, tras las I Guerra Mundial, comienza su decadencia y el modelo anglosajón de universidad se impone triunfal.

El legislador señala especialmente dos cuestiones, la primera de ellas es la masificación de la universidad, a la que dedica una profusa extensión en el proyecto, mientras que, en menor lugar, se cita a Max Scheler como exponente de la crisis cultural de la universidad alemana y del debate entre el utilitarismo de los conocimientos y la libertad académica. Ambas dificultades se encuentran íntimamente relacionadas, al igual que están sumamente vinculadas con el ideal de educación superior, expuesto en líneas anteriores, por parte de los académicos alemanes del siglo XVIII y XIX.

Esta élite, que contempló la formación universitaria como un proceso de formación integral y desarrollo individual de un reducido sector de la sociedad mediante el aprendizaje y la búsqueda de la verdad filosófica total, con la finalidad última de lograr el progreso de la humanidad, jugó un papel muy determinante en la organización de la sociedad germánica. Se inició, en este escenario histórico, una disputa entre la vieja élite, la nobleza; y la nueva élite, los académicos de clase media alta, por la consecución de los sectores no lectivos de la vida pública a los que conducía la educación superior, es decir, que la formación universitaria se convirtió en el equivalente a la obtención de una distinción nobiliaria.

A finales del siglo XIX, tuvo lugar una corriente que abogaba por la unificación de la escuela, por parte de un sector demócrata de enseñanza primaria y media, trataron de ajustar, al menos parcialmente, el curriculum de la enseñanza superior y media a las nuevas exigencias sociales. Este hecho supuso una leve diseminación de los obstáculos sociales existentes en el sistema educativo, que conllevó a una elevación de la acreditación de los institutos politécnicos (*Realschulen*). Esta situación se agudizó con el período de Weimar, cuando, en 1918, se elaboró la reorganización de la educación superior, ante la antipatía que había suscitado en la nación la estratificación escolar; tuvo lugar una mayor centralización del sistema educativo y, por tanto, también de la universidad, se emprendieron acciones para que el alumnado universitario adquiriese un papel más decisivo, otorgándole influencia incluso en el autogobierno académico.

En consecuencia, este movimiento derivó en una mayor apertura de la educación superior y sus instituciones, con lo que en 1914 un 40% de los estudiantes prusianos de la escuela secundaria se matricularon en el *Gymnasium*, incrementándose el número de inscritos en la universidad. Si en 1918 las cifras de matriculados eran de 72.000, en 1929 hay unos 21.000 estudiantes más, esta misma situación se dio en los institutos técnicos. Esta expansión concluyó en la creación de tres nuevas universidades y nuevas instituciones de formación, algunas de ellas de carácter privado.

Las reacciones en la comunidad académica ante el crecimiento exponencial de la universidad fueron adversas, ya que aparejada a esta democratización vinieron distintas dificultades que, en muchos casos, no se resolvieron con eficacia. Sus principales objeciones se fundamentaron en el descenso de los niveles académicos, debidos, desde su perspectiva, al acceso de todos los estudiantes que superasen la escuela secundaria de forma acreditada o un examen de ingreso, convirtiendo a la educación superior en una herramienta profesionalizadora al servicio del mercado de trabajo. Esta concepción era la antítesis de la *Bildung* y del Estado basado en la noción de *Kultur*, de las palabras de Werner Jaeger se puede inferir este pensamiento: *El tiempo puede cambiar el contenido y las vías de aprendizaje, pero esperamos que no llegue ninguna era en la que se pierda la conciencia de que nuestra dignidad como seres humanos radica precisamente en ese último objetivo intelectual y espiritual*¹⁸.

Afín a esta crítica se encuentra el legislador, quien dice lo siguiente de conformidad con la idea de los académicos alemanes:

*...La entrada en la Universidad habrá de ser precedida de una prueba de competencia o seguida de un curso especial según la formación que haya tenido el escolar durante el período que antecede a su ingreso en la misma. Mas esa prueba debe ser seriamente hecha, pues un problema hoy de inusitada trascendencia plantea hoy en el mundo y en nuestra España el afán profesionalista universitario: el acceso de las masas a las aulas. «La idea de masa de estudiantes -dice un pensador alemán, Dibelius- es incompatible con la Universidad»; en efecto, es el descenso de nivel en la enseñanza y es a menudo la imposibilidad de la investigación; y es que el número de estudiantes universitarios de Alemania rica, extensa y potente de 1914 era de 59.000 y el de la Alemania despotenciada y reducida ha ascendido 99.500 en el curso de 1930-31*¹⁹.

En definitiva, la crítica fundamental a esta apertura de la universidad, con los cambios y transformaciones resultantes, se fundamentó en la orientación de los conocimientos hacia una vertiente empírica, utilitarista y una mayor especialización de los mismos, contraria al origen de la universidad germana. Siguiendo a Max Scheler, la preocupación por la técnica condujo a la universidad alemana a la ausencia de académicos de referencia con influencia en la sociedad, transformando la formación académica en un colegio profesional. Desde su perspectiva, la universidad sólo cumplía una parte de su misión: la *transmisión del saber inventariado*. Como alternativa a esta situación, Scheler formuló dos posibilidades: la creación de universidades populares y la génesis de un nuevo grupo de academias, que posibilite que Alemania tuviese nuevamente una educación superior significativa de gran calado y relevancia en la sociedad, tal y como se expone en el proyecto: *La propia concepción de Max Scheler al bosquejar en 1921 la reconstrucción de la Universidad alemana está ideada a base de su división funcional en instituciones para la educación profesional superior, Institutos de investigación y colegios para el pueblo*(...)²⁰.

Conclusiones

La tradición neohumanista de la universidad alemana y el concepto de *Bildung* fueron influyentes en el Proyecto de Ley de Reforma Universitaria de 1933, la búsqueda de un *Estado cultural*, fundamentado en la creatividad y el conocimiento se perciben imprescindibles para el legislador, que se encuentra con el mismo dilema que experimentaron los mandarines alemanes a finales del siglo XIX y principios del XX, cuando la formación superior germana se debatía entre la tradición y las exigencias de la sociedad productiva y capitalista; los aprendizajes se convirtieron en una herramienta utilitarista que exigía la especialización de la técnica aplicada a problemáticas concretas, frente al desarrollo del espíritu individualista para el crecimiento y la autorrealización personal que conduciría al progreso de la humanidad.

Así, pierde fuerza el espíritu alemán en favor del modelo anglosajón, cuando la formación superior comienza a masificarse y la élite cultivada en busca del desarrollo moral y la armonía social se ve intimidada ante la creciente industrialización, cambiando la esencia de la universidad.

Por tanto, la idea de educación superior planteada en la ley emana de la tradición germánica de los siglos XVIII y XIX, pero, además de ello, el legislador alude a la evolución y trayectoria de la formación universitaria en Alemania como punto de partida para realizar el planteamiento de la reforma universitaria en España.

Para finalizar, señalar que, en la actualidad, el debate respecto de la reforma universitaria no se aleja demasiado del que tuvo lugar en el momento histórico expuesto, porque legislar sobre la universidad implica proyectar el ideal de humanidad que cada sociedad desea.

Referencias bibliográficas

JIMÉNEZ- LANDI MARTÍNEZ, A. *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente* Madrid, Editorial Complutense, 1996 Vol. 4.

LIEDMAN, S. *A la búsqueda del Isis: educación general en Alemania y Suecia* en ROTHBLATT, S. y WITTROCK, B. comp. *La Universidad europea y americana desde 1800 : Las tres transformaciones de la Universidad moderna* Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, 84-116.

MOLERO PINTADO, A. *La educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, 202-227.

ORTEGA Y GASSET, J. *Misión de la universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Madrid, Revista de Occidente, 1930.

PUELLES BENÍTEZ, M. *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Ed. Labor, 1991, 316-359.

RAMÍREZ JIMÉNEZ, M. *La legislación de la Segunda República Española (1931-1936)*, Madrid, Boletín Oficial del Estado. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2005, 53-82.

RINGER, F. K. *El Ocaso de los mandarines alemanes: catedráticos, profesores y la comunidad alemana, 1890-1933* Barcelona, Pomares-Corredor, 1995.

SAMANIEGO BONEU, M. *La política educativa de la segunda república*, Madrid, C.S.I.C Escuela de la historia moderna, 1977, 323- 362.

SHILS, E. *Universities since 1900* en CLARK, B. and NEAVE, G. edit. *The encyclopedia of higher education* Oxford, Pergamon, 1992 Pp.1260-1264.

Notas

¹ PUELLES BENÍTEZ, M. *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Ed. Labor, 1991, 316.

² Ibid, 341.

³ El Proyecto de Ley de Reforma Universitaria ha sido examinado en la obra de MOLERO PINTADO, A. *La educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, 202-227.

⁴ MOLERO PINTADO, A. *La educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, 202.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

⁷ Esta definición, extraída de una enciclopedia estándar publicada entre 1928 y 1935, ha sido tomada de RINGER, F. K. *El Ocaso de los mandarines alemanes: catedráticos, profesores y la comunidad alemana, 1890-1933* Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, 97.

⁸ LIEDMAN, S. *A la búsqueda del Isis: educación general en Alemania y Suecia* en ROTH-BLATT, S. y WITTROCK, B. comp. *La Universidad europea y americana desde 1800 : Las tres transformaciones de la Universidad moderna* Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, 84-116.

⁹ MOLERO PINTADO, A. *La educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, 203.

¹⁰ Ibid, 204.

¹¹ La expresión de *mandarines alemanes* engloba a la élite cultural y social, principalmente a los catedráticos de la universidad germana de finales del siglo XIX y principios del XX, con gran reconocimiento en la sociedad debido a su trayectoria intelectual. Ha sido extraída de la obra de Ringer *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933* editado por Pomares- Corredor en el año 1995.

¹² LIEDMAN, S. *A la búsqueda del Isis: educación general en Alemania y Suecia* en ROTH-BLATT, S. y WITTROCK, B. comp. *La Universidad europea y americana desde 1800 : Las tres transformaciones de la Universidad moderna* Barcelona, Pomares-Corredor, 1996, 84-116.

¹³ Cita extraída de RINGER, F. K. *El Ocaso de los mandarines alemanes : catedráticos, profesores y la comunidad alemana, 1890-1933* Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, 113.

¹⁴ MOLERO PINTADO, A. *La educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, 205-206.

¹⁵ Ibid, 207.

¹⁶ Ibid, 202-203.

¹⁷ Los datos han sido tomados del Archivo Virtual de la Edad de Plata [1868-1936].

¹⁸ Cita extraída de RINGER, F. K. *El Ocaso de los mandarines alemanes : catedráticos, profesores y la comunidad alemana, 1890-1933* Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, 104.

¹⁹ MOLERO PINTADO, A. *La educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991,204-205.

²⁰ MOLERO PINTADO, A. *La educación durante la II República y la Guerra Civil (1931-1939)* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1991, 207.

PRESENCIA ACADÉMICA ALEMANA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (1956-1970)

Sara González Gómez

E-mail: saragg@usal.es
(Universidad de Salamanca)

La celebración de las *IV Conversaciones Pedagógicas de Salamanca*, bajo el título «Influencias Alemanas en la Educación Española e Iberoamericana», ofrece una excelente oportunidad para analizar el contacto que la Universidad de Salamanca mantuvo con Alemania entre 1956 y 1970; Aspecto que no ha sido documentado y que puede arrojar ciertos datos que forman parte de la historia más reciente de una ilustre institución que, como muchas otras, recibió influencias de dispares procedencias. Estudiantes y Doctores alemanes que llegan a esta Universidad, becas y bolsas de trabajo que permiten conocer la realidad germana a los docentes salmantinos, la Cátedra de Germanística que funciona en la Facultad de Filosofía y Letras o los Cursos de Verano para extranjeros serán, entre otras cosas, cuestiones abordadas en esta comunicación que pretende dar una breve pero clara y precisa visión de la presencia alemana en la Universidad de Salamanca.

La universidad española durante el régimen de Franco mantuvo un esquema tradicional, napoleónico y marcadamente centralista, que perduró desde las reformas liberales del año 1845 y se acentuó claramente con la ley falangista de 1943. Un modelo institucional prácticamente inmóvil, dominado por la docencia casi en exclusiva y en el que la investigación era una gran desconocida para la mayoría. Con el Estado como único dueño y gestor de la pretendida nueva universidad del régimen, y ante un acusado clima de ahogo intelectual, se produjeron en febrero de 1956 una serie de sucesos estudiantiles que trascendieron al ámbito de la política nacional y acarrearón grandes cambios en el programa estatal.

Finaliza de este modo una época de tímida liberación, en la que la universidad experimentó un leve aperturismo cultural, gracias a la labor del ministerio de Ruiz Giménez (1951-1956) y el rectorado de Antonio Tovar

Llorente en la Universidad de Salamanca. A partir de este año, y hasta bien entrados los años setenta, comienza el asalto al poder del sector opusdeísta, un modelo tecnocrático, reivindicador del desarrollo económico y la modernización, así como un férreo control sobre la ideología estudiantil.

Las generaciones de estudiantes que pasaron durante esta época por las aulas de las Facultades universitarias fueron las primeras que no lucharon en la guerra y la gran mayoría tuvo que dedicarse a un ardoroso estudio como única opción dentro de la vida universitaria. Sin embargo, la realidad a la que se enfrentan comienza a despertar en ellos ciertos rechazos, lo mismo sucederá en algunos Catedráticos y profesores, que demostraron un latente deseo por alcanzar una universidad abierta, dialogante con otras realidades, investigadora y, en esencia, democrática y creativa.

La Universidad de Salamanca vive momentos difíciles entre 1956 y 1970; pasa por el mandato de tres Rectores¹ y el carácter centralista impuesto por el Estado obliga a que absolutamente todas las actuaciones llevadas a cabo pasen en primera instancia por Madrid. Sin embargo, su pasado glorioso le permitió conservar, incluso en la dura etapa del franquismo, el contacto con el extranjero, especialmente con Hispanoamérica² de donde procedían la mayoría de estudiantes extranjeros matriculados durante este periodo.

El número de estudiantes extranjeros de procedencia europea era notablemente menor al porcentaje americano pero existía cierto contacto, arrojado del análisis de las *Memorias Académicas de la Universidad de Salamanca*³. La presencia académica alemana en la Universidad de Salamanca, aunque limitada, existió y fue seguro un soplo de aire fresco para aquellos estudiantes que decidieron estudiar el idioma, para algunos docentes que disfrutaron de viajes o becas que les permitieron visitar el país germano o para recibir en la institución salmantina a estudiantes y personajes que enriquecieron a la institución.

El carácter de esta comunicación no nos permite extendernos en un comentario detallado de todas y cada una de las actividades académicas que demuestran la presencia alemana en la Universidad de Salamanca, por lo que se ha optado por incluir una relación pormenorizada de las mismas en el apartado de Anexo⁴, al que remitimos para un conocimiento más exhaustivo de las mismas. Centraremos nuestro trabajo en la descripción de aquellas actividades que se extienden en el tiempo, se consolidan con el paso de los cursos académicos y llegan a configurar una excelente vía de contacto e intercambio entre instituciones alemanas y la Universidad de Salamanca.

Como venimos diciendo, a pesar de la tendencia centralista y la escasa apertura intelectual que vive la universidad española durante el franquismo, descubrimos en la Universidad de Salamanca ciertos vestigios académicos que nos permiten afirmar la presencia académica alemana dentro de esta ve-

tusta institución. Lo consideramos como un pequeño paso, pero imprescindible, para la apertura a otras realidades y, aunque a un nivel muy bajo, una excelente oportunidad de desarrollo personal y profesional tanto para docentes como para estudiantes.

A lo largo del siglo XX, la Universidad de Salamanca fue reconociendo la labor de ciertos personajes alemanes, siendo otorgado el título de Doctor Honoris Causa a: Enrique Finke (1929), Max Leopold Wagner (1954), Friedrich A. Henglein (1954), Hermann Staudinger (1954), Kurt Alder (1954) y Adolf Dabelow (1954).

Entre los años 1956 a 1970 se desarrollan distintas actividades lectivas, con presencia académica alemana, dentro de las cuatro facultades que constituyen la Universidad de Salamanca -Filosofía y Letras, Ciencias, Derecho y Medicina-, cuyo distrito universitario abarcaba las provincias de Salamanca, Zamora, Ávila y Cáceres.

En este estudio, con el fin de presentar la información de un modo ordenado e inteligible, se ha optado por desarrollar dos puntos diferenciados; por un lado, aquel que abordará todas las actividades y referencias sobre alemanes que acuden a la Universidad de Salamanca, bien sea para realizar sus estudios, impartir conferencias, ampliar sus conocimientos, etc., y viceversa, los estudiantes españoles que deciden encaminar su carrera universitaria hacia estudios relacionados con la lengua alemana dentro de dicha institución.

En primer lugar, como referencia numérica que aporta una idea general de matrícula de estudiantes alemanes en la Universidad de Salamanca, se incorpora la siguiente tabla que presenta datos distribuidos por Facultades universitarias:

	Curso Sup. Filología Hispánica	Filosofía y Letras	Ciencias	Derecho	Medicina	TOTAL	Comp. Francia
1956-57	6	6	-	2	2	16	10
1957-58	11	6	-	-	1	18	5
1958-59	9	-	-	1	1	11	4
1959-60	10	-	-	2	1	15	5
1960-61	10	3	-	1	1	15	7
1961-62	10	6	1	1	-	18	12
1962-63	9	6	-	1	-	16	6
1963-64	9	2	-	-	-	11	7
1964-65	6	1	-	1	1	9	3
1965-66	10	1	-	-	7	18	4
1966-67	4	1	-	1	2	8	5
1967-68	5	-	-	-	-	5	5
1968-69	5	-	-	-	2	7	4
1969-70	7	-	-	-	9	16	7

* Elaboración propia

Como se puede observar, la media de estudiantes alemanes que opta por desarrollar sus estudios en la institución salmantina en el periodo que nos ocupa, un total de 183, está en unos 13 alumnos por año. Si tenemos en cuenta que la matrícula total de estudiantes extranjeros va de 379 en el curso académico 1956-57 a 759 en el 1969-70 -exactamente se duplica-, podemos afirmar que no existe crecimiento alguno, pero al menos el número se mantiene. No se pueden comparar estos datos con otras procedencias tales como Venezuela, Puerto Rico o Perú, de las que llegan cientos de estudiantes, pero tampoco se pueden obviar estos datos dado que demuestran cierta presencia, aunque limitada, del país germano.

Si analizamos los datos por Facultades veremos como es en la de Filosofía y Letras en la que se muestran los mayores porcentajes, un signo más del prestigio y la capacidad de atracción de estudiantes extranjeros que ha mantenido durante siglos dicha Facultad. Los alumnos alemanes se sentían atraídos por el **Curso Superior de Filología Hispánica**, a través del que accedían a conocimientos relacionados con el español: Historia de la Literatura Española, Historia de la Lengua, Historia de España, Cultura Popular, entre otras asignaturas. De todos los alumnos asistentes a este curso, después de los de procedencia inglesa, representan los alemanes el mayor número. Las Facultades de Ciencias y Derecho captaban un número muy reducido de estudiantes alemanes, sin embargo, la de Medicina experimenta un incremento significativo de matrícula de los mismos a finales de los años 60.

Si comparamos los datos con Francia (última columna del gráfico), de donde vinieron un total de 84 alumnos entre 1956 y 1970, observamos como el alumnado alemán duplica sus porcentajes. Ambas influencias fueron claras aunque a un nivel ciertamente sutil.

En segundo lugar, nos ocupa el **Curso de Verano para Extranjeros**, inaugurado en la Universidad de Salamanca en el curso académico 1963-64, que supuso uno de los cauces más efectivos para la llegada de estudiantes de diversas procedencias, en la época estival, a esta institución. A través de enseñanzas que versaron sobre Lengua y Literatura Española, Historia y Geografía de España, Arte Español y Pensamiento Español Contemporáneo, y acompañadas de conversaciones dirigidas sobre temas de la vida española, excursiones culturales y visitas a la ciudad, recibe Salamanca un pequeño número de estudiantes de procedencia alemana, como refleja la tabla que incluimos a continuación:

Curso de Verano para extranjeros. Universidad de Salamanca

	Estudiantes alemanes	TOTAL participantes	% alumnos alemanes
I Curso. Año 1964	7	112	6,25
II Curso. Año 1965	24	462	5,19
III Curso. Año 1966	15	772	1,94
IV Curso. Año 1967	29	1047	2,76
V Curso. Año 1968	26	1159	2,24
VI Curso. Año 1969	32	1443	2,21
VII Curso. Año 1970	33	1556	2,12

* Elaboración propia

La excelente acogida que tuvo este curso, como demuestra el espectacular incremento de matrícula en el transcurso de los siete años analizados, no se vio reflejada en la llegada de estudiantes alemanes. Aunque se aprecia un aumento progresivo, el porcentaje que se observa en la última columna experimentó una grave disminución. Volviendo a comparar los datos con Francia⁵, con un porcentaje del 75% en el I Curso y un 29% en el VII Curso, salta a la vista la abismal diferencia respecto a Alemania, a pesar de que su tendencia también fue hacia la disminución.

El pasado glorioso de la Universidad de Salamanca, el prestigio adquirido durante siglos y la gloriosa labor desempeñada por numerosos profesores permitieron a esta institución mantener cierto grado de contacto con el extranjero, aún en estos duros años de dictadura. Por este motivo, la llegada de estudiantes y docentes extranjeros a la universidad no cesó en estos difíciles años del franquismo aunque, sin duda, se viera reducido a una mínima expresión en relación a los gloriosos datos manejados en otros momentos históricos. A modo de ejemplo -para ver la relación completa remitimos al Anexo de esta comunicación- mencionamos algunas de las conferencias impartidas por destacables personajes alemanes:

El 21 de abril de 1958, en la Facultad de Filosofía y Letras, pronuncia una conferencia el profesor Dr. Kart Latte, de la Academia de Ciencias de Göttingen, bajo el título «Sociedad y religión en la antigua Roma».

En el curso académico 1961-62 pronuncia conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras el Dr. Joseph Kunst, catedrático de Germanística de la Universidad de Marburgo sobre «Heinrich von Kleist» y el Dr. E. Ruprecht, de la Universidad de Friburgo de Brisgovia sobre «Die Sprache in Denken Wilhelm von Humboldts».

Cátedra de Química Analítica: invitado por el Instituto de Orientación y Asistencia técnica del Oeste⁶ pronuncia una conferencia el Prof. Dr. Ed. Hoffman, del Agrikulturchemisches Institut de Freising, sobre «El origen y la importancia de las enzimas del suelo».

En el curso académico 1962-63 pronuncia conferencia el profesor A. Wiskott, Director de la Clínica Universitaria de Pediatría de Munich, sobre «Etiología, Patogenia y Sistematización de las neumonías infantiles».

Nos ocupa ahora la descripción y análisis de un segundo grupo de actividades dentro del que, como ya hemos mencionado anteriormente, enmarcamos el contacto que los estudiantes españoles mantienen con Alemania dentro de la Universidad de Salamanca. Funciona un Lectorado de Alemán, se inaugura en estos años la Cátedra de Filología Germánica y, dentro del Instituto de Idiomas, se desarrolla el Curso de lengua alemana.

La Cátedra de Filología Germánica, dentro de la Sección de Filología Moderna impulsada por D. Antonio Tovar Llorente, presenta destacables acontecimientos y actividades que corroboran una cierta presencia académica alemana. Bajo la titularidad de la Cátedra en el doctor Feliciano Pérez Varas, se realizaron cursos monográficos de doctorado variables, que abordaban temas como «La novela realista alemana», «Problemas y tendencias de la lengua alemana contemporánea» o «Corrientes de la literatura alemana contemporánea». Como actividades especiales de la Cátedra se llevaron a cabo seminarios para los alumnos de cuarto y quinto curso, entre los que podemos distinguir: «Iniciación a la métrica y a la estilística sobre la lírica del barroco» o «Análisis de estructuras y técnicas de composición en la literatura alemana del Realismo, Theodor Storm (verso y prosa) y Conrad Ferdinand Meyer (verso)».

Por otro lado, a través de esta Cátedra comenzaron a desarrollarse tesinas y tesis doctorales, que avanzaron de un modo muy pausado en los primeros años debido a la necesaria creación de un Seminario que incorporara los fondos bibliográficos necesarios para el desarrollo de los trabajos de investigación. Los medios con los que cuenta la Universidad del momento impidieron que esta tarea se cumpliera de una manera rápida y efectiva. A pesar de ello, en el curso 1966-67 se firma un programa, a modo de convenio con las Cátedras análogas de la Universidad de Madrid, para desarrollar el trabajo en tres fases determinadas, que finalmente permitirían a todos los investigadores disponer de un repertorio nacional en el que consultar los fondos bibliográficos de germanística tanto de las Facultades españolas que contaran con esta rama como de otras entidades de carácter nacional e internacional con campos de trabajo afines.

El **Lectorado de Alemán** no contaba con un número muy elevado de alumnos, pero algunas de sus actividades, como representaciones teatrales

de importantes obras así como proyecciones de largometrajes y documentales de origen alemán, se sucedieron a lo largo de los cursos académicos estudiados. Basta con leer la siguiente información recogida en la *Memoria Académica de la Universidad de Salamanca* del curso académico 1959-1960 para cerciorarse de la importancia que llegaron a adquirir dichas veladas de cine y teatro:

«El Lectorado de Lengua Alemana (Dres. Mayer y Jaenisch) organizó, en la primera semana de octubre, una conferencia del Profesor Wentzlaff-Eggebert, de la Universidad de Maguncia, sobre el tema «Schiller y la Antigüedad». En mayo tuvo lugar, en el Aula Magna, una sesión de cine cultural sobre paisajes y ciudades alemanas».

Aunque las actividades de este Lectorado no son abundantes ni consiguen atraer al mismo público que las desarrolladas, por ejemplo, en el Lectorado de Francés desempeñado por la profesora Mme. Paulette Gabaudan de Cortés, no podemos negar que cualquier iniciativa de este tipo, por pequeña que fuera, suponía una bocanada de aire fresco para los estudiantes, que conocían así una realidad bien distinta a la que en esos momentos vive la España del franquismo.

Como último apunte a este apartado, debemos hacer referencia al **Curso de Lengua Alemana** que se desarrolló durante los años que nos ocupan en

el Instituto de Idiomas perteneciente a la Universidad de Salamanca. Los datos que se presentan en la siguiente tabla muestran un número de matriculados, interesados en el aprendizaje del idioma, que va creciendo considerablemente con el paso de los años, llegando a duplicarse la cifra del curso 1956-57 (con 25 alumnos) casi diez años después. No son cifras muy altas pero sí importantes si se tienen en cuenta los datos de alumnos que ingresan en la Universidad en estos años. Los idiomas por los que sienten mayor atracción los estudiantes, comparando los datos arrojados por la matrícula general del Instituto de Idiomas, son el francés, en primer lugar, seguido del inglés y el alemán.

	Curso de Lengua Alemana	TOTAL
1956-57	25	198
1957-58	23	218
1958-59	24	269
1959-60	21	235
1960-61	36	373
1961-62	32	267
1962-63	32	266
1963-64	25	369
1964-65	25	421
1965-66	33	638
1966-67	47	597
1967-68	50	620
1968-69	40	498
1969-70	35	523

Sin duda, el conocimiento y dominio de otra lengua, la toma de contacto con otra cultura y otras tradiciones aportó a estos estudiantes, además de un crecimiento profesional, un enriquecimiento personal.

No podemos terminar este estudio sin hacer referencia a dos aspectos esenciales: becas y viajes. Las primeras no resultaron frecuentes pero algunos profesores disfrutaron de pensiones de estudios que les llevaron a Alemania

a ampliar sus conocimientos. Se produjeron también algunos viajes de estudio y desplazamientos para asistencia a Congresos por parte de profesores de la Universidad de Salamanca; como ejemplo:

«El titular de la Cátedra de Anatomía II acude a Munich al Congreso *Versammlung der Anatomischen Gesellschaft* con la demostración titulada *Estereométrische Rekonstruktionen der grauen Substanz eines Katzengehirns in 10facher Vergrößerung zum komparativen. experimentellen Studium*»⁷

«Viaje fin de carrera, durante la primera quincena del mes de abril, de los alumnos de quinto curso de la Facultad, acompañados por el catedrático de Química Técnica, Profesor Mato, y el profesor adjunto Dr. Angoso. Realizaron un viaje de Estudios por Alemania y Suiza, programado por la Facultad en colaboración con la «Deutscher Akademischer Austauschdienst». Un intenso programa de visitas permitió a los universitarios salmantinos conocer el enorme desarrollo y los avances técnicos de la actual industria química alemana a través de sus complejos fabriles más importantes»⁸.

El número de alemanes que llegó a la institución a lo largo de estos quince años no fue excesivo pero existió un contacto y un intercambio de ideas, costumbres, etc. Fueron más aquellos españoles que decidieron encaminar sus estudios hacia el aprendizaje del alemán, probablemente como vía profesional, que los alemanes que acudieron a esta universidad. La creación de la Cátedra de Filología Germánica a principios de los años sesenta atrajo a algunos estudiantes y fue, sobre todo, un buen cauce para el inicio de la investigación en torno a cuestiones alemanas. Por su parte, el Instituto de Idiomas ofreció la oportunidad a numerosos estudiantes de conocer una nueva lengua. Por otro lado, el Curso de Verano para extranjeros y el Curso Superior de Filología Hispánica, ambos dentro de la Facultad de Filosofía y Letras, fueron los que representaron el mayor poder de atracción de estudiantes alemanes, seguramente seducidos por el prestigio adquirido por dicha Facultad durante siglos.

La presencia académica alemana en la Universidad de Salamanca entre 1956 y 1970 se hace evidente a través de los datos expuestos, sin embargo, queda mucho por revelar en torno a este asunto. El contacto mantenido entre instituciones alemanas y salmantinas fue seguro una bocanada de aire puro para docentes y alumnos que vivieron las duras imposiciones de una universidad encerrada en sí misma, debido a las imposiciones del franquismo.

-ANEXO-

RELACIÓN DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS CON PRESENCIA ALEMANA EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (1956-1970)

Curso académico 1956-1957:

Funciona el Lectorado de Alemán desarrollando sus actividades habituales y el Instituto de Idiomas con su Curso de Lengua Alemana. No se han encontrado otras referencias que demuestren la presencia académica alemana en la Universidad de Salamanca a lo largo de este curso.

Curso académico 1957-1958:

Facultad de Filosofía y Letras

El 21 de abril pronuncia una conferencia el profesor Dr. Kart Latte, de la Academia de Ciencias de Göttingen, bajo el título «Sociedad y religión en la antigua Roma».

En el Lectorado de Alemán se conmemoró, el 26 de octubre, el segundo centenario del nacimiento de Freiherr von Stein.

Facultad de Derecho

El profesor Don José María Rodríguez Devesa pronuncia la conferencia «La nueva ley penal militar alemana».

Curso académico 1958-1959:

Facultad de Filosofía y Letras

Desarrollan sus actividades habituales el Lectorado de Alemán y el Curso de Lengua Alemana del Instituto de Idiomas.

Facultad de Derecho

Pronuncia conferencia el Sr. Dr. Günter Kraus con le título «Derecho y poder en Tucídides».

Curso académico 1959-1960:

Facultad de Filosofía y Letras

El Lectorado de Alemán, dirigido por los Doctores Mayer y Jaenisch, organiza en la primera semana de octubre una conferencia del profesor Wentzlaff-Eggebert, de la Universidad de Maguncia, sobre el tema «Schiller y la Antigüedad». En el mes de mayo tiene lugar, en el Aula Magna de la Universidad, una sesión de cine cultural sobre paisajes y ciudades alemanas.

Curso académico 1960-1961:

Facultad de Filosofía y Letras

Continúan desarrollando sus actividades habituales el Lectorado de Alemán y el Curso de Lengua Alemana del Instituto de Idiomas.

Curso académico 1961-1962:

Facultad de Filosofía y Letras

Dentro de la sección de Filología Moderna participan un conjunto de profesores nativos (Drs. Mayer y Jaenisch, Mr. Fletcher, Mr. y Mrs. Thomas, Dr. Beccaría...) trabajando en el estudio de las respectivas lenguas y literaturas alemana, inglesa, francesa, etc. Se organizaron también periódicamente sesiones cinematográficas sobre cultura, paisaje, arte, etc. de los distintos y respectivos países, y trayendo a las aulas destacados conferenciantes.

Pronuncian conferencia el Dr. Joseph Kunst, catedrático de Germanística de la Universidad de Marburgo sobre «Heinrich von Kleist» y el Dr. E. Ruprecht, de la Universidad de Friburgo de Brisgovia sobre «Die Sprache in Denken Wilhelm von Humboldts».

Cátedra de Germanística: profesor encargado Dr. Gerhart Mayer. Se desarrollaron trabajos de Seminario sobre «Poesía lírica alemana desde el siglo XVIII al siglo XX».

Tesinas de Licenciatura: S. Onís Juárez presenta «G. Büchner 'Woyzek'. Tragöide des Nihilismus»; J. Begoña Rueda con «A. von Droste-Hülshoffs 'Judenbuche» y J. J. de Vega Zamora con «Die Ideenballade der deutschen Klassik».

Publicaciones: «Zum Wesen von W. Raabes humoristischer Sprachform» (Jahrbuch der Raabe-Gesellschaft pp.77-93, 1961) y W. Raabes Romanfragment 'Altershausen' (Jahrbuch der Raabe-Gesellschaft; 1962).

Facultad de Ciencias

Cátedra de Química Analítica: invitado por el Instituto de Orientación y Asistencia técnica del Oeste pronuncia una conferencia el Prof. Dr. Ed. Hoffman, del Agrikulturchemisches Institut de Freising, sobre «El origen y la importancia de las enzimas del suelo».

Facultad de Medicina

Obtiene una beca para realizar estudios en la Clínica Universitaria de Mainz (Alemania) el profesor ayudante de la Cátedra de Patología y Clínica Quirúrgicas, D. Alberto Iscar Sánchez.

Curso académico 1962-1963:

Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra de Filología Germánica: encargado el profesor D. Feliciano Pérez Varas.

Actividades especiales: Seminarios sobre «La métrica alemana de la Ilustración al Romanticismo». Trabajo de Seminario en preparación: «Las fuentes históricas de Schiller en las obras de referencia española».

Tesinas de Licenciatura: cinco tesinas en preparación.

Tesis Doctorales: dos tesis en preparación con los títulos «Contribución al estudio de la prosa de Kafka» y «Forma y lenguaje dramáticos en Georg Büchner».

Publicaciones: «Notas a dos novelas de Johann Beer» en *Filología Moderna*, 1962, Vol. 7-8, pp. 101-135. Recensión bibliográfica: «Deutsche Philologie im Aufriss», W. Stammler, en *Filología Moderna*, 1963, n° 10, pp. 80-83. «Ergriffenes Dasein. Deutsche Lyrik des zwanzigsten Jahrhunderts», Holthusen/Kemp, en *Filología Moderna*, 1963, n° 10, pp. 83-85.

Facultad de Ciencias

El profesor adjunto de la Cátedra de Química Inorgánica, D. Amador Alonso Catalina, permanece durante el curso en la Universidad de Würzburg con una beca de intercambio realizando estudios por difracción de rayos X sobre la estructura de diferentes clorocomplejos.

Facultad de Medicina

Pronuncia conferencia el profesor A. Wiskott, Director de la Clínica Universitaria de Pediatría de Munich, sobre «Etiología, Patogenia y Sistematización de las neumonías infantiles».

El titular de la Cátedra de Anatomía II acude a Munich al Congreso *Versammlung der Anatomischen Gesellschaft* con la demostración titulada «Estereometrische Rekonstruktionen der grauen Substanz eines Katzenshirns in 10facher Vergrößerung zum komparativen experimentellen Studium».

Curso académico 1963-1964:

Del 3 al 9 de septiembre de 1964 el Excmo. Rector de la Universidad asistió a la «Conferencia de Rectores y Vicecancilleres de las Universidades Europeas» que tuvo lugar en Göttingen (Alemania).

Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra de Germanística: encargado el profesor D. Feliciano Pérez Varas.

Actividades especiales: Seminarios sobre los temas «La lírica de la época clásica» y «La poesía heroica germánica». Conferencia del Dr. Walter Müller-Seidel, Catedrático de Literatura Moderna alemana de la Universidad de Munich, sobre el tema «Georg Büchner und das deutsche Drama», el 15 de abril de 1964.

Tesinas de licenciatura: María Teresa Cilleros Rodríguez «Natur und Freundschaft bei Hölderlin. Jugendlyrik». Milagros García Blanco «Das Gefühl der Verlassenheit in Wolfgang Borcherts. Draussen vor der Tür». Francisco García Tortosa: «Mysterienspiel und `auto sacramental` bei Hofmannsthal». Adela Sánchez Santos «Das Volk als Held im Wilhelm Tell».

Tesis doctorales: Teresa Blasco Estellés «Boccaccio y Cervantes como precedentes en las `Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten` de Goethe».

Estudios y trabajos publicados: recensión crítica de la «Introduzione allo Studio delle lingue germaniche» de Vittore Pisan, cuarta edición, en «Emerita», Tomo XXXI, 1963.

Estudios y trabajos en preparación: trabajo de investigación sobre el tema «La estimación del teatro español en la ‘Hamburgische Dramaturgie’ de G. E. Lessing». Trabajo de investigación sobre el tema «Literatura, Gramática t Sentimiento en Wolfgang Borchert».

Facultad de Derecho

Pronuncia conferencia el Dr. Boscham, Presidente del Tribunal Tutelar de Menores de Wütemberg (Alemania Occidental) con el título «Posición jurídica del marido y de a mujer ante el Derecho matrimonial europeo».

Curso académico 1964-1965:

Se recoge en las memorias el fallecimiento en el mes de septiembre de 1964, en Friburgo (Alemania), del Doctor «Honoris Causa» por la Universidad de Salamanca Prof. Herrmann Staudinger, con las siguientes palabras: «puede ser considerado como el fundador y padre de la química macromolecular. Eminente Profesor y Pedagogo en Estrasburgo, Karlsruhe, Zurich y Friburgo, fue un investigador tenaz, original y profundo de las macromoléculas naturales: celulosa, almidón, caucho, proteínas, etc. Fue Premio Nobel en 1953. También han sido distinguidos con el Nobel sus discípulos de Zurich: Leopold Ruzicka, Theodor Reichstein y Paul Müller. A él se debe el gran progreso en los altos polímeros, fibras de síntesis y plásticos. A propuesta de la Facultad de Ciencias le fue otorgado el Grado de Doctor Honoris Causa por nuestra Universidad el 10 de mayo de 1954, siendo investido de hecho el 11 de marzo de 1955».

Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra de Germanística: encargado el profesor Dr. Feliciano Pérez Varas.

Cursos monográficos: curso bimestral sobre «La novela realista alemana».

Actividades especiales de la Cátedra: Seminarios sobre los temas «La métrica del Romanticismo» (para cuarto curso) y «La ‘Kurzgeschichte’ como género literario. Interpretación» (para quinto curso). De octubre a junio.

Tesinas de Licenciatura: en preparación de Ana M^a Fernández Pérez de Villalaín, «La pintura de lo español en *Die Versuchung des Pescara*», de Conrad Ferdinand Mayer, y de Rosario Pérez Iturbe, «El mundo hispanoamericano en *Don Correa*», de Gottfried Keller.

Conferencias: «Don Juan y la confrontación Don Juan/Faust» en el Deutsches Kulturinstitut, Bilbao, 1 de diciembre de 1964, y en la Deutsche Vereinigung, San Sebastián, 2 de diciembre de 1964.

Publicaciones: «Apunte sobre la fortuna de Don Juan en Alemania», en *Filología Moderna*, Madrid, Vol. 19-20, Abril-Agosto, 1965.

Trabajos en preparación: trabajo de investigación sobre el tema «La estimación del teatro español en la ‘Hamburgische Dramaturgie’ de G. E. Lesing». Trabajo de investigación sobre el tema «Retórica y espíritu en la oratoria de Berthold von Regensburg».

Facultad de Ciencias

Viaje fin de carrera, durante la primera quincena del mes de abril, de los alumnos de quinto curso de la Facultad, acompañados por el catedrático de Química Técnica, Profesor Mato, y el profesor adjunto Dr. Angoso. Realizaron un viaje de Estudios por Alemania y Suiza, programado por la Facultad en colaboración con la «Deutscher Akademischer Austauschdienst». Un intenso programa de visitas permitió a los universitarios salmantinos conocer el enorme desarrollo y los avances técnicos de la actual industria química alemana a través de sus complejos fabriles más importantes.

Curso académico 1965-1966:

Se recoge en las memorias la visita del Rector de la Universidad de Salamanca, en el mes de junio, invitado por el Gobierno de la República Federal Alemana, con un grupo de universitarios e intelectuales españoles entre los que se encontraban los Rectores de las Universidades de Madrid y Sevilla, a diversas Universidades y Centros de Investigación en Bonn, Hamburgo, Berlín, Munich, etc.

Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra de Germanística: catedrático titular el Profesor Dr. Feliciano Pérez Varas.

Curso monográfico sobre «Problemas y tendencias de la lengua alemana contemporánea», profesado de octubre a mayo.

Actividades especiales de la Cátedra: Seminario de «Iniciación a la métrica y a la estilística sobre la lírica del barroco» (para cuarto curso) y «La lírica del romanticismo» (para quinto curso).

Tesinas de Licenciatura (en preparación): Serafina García García y «El niño en 'Des Knaben wunderhorn'»; Nieves García García y «El peregrino en la lírica romántica»; Adelaida Hernández González y «Soledad y nostalgia en Eichendorff»; Santiago Solano Benito y «El Don Juan de E.T.A. Hoffmann»; Rosa Gómez Cagigal y «'Patria' y 'Soldado' en los poetas de las guerras de liberación»; Joaquín Antonio Domínguez Martín y «El sentimiento del otoño en la poesía romántica»; Luis Lerate de Castro y «La expresión del sentido heroico en 'Das Hildebrandslied'».

Tesis doctorales (en preparación y con títulos provisionales): José Begoña Rueda y «La cosmovisión de Annette Von Droste-Hülshoff»; María Josefa León Martín y «La mujer en el mundo religioso de Gertrud von le Fort»; Milagros García Blanco e «Historia y literatura en la obra de Ricarda Huch».

Publicaciones: «Sentimiento y sensación en el lenguaje de Wolfgang Borchert», *Revista de Filología Moderna*, Madrid, nº 23, 1966.

Trabajos en preparación: «Cala estilística en el 'Trutznachtigall' de Friedrich von Spee».

Facultad de Ciencias

Cátedra de Geología: en colaboración con el Mapa Agronómico Nacional se está haciendo el Mapa Geológico de la provincia a escala 1:125.000. El titular de la cátedra

visitó durante el año 1965 los yacimientos de hierro (Erzberg) y magnesita (Hütten), en Austria; los de grafito (Passau), zinc (Meggen) y uranio (Birkenfeld) en Alemania. También se interesó y visitó al Comisión de Energía Atómica en Hannover (Alemania).

Facultad de Derecho

Pronunció una conferencia el profesor Dr. Hans J. Wolf, de Derecho Romano de la Universidad de Friburgo (Alemania), «La estructura de la obligación contractual en el Derecho griego», 22 de abril de 1966.

Cátedra de Derecho Romano: el profesor adjunto D. Alfredo Calonge disfrutó de una beca de la Comisaría de Protección Escolar en la Universidad de Heidelberg (Alemania) durante los meses de julio y agosto.

Cátedra de Derecho Mercantil: estancia de dos meses en Alemania de la Profra. Adjunta Dra. Vérguez Sánchez y del Sr. Sánchez Andrés, con una pensión de estudios del «Deutscher Austauschdienst». El Sr. Rodríguez Artigas, pensionado por la Universidad de Maguncia a través del Ministerio de Asuntos Exteriores, se desplazó a Alemania durante un mes a fin de precisar algunos aspectos de sus trabajos de tesis. Aprovechando mencionados desplazamientos se visitaron las Universidades del norte de Alemania y, de manera especial, la Universidades en formación de Bremen y Bochum.

Curso académico 1966-1967:

Las memorias académicas recogen la celebración de la «Semana de Alemania» del 5 al 11 de marzo, con exposiciones, conferencias, conciertos y otros actos (incluyó un programa de cine alemán). El 11 de marzo visitó la universidad el Excmo. Sr. Dr. Helmut Allardt, Embajador de la República Federal Alemana.

Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra de Germanística: catedrático titular el Profesor Dr. Feliciano Pérez Varas.

Curso monográfico sobre «Corrientes de la literatura alemana contemporánea».

Actividades especiales de la Cátedra: Seminario de «Iniciación a la métrica y a la interpretación literaria» (para cuarto curso) y el Seminario de «Iniciación en el estudio lingüístico y literario y en la investigación» (para quinto curso). Este último seminario acogió también a licenciados y doctorandos.

Tesinas de licenciatura: fueron leídas en la convocatoria de junio «E.T.A. Hoffmanns 'Don Juan'» de Santiago Solano Benito y «Epische Begriffe im 'Hildebrandslied'» de D. Luis Lerate de Castro. Pendientes de lectura para la convocatoria de septiembre quedaron seis tesinas.

Tesis doctorales: siguen en preparación las referidas en el anterior curso.

Otras actividades: los trabajos de investigación iniciados fueron demorados en razón de la urgencia que reclamaban determinados trabajos fundamentales para el funcionamiento del

Seminario, por tratarse de una Cátedra de reciente creación. Entre estos trabajos recibió atención preferente durante el curso la confección de un fichero que permita en plazo relativamente breve dotar al Seminario de los fondos bibliográficos imprescindibles para el desarrollo de la investigación.

Facultad de Medicina: el titular de la Cátedra de Pediatría y Puericultura asiste al Congreso Alemán de Pediatría en Berlín (septiembre de 1966).

Año académico 1967-68:

Aparece recogido en las Memorias el fallecimiento del Prof. Alemán Friedrich A. Henglein, catedrático de Química Técnica de la Universidad de Karlsruhe, Doctor Honoris Causa por la Universidad de Salamanca.

Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra de Germanística: catedrático titular el Profesor Dr. Feliciano Pérez Varas.

Curso monográfico sobre «La literatura alemana del exilio».

Actividades especiales de la Cátedra: Seminarios para cuarto y quinto curso dedicados este año al «Análisis de estructuras y técnicas de composición en la literatura alemana del Realismo, especialmente en Theodor Storm (verso y prosa) y Conrad Ferdinand Mayer (verso)».

Tesinas de Licenciatura: se dio lectura a dos tesinas tituladas «Über 'El Greco Malt den Grosinquisitor'» y «Das kind in 'Des Knaben Wunderhorn'», y quedan pendientes otras cinco.

Tesis doctorales: las oposiciones a Cátedras de Enseñanza Media impusieron una pausa en tres de ellas, en las que el trabajo se reanudará con el nuevo curso. Otra de las tesis propuestas ha sufrido un cambio de tema al pasar el doctorando a desempeñar un puesto de profesor en una universidad canadiense y encontrar dificultades para desarrollar el tema propuesto en aquel lugar.

Otras actividades: continúan las tareas de localización y adquisición de fondos bibliográficos para dotación del Seminario de un mínimo de repertorio.

Facultad de Ciencias: se celebra en Salamanca el «VII Simposio Internacional de Agroquímica», organizado por la Universidad de Salamanca y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, siendo presidente del comité organizador el Prof. Felipe Lucena Conde. A dicho simposio asistieron representantes de 13 países entre los que estaba Alemania.

Cátedra de Química Inorgánica: el colaborador, D. Francisco J. Sánchez Marcos ha permanecido durante el curso en la «Technische Hochschule de Zürich», trabando en química de la coordinación bajo la dirección del Prof. Schwarzenbach.

Cátedra de Geología: el titular, Dr. Antonio Arribas Moreno, invitado por la Universidad de Heidelberg, realizó en ella trabajos de investigación durante los meses de mayo y junio, visitando diferentes yacimientos alemanes de hierro, plomo, zinc y cobre.

Año académico 1968-69:

El 9 de abril, en la Facultad de Derecho, pronuncia una conferencia el Prof. Hans Thieme, Catedrático de Historia del Derecho en la Universidad de Friburgo sobre el tema «La escollástica española tardía y su influencia en el Derecho Natural».

Facultad de Filosofía y Letras

Cátedra de Germanística: catedrático titular el Profesor Dr. Feliciano Pérez Varas.

Curso monográfico sobre «La literatura alemana en el Nacional-socialismo».

Actividades especiales de la Cátedra: Seminarios para cuarto y quinto curso dedicados este año a la «Iniciación a la métrica y a la interpretación Literaria, ejemplificadas en la literatura alemana del Naturalismo y del Impresionismo: Henckell, Holz, Hauptmann, Dauthendey» y al «Análisis de estructura, léxico y ritmo en la prosa naturalista: Holz, Hauptmann y Sudermann».

Tesinas de Licenciatura: «'Trost' y 'Tröstung' en la lírica alemana bajo el Nacionalsocialismo» de D. José Luis Rodríguez Álvarez y calificada con sobresaliente en la convocatoria de septiembre. «La pintura de los español en el 'Clavigo' de Goethe» de M^a Jesús Varela Martínez, calificada también con sobresaliente. El resto de tesinas pendientes sufrieron demora por encontrarse sus autores en Alemania en ampliación de estudios.

Tesis doctorales: detenidas tres de las tesis iniciadas por dificultades de bibliografía y abandonada otra de ellas. Quedan dos tesis en preparación que van experimentando grandes avances al encontrarse sus autores en Suiza y Austria, donde han podido tener acceso a importantes materiales.

Otras actividades: conforme a lo previsto, el trabajo de dotación bibliográfica ha tenido prioridad sobre la investigación.

Año académico 1969-70:

Funciona el Lectorado de Alemán que continúa desarrollando sus actividades habituales al igual que el Curso de Lengua Alemana del Instituto de Idiomas. No se han encontrado datos sobre otras actividades académicas con presencia alemana.

Notas

¹ GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara.: «Presencia académica francesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970)» pp. 51-52, en JOSÉ MARÍA, HERNÁNDEZ DÍAZ (coord.): *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008.

² RODRÍGUEZ CRUZ, Águeda: *Salmantica docet. La proyección de la Universidad de Salamanca en Hispanoamérica*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 1977.

³ Cf. *Memorias Académicas de la Universidad de Salamanca* del curso académico 1956-1957 a 1969-1970, en Archivo de la Universidad de Salamanca (en adelante AUSA).

⁴ Véase Anexo, *Relación de actividades académicas con presencia alemana en la Universidad de Salamanca (1956-1970)*, pp. 7-11.

⁵ Véase tabla en GONZÁLEZ GÓMEZ, Sara.: «Presencia académica francesa en la Universidad de Salamanca (1956-1970)» p. 54, en JOSÉ MARÍA, HERNÁNDEZ DÍAZ (coord.): *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana (1808-2008)*, Salamanca, Globalia Ediciones Anthema y José Luis Hernández Huerta, 2008.

⁶ La investigación científica en la Universidad de Salamanca adquiere un nuevo curso al inaugurarse en el curso académico 1961-62 este Instituto. Desde 1953 existía el Instituto de Química Agrícola y Edafología que realizaba estudios de investigación sobre los suelos de la provincia al tiempo que colaboraba con entidades oficiales y privadas sobre problemas científicos relacionados con el desarrollo económico. Ahora se crea este organismo, del que forman parte el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, las Diputaciones Provinciales de Salamanca, Ávila y Zamora y la Fundación Vicente Rodríguez Fabrés. Su finalidad es orientar en todos los problemas científicos que involucre el desarrollo económico (agrícola, ganadero, minero, industrial) de la región.

⁷ Cf. *Memorias Académicas de la Universidad de Salamanca* (curso académico 1962-1963) en AUSA.

⁸ Cf. *Memorias Académicas de la Universidad de Salamanca* (curso académico 1964-1965) en AUSA.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PEDAGOGÍA EN ESPAÑA Y LOS SEMINARIOS PEDAGÓGICOS ALEMÁN Y CHECO DE PRAGA: EN BUSCA DEL ESLABÓN PERDIDO

Gonzalo Jover Olmeda

E-mail: gjover@edu.ucm.es

(Universidad Complutense de Madrid)

Introducción

En este trabajo continuamos una línea de investigación que llevamos a cabo conjuntamente profesores de Historia de la Educación y de Teoría de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid, sobre el proceso de formación disciplinar de la pedagogía en España¹. Concretamente, en esta ocasión aportamos algún material complementario a dos contribuciones anteriores en las que rastreamos una extraña alusión que se hace en el Informe del Consejo de Instrucción Pública, de siete de abril de 1904, sobre la propuesta de nombramiento de Manuel Bartolomé Cossío para desempeñar la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía de la entonces llamada Universidad Central².

El informe justificaba la pertinencia de Cossío para el puesto, al mismo tiempo que continuaba como director del Museo Pedagógico Nacional, de modo que «la nueva enseñanza, mediante la unión de ambos cargos en una misma persona, adquiera desde luego el carácter práctico que debe tener para que sea más beneficiosa, siendo un verdadero Seminario, semejante a los existentes ya en otras universidades del extranjero, singularmente en Jena y Praga»³. Pero mientras que el seminario fundado por Stoy en Jena era ampliamente conocido en el círculo de la Institución Libre de Enseñanza, del seminario de Praga apenas existían referencias en esa época, lo cual lo convierte en un auténtico eslabón perdido en el proceso de institucionalización de la Pedagogía en España. En los trabajos que venimos realizando intentamos desentrañar las circunstancias y posibles motivos de esta alusión. ¿Por qué Praga?

Responder a esta pregunta tropieza con una primera dificultad, porque da a entender que el informe del Consejo de Instrucción Pública se refiere a una institución identificable. Y ya esta simple suposición es incierta, pues en 1904 no existía en Praga un seminario de Pedagogía, sino dos, uno en cada una de las universidades, la alemana y la checa, a que dio lugar la separación de la antigua Universidad Carlo-Fernandina en 1882.

Los seminarios pedagógicos alemán y checo de Praga

La razón por la que en Praga existían dos seminarios universitarios de pedagogía, va unida a la propia historia de «la primera universidad al norte de los Alpes y al este del Rin»⁴, fundada por el Rey Carlos IV en 1348, a partir de la bula dada un año antes por Clemente VI, y siguiendo el modelo de las universidades de Bolonia y París. La historia de la universidad de Praga reproducirá los conflictos de hegemonía política, económica, religiosa, nacional, lingüística,... que han sacudido este cruce de caminos de Europa durante estos más de seiscientos años. Como decía en el acto de conmemoración del sexto centenario de la universidad, en abril de 1948, el entonces Presidente de la República Checoslovaca, Edvard Beneš, en sus muros «están reflejados los turbulentos y a menudo excesivamente crueles destinos de nuestro Estado de manera mucho más vívida que en ningún otro sector de la vida de una nación»⁵.

Las páginas del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, en su sección «revista de revistas» acercaba a los lectores españoles de comienzos del siglo XX, algunos de los momentos más significativos de esa historia. Un artículo, reproducido de la *Revue Internationale de l'Enseignement*, publicado en el N° 596, de 1909, se hace eco de la conmemoración del 500 aniversario de promulgación del decreto de *Kutná-Hora*, por el cual Vaclav IV otorgó, el 18 de enero de 1409, la mayoría de votos en las decisiones de la universidad a la comunidad («nación») checa, frente a las comunidades sajona, bávara y polaca. La noticia cita el discurso pronunciado con este motivo por Drtina -refiriéndose con toda probabilidad a František Drtina-, que «consideró el decreto como el primer relámpago de la conciencia nacional de la Universidad de Praga en la Edad media»⁶. En otro artículo del mismo año, se relatan los jalones que llevaron a la separación de la antigua universidad en 1882, forzada, entre otros motivos, por la presión lingüística que se produce a lo largo del siglo XIX en favor de la introducción del checo, junto con el alemán, como idioma de la enseñanza, y que provocaría, finalmente, la creación de dos universidades distintas, una para cada una de estas dos comunidades lingüísticas⁷.

A partir de este desdoblamiento, la coexistencia en Praga de los dos seminarios de pedagogía, uno en cada una de esas dos universidades, se verá afectada por las reformulaciones sucesivas que experimentó a lo largo de las

décadas siguientes la convivencia entre checos y germanos en el territorio de Bohemia. Como resume Jeremy King, en un interesante estudio que analiza las tensiones entre estas dos comunidades tomando como referencia la pequeña localidad bohemia de *Budweis* (en alemán) o *Budějovice* (en checo),

«entre los años en torno la década de 1890 y la Gran Guerra, la política bohemia estuvo caracterizada por una estructura triádica. Las proporciones y dimensiones variaron considerablemente a lo largo de este tiempo, y emergieron nuevos movimientos que introdujeron sus demandas en términos de clase, religión o raza. Aún así, el movimiento checo, el movimiento germano y estado de los Habsburgo, continuaron siendo los principales actores, y su poder legitimado incluso cada vez más en términos nacionales. Después de la Gran Guerra, con la desaparición del estado de los Habsburgo, se perpetúa la lucha por la sucesión. En su pugna por el control del estado, los movimientos germano y checo hicieron resituarse de manera dramática la política bohemia, no una sino cuatro veces en menos de treinta años. La primera reformulación, en 1918-1919, se condensa en el dominio democrático checo. La segunda, durante los primeros años treinta, mantuvo el poder de los checos, pero volvió a abrir la política bohemia a una tríada, mediante la entrada de un poder extranjero: la Alemania nazi. Vino entonces la absorción nazi, en 1938-39»⁸.

La cuarta reformulación corresponde al final de la Segunda Guerra Mundial, que acabaría con la expulsión de los alemanes. A juicio de King, estos desarrollos históricos permiten comprobar que «las dos trayectorias nacionales representan, más que movimientos contrarios que se cruzan, un doble ramal entrelazado por asimetrías históricas. Después de 1918, el estado de los Habsburgo, que había jugado su papel en la creación de estas asimetrías, no pudo mantener ya más su equilibrio»⁹.

El primer seminario pedagógico se constituyó en la universidad de Praga en octubre de 1876 bajo la dirección del herbartiano católico Otto Willmann¹⁰. Éste había avanzado algunas de las ideas sobre la formación de los profesores en un trabajo, publicado en 1881 en la *Revue Internationale de l'Enseignement*, en el que situaba su institución en la tradición directa de los seminarios pedagógicos de Herbart, Stoy y Ziller¹¹. Más tarde, en 1901, con motivo del vigésimo quinto aniversario del seminario, Willmann publicó una memoria sobre su organización y balance. En línea con aquella tradición, explicaba en la memoria, el seminario había surgido como una institución dedicada a la formación de profesores de educación secundaria, que lograra resolver la contradicción existente entre la formación teórica conseguida en la universidad y el ejercicio docente. Para ello, era necesaria una mayor colaboración entre la teoría y la práctica, enfocada a captar y transmitir los elementos formativos humanísticos de los contenidos escolares, y hacer converger «todos los temas educativos en las ideas de la religión y la moral como punto común de referencia»¹².

El segundo seminario se creó en Praga en 1882. Las presiones del pueblo checo por conseguir más amplios derechos nacionales, políticos, culturales y lingüísticos, forzaron la división de la Universidad Carlo-Fernandina en dos universidades distintas, la alemana y la checa. Inmediatamente, se crea en la universidad checa un nuevo seminario de pedagogía, paralelo al fundado por Willmann, que sigue funcionando en la universidad alemana. A su frente se sitúa Gustav Adolf Lindner. La labor de dirección del seminario permitió a Lindner probar sus ideas sobre la preparación del profesorado, que había expuesto unos años antes en una pequeña obra titulada *Die Pädagogische Hochschule*, publicada en Viena en 1874, y, posteriormente, en algunas secciones de su *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*, editado originalmente en 1882 y después reeditado en 1884 y 1891¹³.

En octubre de 1887, al fallecer Linder, ocupó interinamente la dirección del seminario Josef Durdík, director del seminario de filosofía y autor de algunos trabajos pedagógicos, como *Psicología escolar* o *La relación de la pedagogía con las otras ciencias*, que recoge una conferencia pronunciada en 1896¹⁴. Tras este pequeño intervalo, el periodo comprendido entre finales del siglo XIX y las primeras décadas del XX, estará marcado por dos figuras punteras de la pedagogía checa: František Drtina y Otakar Kádner, que ocuparon la dirección del seminario, a veces de manera conjunta, durante estos años. František Drtina, discípulo y partidario de Tomáš Garrigue Masaryk, se hace cargo de la dirección en 1889, un año más tarde es nombrado profesor extraordinario de pedagogía y en 1903 pasa a catedrático regular. La creación de la República Checoslovaca, en 1918, y el nombramiento del Presidente Masaryk, llevarán a Drtina como Secretario de Estado al Ministerio de Instrucción y Cultura Nacional. Otakar Kádner empieza a actuar en el seminario en 1907¹⁵.

La presencia de estos dos profesores, se corresponde con el momento de mayor esplendor del seminario. Los 36 alumnos de los primeros años, se convirtieron en más de 100 por semestre en el periodo previo a la Primera Guerra Mundial¹⁶. Pero no se trató de una situación aislada. Como ha estudiado Gary Cohen, durante la segunda mitad del siglo XIX y los inicios del XX el número de alumnos en las universidades del Imperio Austriaco se cuadruplicó, llegando a tener una de las proporciones más altas de estudiantes de enseñanza superior de Europa¹⁷. Al final del siglo, el contingente de profesores se había quedado en muchos casos pequeño en comparación con el incremento de estudiantes y el número de materias, y el sistema de tarifas les empujaba a asumir muchas lecciones y a participar en muchos exámenes, como recurso para obtener ingresos complementarios¹⁸. En Praga, inmediatamente después de la separación, las dos universidades mantenían un número similar de alumnos, pero sólo una década más tarde la universidad checa contaba con el doble que la alemana, proporción que se incrementaría aún más hacia el cambio de siglo¹⁹. La diferencia numérica se acompañaba de una

variación en la composición social del alumnado. La universidad checa se nutrió de proporciones más altas de estudiantes de las clases media-baja y trabajadora que la universidad alemana. Concretamente, en la época del cambio de siglo, en la facultad de filosofía de la universidad checa más del ochenta por ciento de su alumnado procedía de estas clases, porcentaje que en su equivalente de la universidad alemana oscilaba entre el 55% y el 65%²⁰.

Epistemológicamente los dos seminarios fueron separándose paulatinamente, pues si Willmann era un herbartiano convencido, la pedagogía del seminario checo fue moviéndose desde la filosofía de Herbart hacia el positivismo francés y británico. Aquella había sido la filosofía predominante durante la segunda mitad del siglo XIX en los círculos académicos de Austria y Bohemia, donde su recepción se vio favorecida por una serie de factores a los que se refería Oskar Kraus en el Congreso Internacional de Filosofía celebrado en la Universidad Karlova en 1934:

«Las autoridades educativas de aquellos días veían en Herbart el mal menor, tanto contra la filosofía protestante de Kant y la deificación hegeliana del Estado Prusiano, como contra el catolicismo ilustrado de Bolzano. Era más fácil tolerar una filosofía librepensadora en la boca y la pluma de los profesores laicos, y como los partidarios de Herbart no eran hostiles al teísmo, o incluso a la religión positiva, fueron alentados. (...) La filosofía herbartiana se abrió camino en Austria, y en Praga encontró seguidores alemanes y checos, como □upr, Volkmann, Lindner, Dastich y Durdík, al tiempo que el conocido filósofo católico Otto Willmann era cercano a sus planteamientos»².

Uno de los principales promotores de la influencia de Herbart fue Franz Exner, consejero del *Minister für Cultus und Unterricht* en Viena, y profesor de filosofía en la Universidad Carlo-Fernandina, donde se ocupó de la enseñanza de la pedagogía antes de la creación del primer seminario. Según Willmann, la alta consideración de Exner por la filosofía de Herbart, facilitó la introducción de la pedagogía en el ámbito universitario, y su informe de 1849 sobre la organización de las escuelas secundarias en Austria, preparado con Hermann Bonitz, debido a la defensa que hacía de la unión entre la teoría y la práctica, entre la universidad y la escuela, puso la base sobre la que se pudo levantar sin necesidad de mayores pruebas la actividad del seminario pedagógico alemán²².

El cambio de enfoque que se opera en la pedagogía checa emerge inicialmente, en Linder o Durdík, como actitud matizada desde dentro del propio entorno herbartiano. Lindner, que había sido alumno de Exner, reconoció especialmente la influencia de Herbart en el desarrollo de sus ideas psicológicas. En el prefacio a la primera edición de su *Manual de psicología empírica*, de 1858, comenta acerca de sus fuentes que «casi los únicos puntos de relación validos deben buscarse entre los pensadores de la escuela de Herbart.

Con esta última, sin embargo, pueden encontrarse conexiones tantas veces como se desee²³. Veinticuatro años más tarde, en el *Manual enciclopédico*, Lindner volverá a afirmar su dependencia de Herbart en materia de psicología, si bien en lo que se refiere a su pensamiento pedagógico las referencias se trasladan a los «clásicos y escritores fundamentales de la pedagogía de todos los tiempos y países», autores de la historia de la pedagogía y de algunas estadísticas, además de un elenco de nombres entre los que aparecen algunos continuadores de Herbart, como Stoy, Ziller o Rein, entre otros²⁴. Contrariamente a lo que sucede al hablar de la psicología, Lindner no se incluye explícitamente en el círculo de sus seguidores cuando se trata del desarrollo teórico y práctico de la pedagogía herbartiana, del modo como lo era, por ejemplo, Otto Willmann en el seminario alemán²⁵. Para Josef Cach, una revisión en profundidad de la obra de Lindner, permite, de hecho, concluir que «la evolución de la pedagogía de Lindner, desde Herbart sin olvidar a Comenio, hasta Diesterweg y Spencer, pone de manifiesto que no se trata de un típico herbartiano, como lo describen las viejas fuentes historiográficas, sino un pensador cuyos esfuerzos se orientan a lograr una síntesis superior del desarrollo de la teoría pedagógica hasta ese momento»²⁶.

En la pedagogía checa posterior, la evolución positivista se hará más explícita, si bien con características peculiares motivadas por la propia actitud ambigua de Masaryk hacia esta corriente, que condicionó de algún modo el desarrollo del positivismo checo, cuyos representantes más significativos le eran políticamente cercanos²⁷. Así, en Drtina tal adscripción se verá atemperada por una orientación humanística. En el periodo entre guerras cobra fuerza el intento de construir una educación moral de base no religiosa, a partir de las propuestas de Spencer, Mill o Durkheim. Profesores asociados al seminario, como Otakar Kádner, Otakar Chlup o Václav Píhoda, se alinean en esta tendencia, que tuvo uno de sus principales exponentes en František Krejčí, autor, entre otras obras, de *Fundamentación filosófica de la educación moral y Ética positiva*²⁸.

Tras la discusión epistemológica, en este cambio de rumbo de la pedagogía checa latía una aspiración política de afirmación nacional y de diferenciación con respecto a la pedagogía germana y el sistema austriaco, demandada por los propios maestros, según se declara en una publicación de 1920, preparada por Jean Mauer, con la que se presentan a la comunidad internacional los ideales pedagógicos de la nueva República surgida en 1918²⁹. Los promotores de la renovación, encontraron en sus aspiraciones de modernización la complicidad de los docentes universitarios. Como se señala en la misma publicación:

«Felizmente, el cuerpo de maestros ha encontrado en sus esfuerzos por instruirse un apoyo considerable por parte de la universidad checa. Entre los profesores de la universidad, han sido sobre todo Masaryk, Drtina, áda, Kádner y Krejčí

quines han cooperado directamente y siguen cooperando en la actualidad con la acción de los maestros progresistas, orientando el pensamiento pedagógico y erigiéndose en los líderes del renacimiento de la educación y de la enseñanza»³.

En 1936 asumió la dirección del seminario Josef Hendrich, mundialmente reconocido por sus estudios sobre Comenio. Unos años antes, Hendrich había sido uno de los autores del informe preparado con ocasión del Congreso Internacional de Profesores de Enseñanza Secundaria, celebrado en Praga en 1923. Los autores hacían un balance del sistema de formación pedagógica de los profesores en su país, y justificaban la necesidad de adecuarlo a las pretensiones de incrementar la escolarización en este nivel, concluyendo que «tan pronto como el reclutamiento de los profesores de enseñanza secundaria haya sido asegurado, la administración, que es consciente de la insuficiencia actual de la preparación pedagógica de los futuros maestros, se ocupará esmeradamente de perfeccionar la cultura pedagógica del aspirante con una amplitud que responda a la gravedad de este problema»³¹. La precipitación de los acontecimientos provocada por los acuerdos de Munich y la posterior proclamación del Protectorado no permitió a Hendrich llevar a cabo sus ideas sobre la formación del profesorado antes de que la universidad fuese cerrada por los nazis en noviembre de 1939³².

Al acabar la Segunda Guerra Mundial, los alemanes son expulsados de Checoslovaquia y su universidad en Praga clausurada. El seminario checo volvió a funcionar todavía durante unos pocos años bajo la dirección del pedagogo y psicólogo Václav Pířhoda. Durante la segunda mitad de los años cuarenta, su actividad se fue diluyendo como efecto del cambio que experimentó la formación de los profesores y de la regulación de la universidad bajo la nueva situación política. La aspiración a integrar en la universidad la preparación de los profesores de todos los niveles, defendida en las décadas anteriores, desde el seminario, por Drtina y Kádner³³, fue incorporada como parte del programa de gobierno y de reestructuración del sistema escolar. La reforma suponía la creación de facultades de pedagogía, que asumían la formación de todos los profesores y el cultivo del conocimiento pedagógico, solapándose con las facultades de filosofía y de ciencias, las cuales compartirían con aquélla la formación de los profesores de enseñanza secundaria superior en las disciplinas de su especialidad. El proceso fue acompañado de las correspondientes discusiones en la facultad de filosofía sobre el modo de atender el desarrollo disciplinar de la pedagogía y la formación del profesorado. Sus protestas no fueron escuchadas, y en 1946 se crea la facultad de pedagogía de la Universidad Karlova. El seminario dejó de existir definitivamente a partir de la ley universitaria de 1950. Los últimos alumnos acabaron sus estudios en 1951. Para entonces, el cuerpo docente que había colaborado en el seminario estaba ya en proceso de desintegración, objeto en algunos casos de las persecuciones políticas³⁴.

II. Circunstancias y motivos de la alusión al seminario de Praga

Según la información que hemos podido recuperar en el Archivo General de la Administración, el informe del Consejo de Instrucción Pública sobre la idoneidad de Manuel Bartolomé Cossío para hacerse cargo de la Cátedra de Pedagogía Superior, en el que se hace alusión al seminario pedagógico de Praga, siguió una tramitación excepcional. De acuerdo con lo que establecía el Real Decreto de reorganización del Consejo de Instrucción Pública, de 21 de febrero de 1902, de haber seguido la vía ordinaria, le habría correspondido previsiblemente informar la propuesta de nombramiento, antes de su discusión en pleno, a la sección tercera del Consejo, que era la encargada de los temas universitarios³⁵. Sin embargo, en esta ocasión se optó por utilizar otra posibilidad prevista en el mismo Decreto, y la propuesta fue estudiada por una comisión especial, que emitió su dictamen el 23 de marzo de 1904, debatiéndose en el Pleno el día 7 de abril³⁶.

La aprobación del informe en el Pleno del Consejo de Instrucción Pública no estuvo exenta de polémica. El dictamen original elaborado por la comisión especial, proponía que, una vez aprobado éste en el Pleno, se hiciese una consulta a la Facultad de Filosofía y Letras. En nombre de la comisión, defendió la propuesta García Alix, que había sido el primer Ministro español de Instrucción Pública, con el Gobierno conservador de Francisco Silvela, y que en 1901 había firmado el Decreto que preveía la creación en el plazo máximo de cinco años de la Cátedra de Pedagogía Superior e instauraba un curso de Pedagogía General en el Museo Pedagógico Nacional a cargo de Cossío³⁷. Según García Alix, aunque la consulta a la Facultad no era preceptiva, se proponía «por otras causas que fácilmente se reconocerán por los señores Consejeros»; si se había incluido esta cláusula, añadía, «es solo por deferencia a las facultades y como una solución de armonía»³⁸. Junto con García Alix, uno de los Consejeros que más activamente defendió la propuesta de la comisión especial y el nombramiento de Cossío, fue el institucionalista Juan Uña Gómez, antiguo Director General de Instrucción Pública y presidente en ese momento de la sección tercera del Consejo. Sin embargo, la propuesta encontró la oposición frontal de algunos catedráticos de la universidad. El Decano de la Facultad de Filosofía y Letras y Catedrático de Lengua Hebrea, Mariano Viscasillas, aceptaba la parte del informe relativa a Cossío, pero se oponía a que la Facultad fuese dejada en un segundo plano. José de Castro y Pulido, Catedrático de Cosmografía en la Facultad de Ciencias y primer Decano del Colegio de Doctores y Licenciados en Letras y Ciencias de Madrid, presentó una enmienda para que se instase al Ministerio a escuchar lo que tuviese que decir la Facultad de Filosofía, dejando hasta entonces en suspenso la aprobación del Consejo.

La discusión generada tenía un precedente legislativo. Siendo Ministro de Instrucción Pública, durante 1900 y 1901, García Alix había presentado

un proyecto de ley sobre organización de las universidades que otorgaba a éstas cierta autonomía. Un artículo introducido en el proyecto, concedía al Claustro de catedráticos de la universidad la capacidad de proponer, por iniciativa de la Junta de Facultad correspondiente, el nombramiento de personas de notoria reputación para ocupar cátedras vacantes. Este procedimiento extraordinario se podría usar, como máximo, en una de cada cuatro plazas que quedasen vacantes en la facultad. Sólo una vez dado este primer paso, se requería también el informe favorable del Consejo de Instrucción Pública y de la Real Academia oportuna. Tras la marcha de García Alix, el nuevo ministro, Álvaro de Figueroa, continuó inicialmente la tramitación de la ley, pero ésta no llegó finalmente a aprobarse³⁹. En el caso de la propuesta de la Cátedra de Pedagogía Superior no había, pues, apelación posible por parte de la facultad. La enmienda presentada por Castro y Pulido fue apoyada por Viscasillas y algún miembro más del Consejo, y rechazada por la mayoría de los consejeros. El informe sobre la idoneidad de Cossío quedó aprobado por el Pleno, suprimiendo del mismo la sugerencia de consultar a la Facultad de Filosofía y Letras.

¿Por qué este recelo? Una primera respuesta posible, es la que se centra en la debilidad del conocimiento pedagógico, a la que en aquel mismo año de 1904 se refería Émile Durkheim al inicio de su curso sobre *La Evolución Pedagógica en Francia*, cuando hablaba del prejuicio «que golpea a la pedagogía en general con una especie de descrédito. Ésta se presenta como un modo muy inferior de especulación»⁴⁰. En la alusión que se hace a los seminarios de Jena y Praga en el informe del Consejo de Instrucción Pública puede verse, de este modo, la búsqueda de apoyo en el entorno de influencia alemán para legitimar el estudio de la pedagogía en las aulas universitarias y, al mismo tiempo, justificar la pertinencia de Cossío para el puesto, habida cuenta de su perfil teórico-práctico como Director del Museo Pedagógico Nacional. Acentuando esta vocación teórico-práctica, la Cátedra de Pedagogía Superior se configuró como una especie de institución intermedia entre la Facultad de Filosofía y Letras y el Museo, donde los alumnos podrían realizar trabajos y prácticas pedagógicas⁴¹, y donde Cossío, siguió, de hecho, impartiendo las clases⁴².

La referencia conjunta a los seminarios de Jena y Praga, sugiere la apelación a la pedagogía herbartiana para justificar ese carácter teórico-práctico que se pretendía para cátedra y avalaba la designación de Cossío, especialmente si, en el caso de Praga, se estaba pensando en el seminario de la universidad alemana, como cabe suponer por la tradición cultural y el conocimiento de la lengua en España. Ahora bien, quizás no sea casualidad que la recepción en España de la pedagogía de Herbart se produjese de manera tardía, cuando en otras partes de Europa estaba siendo ya cuestionada por la pedagogía experimental de Lay o Meumann y la pedagogía social de

Natorp⁴³. En la introducción de Herbart en España, suele destacarse la actividad de personalidades vinculadas al entorno de la Institución Libre de Enseñanza, como Domingo Barnés, Lorenzo Luzuriaga o José Ortega y Gasset, alrededor del final de la primera década del siglo XX. Sin embargo, no siempre se ha señalado suficientemente, que, junto a ellos, existió también un interés, incluso algo anterior, de asimilación de esta pedagogía desde la tradición católica nacional, que llevaron a cabo sobre todo Rufino Blanco y Sánchez y Ramón Ruiz Amado⁴⁴. El jesuita Ruiz Amado se aproxima en un principio a Herbart, precisamente, a través de la obra de Otto Willmann, a quien descubre hacia 1903. Éste proporciona al autor español la vía para integrar la fundamentación científica de la pedagogía que representaba Herbart -cuyas ideas pudo conocer más directamente gracias a un viaje a Alemania en 1906 y 1907- con los postulados de la religión católica, permitiéndole sustentar en una construcción teórica firme la defensa del sistema tradicional de enseñanza y competir desde una posición científica con los reformistas liberales⁴⁵.

La aparición de Ruiz Amado en el entramado de nuestra búsqueda, abre una sugerente línea de indagación sobre las conexiones entre la pedagogía española del momento y los seminarios de Praga. Él conocía ya a comienzos de siglo la pedagogía de Willmann, cuyo libro *Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung* (*La didáctica como teoría de la formación en relación con la ciencia social y la historia de la educación*) cita repetidamente en su ensayo *La leyenda del Estado enseñante*, de 1903, y en varios trabajos publicados entre finales de ese año e inicios del siguiente en la revista *Razón y Fe*, en los que intenta proporcionar una justificación histórica de los derechos de la iglesia en la enseñanza⁴⁶.

En 1913 Kádner publicó en la revista checa *Pedagogické rozhledy* (*Perspectivas Pedagógicas*) una revisión muy crítica de la *Historia de la Educación y de la Pedagogía* de Ruiz Amado⁴⁷, que consideraba «una prueba elocuente, desgraciadamente no la última, de que a la luz de la llamada ‘ciencia’ católica es posible describir la evolución de la enseñanza y la educación de una manera absolutamente tendenciosa y equivocada»⁴⁸. En la época en la que hizo esta reseña, Kádner trabajaba en su *Djiny pedagogiky* (*Historia de la Pedagogía*), en varios volúmenes, que publicó entre 1909 y 1923 (con una segunda edición en 1923 y 1924), y en la que se ocupó de algunos de los autores más representativos de diversos países⁴⁹. El dominio que tenía de las lenguas extranjeras, le facilitó el acceso a fuentes de información en los idiomas originales⁵⁰. En lo que se refiere a España, la obra trata autores clásicos, como Luis Vives⁵¹, y modernos. En el capítulo que dedica, en el tercer volumen, a la pedagogía española desde finales del siglo XVIII, Kádner destaca, en el panorama pedagógico reciente, la contribución de «el profesor de la Universidad de Madrid Manuel B. Cossío y F. Giner»⁵². El capítulo recoge algunas de las iniciativas asociadas a la pedagogía institucionista, si bien el tratamiento que se da a ésta y la bibliografía

que menciona, sugieren un conocimiento obtenido fundamentalmente a través de fuentes indirectas⁵³. La búsqueda de información acerca de la pedagogía española, y cierta capacidad para el uso del idioma, pueden explicar el interés de Kádner por la *Historia de la Educación y de la Pedagogía* de Ruiz Amado, que cita varias veces a lo largo su obra. Por sí mismas, estas circunstancias no aclaran, sin embargo, los motivos que pudieron empujarle a publicar la crítica tan dura de un libro, como él mismo decía, «escrito en un idioma tan poco conocido en nuestra tierra»⁵⁴. En la base de esta crítica, parece latir, sobre todo, una intención de demarcación con respecto a la pedagogía católica austriaca.

La línea que une a Willmann, Ruiz Amado y Kádner, no nos permite descubrir un dato específico que dé razón de la alusión que se hace al seminario de Praga en el informe del Consejo de Instrucción Pública, pero nos sugiere un motivo diferente que puede explicar también las reticencias de la Facultad de Filosofía. Se trata en esta ocasión de un motivo de opciones ideológicas que nos lleva más allá de las razones institucionales o de valoración de las formas de conocimiento, y al que parecía referirse Cossío cuando, años más tarde de haber sido propuesto para la cátedra, relataba en una carta a Rey Colaço su sorpresa por las circunstancias que rodearon el nombramiento. Él no esperaba que esta iniciativa se produjese bajo la presidencia del conservador, «ultramontano», Antonio Maura, y manifestaba a su amigo su extrañeza porque un «radical, ultra radical, libre pensador en todo y por todo» como él lograrse entrar en el Doctorado de la Facultad de Filosofía⁵⁵.

Según ha estudiado Otero, Cossío, incluía ya la explicación de Herbart en el curso sobre «Problemas contemporáneos de la ciencia de la educación» que impartió en el *Ateneo de Madrid* en el año 1896-97⁵⁶, pero desconfiaba de su pedagogía, «porque pensaba que los educadores no tienen en su mano la construcción de la personalidad de los educandos mediante la posesión de un ideal depurado que sea necesario aplicar en cada caso, sino que las personas disponemos de un semillero de posibilidades, que puede ser orientado, pero no forzado, pues el educador pone las condiciones para que la educación se produzca, pero no puede ser su causa»⁵⁷. Este distanciamiento del sistema de Herbart, se explica desde la base krausista de la Institución Libre de Enseñanza, y su vinculación con la pedagogía de Froebel, amalgamadas en el ideal de la formación del ser humano en cuanto ser humano⁵⁸. Y cabe la sospecha de que los recelos manifestados por parte del profesorado de la universidad en el debate del Pleno del Consejo de Instrucción Pública del siete de abril de 1904, no fuesen tanto hacia la *debilidad* del conocimiento pedagógico, como hacia la *fortaleza* que pudiese adquirir una pedagogía, elevada al rango de disciplina académica, que, a partir de tales referentes, abogaba por una educación neutral, ajena a cualquier posición filosófica, política o religiosa.

Aunque en la época de creación de la Cátedra de Pedagogía, el krausismo había perdido pujanza y en Cossío convergían otras influencias⁵⁹, desde las filas conservadoras de la universidad existían, pues, motivos para temer que la introducción que se pretendía de la pedagogía en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, llegase a cuestionar los pilares que sustentaban la visión tradicional de la enseñanza. En apoyo de esa visión más tradicional, el Decano Viscasillas, que jugó en el Pleno del Consejo de Instrucción Pública un papel tan señalado en defensa de los intereses de la facultad, había sido, algunos años antes, uno de los firmantes de una propuesta de reorganización de las Escuelas Normales para la preparación de los maestros, en la que destacan el peso dado a la religión y la ausencia de contenidos pedagógicos⁶⁰. Pero si éste era el contexto de la discusión que se produjo en el Pleno del Consejo de Instrucción, la apelación al seminario pedagógico de Praga -es decir, según suponemos, a la iniciativa de Willmann- en el informe elaborado por la comisión especial, puede ser interpretada, ya no sólo como una forma de justificar la pertinencia del conocimiento teórico-práctico de la educación, sino también, en una última lectura, que de momento sólo podemos plantear a modo de hipótesis, como un guiño a la pedagogía católica, que apaciguase sus temores y dejase el camino abierto para la integración de la pedagogía en la universidad⁶¹.

Notas

¹ Esta línea de investigación parte del proyecto «Antecedentes de la construcción disciplinar de la Teoría de la Educación en España», financiado por la Universidad Complutense de Madrid (Proyecto PR3/04-12465). La misma ha dado lugar hasta ahora a las siguientes publicaciones, además de las mencionadas en la nota siguiente: JOVER, G.: «La evolución de los estudios de pedagogía en la Universidad de Madrid», en RUIZ BERRIO, J. et al.: *Un siglo de pedagogía científica en la Universidad Complutense de Madrid*. Madrid, Fundación Santillana, 2004, pp. 35-45; GIL, F. y JOVER, G.: «Memoria y prospectiva de la Teoría de la Educación», *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40 (2006), pp. 201-224; JOVER, G.: «La construcció disciplinària del coneixement teòric de l'educació: crònica de discontinuïtats en tres actes i epíleg», *Temps d'Educació*, 31 (2006), pp. 85-102; JOVER, G. y THOILLIEZ, B.: «La pedagogía 'au pluriel' y su incidencia en la reformulación del conocimiento teórico de la educación en España», en HERNÁNDEZ DÍAZ, J.M. (Ed.): *Influencias francesas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca, Universidad de Salamanca (en prensa).

² JOVER, G. y RABAZAS, T.: «El seminario pedagógico de Praga: un precedente en la institucionalización disciplinar de la pedagogía en España», en DÁVILA, P. y NAYA, L.M.: *La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Donosita, Erein, 2005, vol. 2, pp. 634-646; JOVER, G. y RABAZAS, T.: «Continuities and discontinuities in the origins of the institutionalisation of pedagogy in Spain», *Paedagogica Historica*, 45:3 (2009), pp. 355-367. Este rastreo ha supuesto una búsqueda intensiva en centros de documentación y archivos de España y la República Checa. Agradecemos a la Dra. Jitka Lorenzová, profesora de la Cátedra de Pedagogía de la Universidad Karlova de Praga, su amable disponibilidad y ayuda.

³ Informe emitido por el Consejo de Instrucción pública en pleno en sesión de 7 de abril de 1904. *Gaceta de Madrid*, 8 de mayo, p. 533.

⁴ THOMSON, S.H.: «The Charles University Sexcentenary», *Journal of Central European Affairs*, 8 (1948), p. 207.

⁵ BENEŠ, E.: «Statement of President Eduard Beneš upon the occasion of his renewal of the founding charter of the Charles University», *Journal of Central European Affairs*, 8 (1948), p. 209.

⁶ *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 596 (1909), p. 335.

⁷ *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 591 (1909), pp. 185-186.

⁸ KING, J.: *Budweisers into Czechs and Germans*. Princeton, Princeton University Press, 2002, pp. 153-154.

⁹ *Ibid.*, p. 154.

¹⁰ Sobre el seminario de Otto Willmann puede verse: BREZINKA, W.: *Pädagogik in Österreich: Geschichte des Faches an den Universitäten vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Band 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz, Innsbruck*. Wien, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, 2003, pp. 1-123 y KASPER, T.: «Německý pedagogický seminář v Praze v letech 1876-1945.» *Pedagogika*, 53:4 (2003), pp. 375-395.

¹ WILLMANN, O.: «Les études préparatoires à l'enseignement en Allemagne et en Autriche», *Revue Internationale de l'Enseignement*, 1 (1881), pp. 359-377.

¹² WILLMANN, O.: *Das Prager Pädagogische Universitätsseminar*. Wien, B. Herder, 1901, p. 6.

¹³ LINDNER, G.A.: *Die Pädagogische Hochschule*. Wien, Alfred Hölder, 1874; LINDNER, G.A.: *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde: mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*. Wien, Pichler, 1891, 4ª ed.

¹⁴ DURDÍK, J.: *Psychologie pro školu*. Praha, Theodor Mourek, 1872; DURDÍK, J.: *O pomru paedagogiky k ostatním naukám*. Praha, J. Otto, 1898.

¹ VÁOVÁ, R.: «Pedagogický seminář a katedra pedagogiky ve svle dokument archivu UK a vzpomínek pamtník», en VÁOVÁ, R. (Ed.): *Tradice a perspektivy pedagogických vd*. Praha, Univerzita Karlova, 2003, pp. 13-17.

¹⁶ Ibid., p. 14.

¹⁷ COHEN, G.B.: *Education and middle-class society in imperial Austria*. West Lafayette, Purdue Research Foundation, 1996, pp. 55-60

¹⁸ Ibid., pp. 230-231.

¹⁹ STEMBERKOVÁ, M.: *Universitas Carolina Pragensis*. Prague, Carolinum Publishing, 1995, p. 53

²⁰ COHEN, op., cit., pp. 188-189.

²¹ KRAUS, O.: «The special outlook and tasks of German philosophy in Bohemia», *The Slavonic and East European Review*, 16 (1934-35), p. 346.

²² WILLMANN, *Das Prager Pädagogische Universitätsseminar*, op. cit., p. 3.

²³ Lindner reproduce este prefacio al inicio de la octava edición del libro, de 1885, al considerar que pese al tiempo transcurrido y las modificaciones hechas en el texto, las ideas contenidas en esa presentación siguen siendo pertinentes. Hemos utilizado una reimpression de 1893 de la traducción inglesa de esta octava edición. LINDNER, G.A.: *Manual of empirical psychology as an inductive science: a Text-Book for High Schools and Colleges*. Boston, D.C. Heath and Co., 1893, p. VII.

²⁴ LINDNER, *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde...*, op. cit., p. IV.

²⁵ Ibid., pp. 380-382

²⁶ CACH, J.: *Gustav Adolf Lindner: □ivot a dílo zakladatele pedagogiky*. Praha, Univerzita Karlova, 1990, p. 139

²⁷ KOZŁOWSKI, W.M.: «Le positivisme en Pologne et en Tchecoslovaquie», *Le Monde Slave*, 6 y 8 (1931), pp 396-438 y 176-212; NOVÝ, L.; GABRIEL, J.; HROCH, J.: *Czech Philosophy in the XXth Century*. Washington, The Council for Research in Values and Philosophy, 1993, pp. 31-46 y 155-164.

²⁸ KREJÍ, F.: *Filosofické základy mravní výchovy*. Zábřeh, J. Malý, 1920; KREJÍ, F.: *Positivní etika jakoto mravouka na základ přirozeném*. Praze, Jan Laichter, 1922. František Krejčí fue director del seminario de psicología en la universidad checa de Praga entre 1918 y 1928, puesto en el que sucedió a František Áda. Dedicó algunos de sus trabajos más importantes al estudio de la conducta moral, que para él descansaba sobre una base biológica y social. BROEK, J.; HOSKOVEC, J.: *Psychological ideas and society: Charles University 1348-1998*. Prague, Charles University, 1997, pp. 73-75.

²⁹ MAUER, J.: *L'enseignement dans la République Tchécoslovaque: Notes présentées a nos amis de l'étranger*. Prague, Institut Pedagogique J.A. Komansky, 1920, p. 14.

³⁰ Ibid, pp. 14 y 15.

³¹ HENDRICH, J. y ŠMOK, M.: *L'enseignement secondaire dans la République Tchécoslovaque*. Prague, Ústřední spolek eskoslovenských profesorů, 1923 p. 47

³² VÁOVÁ, op.cit., 17-18.

³³ Esta idea había sido defendida por Drtina en el III Congreso Internacional de Filosofía, celebrado en Heidelberg en 1908. DRTINA, F.: *Sur l'organisation des études universitaires au point de vue philosophique*. Heidelberg, Carl Winter's, 1908.

³⁴ VÁOVÁ, op.cit., 18-19.

³⁵ Real Decreto, de 21 de febrero de 1902 de reorganización del Consejo de Instrucción pública, *Gaceta del Madrid* de 27 de febrero y de 1 de marzo.

³⁶ Archivo General de la Administración (AGA). Consejo de Instrucción Pública. Libro de registro de las secciones 1, 2 y 3; referencia: (05)1.21, libro 103, p. 39. Cotejar con: Libro de registro de la Secretaría del Consejo, referencia: (05)1.21, libro 92, p. 89.

³⁷ Real Decreto, de 1 de febrero de 1901, por el que se dispone la creación de una cátedra de Pedagogía superior en el Doctorado de la sección de estudios filosóficos de la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad de Madrid. *Gaceta de Madrid* de 2 de febrero de 1901, p. 464.

³⁸ AGA. Consejo de Instrucción Pública. Acta de la Sesión del día 7 de abril de 1904. Referencia (05)001.006, caja 31/7332

³⁹ Dictamen de la Comisión mixta acerca del proyecto de ley sobre organización de las universidades. *Diario de las Sesiones de Cortes. Senado*, apéndice 10, no. 15, abril 1902, artículo 16.5. Sobre el proceso de tramitación del proyecto de ley, véase: PESET, M.: «Los orígenes de la autonomía universitaria y el proyecto de García Alix de 1901». en GUEREÑA, J.L. y FELL, E.M (Eds.) *L'université en Espagne et en Amérique Latine du Moyen Âge a nos jours. II: Enjeux, contenus, images*. Tours, Publications d l'Université de Tours, 1998, pp. 185-201.

⁴⁰ DURKHEIM, É.: *L'évolution pédagogique en France*. Paris, PUF, 1990, p. 10.

⁴¹ Real Orden de 3 de agosto de 1904. *Gaceta de Madrid* de 5 de agosto de 1904, p. 441.

⁴² Refuerza esta línea de argumentación el uso del adjetivo *superior* en la denominación

de la cátedra. Éste se solía emplear en Francia para distinguir los cursos destinados al cultivo de la pedagogía y la formación de los profesores de Bachillerato, de los que se ofrecían a los maestros en las Escuelas Normales. RUIZ BERRIO, J.: «Xéne de dos estudos de pedagogía universitarios en España», *Revista Galega do Ensino*, 44 (2004), p. 118.

⁴³ VILANOU, C.: «Sobre la génesis y evolución de la pedagogía contemporánea (a propósito de la herencia kantiana)», *Revista Española de Pedagogía*, 210 (1998), p. 252.

⁴⁴ En su libro *Educación y Enseñanza. Tratado elemental de Pedagogía*, de 1901, Blanco y Sánchez se decanta por Herbart, «en su afán por conferirle el carácter científico a la disciplina pedagógica». Véase RABAZAS, T.: *Los manuales de Pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*, Madrid, U.N.E.D., 2001, p. 181.

⁴⁵ SANGÜESA, A.: *Pedagogía y clericalismo en la obra del P. Ramón Ruíz Amado, S.J. (1881-1934)* Zurich, Pas-Verlag, 1973, pp. 123-125 y 261-270.

⁴⁶ RUIZ AMADO, R.: *La Leyenda del Estado enseñante: apuntes histórico-críticos*. Barcelona, Libr. de Subirana Hermanos, 1903; RUIZ AMADO, R.: «La iglesia católica y la libertad de enseñanza», *Razón y Fe*, 7 (1903), pp. 300-313; RUIZ AMADO, R.: «La libre concurrencia pedagógica en el siglo IV», *Razón y Fe*, 8 (1904), pp. 66-77; RUIZ AMADO, R.: «Los santos padres y la educación clásica», *Razón y Fe*, 8 (1904), pp. 286-300.

⁴⁷ RUIZ AMADO, R.: *Historia de la educación y de la pedagogía*. Barcelona, G. Gili, 1911.

⁴⁸ *Pedagogické rozhledy*, 6 (1913), p. 576.

⁴⁹ KÁDNER, O.: *Dějiny pedagogiky*. Prague, Diktví Komenského and eská Grafická Unie, 1909-1923. Sobre las ediciones de la obra, véase: JUSTOVÁ, M.: *Otakar Kádner. Bibliografie*. Praha, Státní pedagogická knihovna Komenského v Praze, 1971, pp. 6-7.

⁵⁰ Roucek calculaba que Kádner conocía unas quince lenguas extranjeras. ROUCEK, J. S.: «Concepts of Education in Czechoslovakia», *Review of Educational Research*, 4 (1939), p. 378.

⁵¹ KÁDNER, O.: *Dějiny pedagogiky. Díl II, Od renesance a reformace do konce století osmnáctého. Sv. I.*. Prague, eská Grafická Unie, 1923, 2ª ed., pp. 161-169.

⁵² El capítulo está incluido en la segunda parte del tercer volumen de la obra. Esta parte se publicó en 1919 y se reeditó en 1924. KÁDNER, O.: *Dějiny pedagogiky. Díl III, Výchov teorii pedagogických od konce století osmnáctého. Sv. 2.* Prague, eská Grafická Unie, 1924, 2ª ed., pp. 194-207.

⁵³ Kadner cita como fuentes generales de la pedagogía española, además de la *Historia de la Educación y de la Pedagogía* de Ruíz Amado, los libros de HERNÁNDEZ ESCRIBANO, G.: *Historia de la pedagogía*. Madrid, Imp. de La Enseñanza, 1910, y GARCÍA Y BARBARÍN, E.: *Historia de la Pedagogía española*. Madrid, Sucesores de Hernando, 1903, este último publicado también en checo: *Dějiny španělské pedagogiky a španělského školství. Záběh: Druhé tvo knihtiskárny*, 1910. Estas referencias se acompañan de varios trabajos más específicos, en distintos idiomas, sobre algunos movimientos reformistas y pedagogos españoles (Quintana, Montesino, Altamira y Ferrer).

⁵⁴ *Pedagogické rozhled*, op. cit, p.576.

⁵⁵ Carta de Cossío a Rey Colaço (Sare, 1908), citada en JIMÉNEZ-LANDI, A.: *Manuel Bartolomé Cossío: una vida ejemplar (1857-1935)*. Alicante, Instituto de Cultura Juan Gil Albert, 1989, p 43.

⁵⁶ OTERO, E. M.: *Manuel Bartolomé Cossío: trayectoria vital de un educador*. Madrid, Residencia de Estudiantes, 1994, p. 215.

⁵⁷ OTERO, E.M.: «Cossío na Cátedra da Pedagogía Superior», en TRILLO, F. (Ed.): *Las Ciencias de la Educación del ayer al mañana*. Santiago de Compostela, USC, 2005, p. 35.

⁵⁸ Ya varias décadas antes del inicio de la cátedra, los congresos de filósofos organizados por el discípulo y yerno de Krause, Hermann von Leonhardi, en Praga, donde era profesor, y en Frankfurt, se encargaron de hacer explícita la superioridad que para los krausistas tenía la pedagogía de Froebel sobre la de Herbart y la de Pestalozzi. HUELIN, E.: «Congresos de filósofos en Alemania», *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, 2, Nros. 11 y 14 (1870), pp. 665-683 y 869-882.

⁵⁹ OTERO, E.M.: *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Madrid, CIDE, 1994, pp. 82-88.

⁶⁰ *Bases para la reorganización de las escuelas normales de maestros y maestras*, por Gonzalo Quintero, Matías Barrio Mier, J. de Monasterio, Marqués del Busto, Francisco A. Comellerán, Antonio Ruiz y Ruiz, Mariano Viscasillas, Francisco de Cortejarena, y José M^a Bris. Consejo de Instrucción Pública (14 de diciembre de 1896). Fondo histórico de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense. Referencia D29692

⁶¹ Hemos avanzado esta hipótesis en JOVER y RABAZAS, «Continuities and discontinuities...» op. cit.

EL MODELO ALEMÁN DE JORNADA CONTINUADA. LA PRINCIPAL REFERENCIA DE ESPAÑA PARA UNA REORGANIZACIÓN TEMPORAL EDUCATIVA SUPERFICIAL

Luján Lázaro Herrero

E-mail: lujan@usal.es

(Universidad de Salamanca)

I. Introducción

El tiempo nunca se detiene. Para algunos es un juez ineludible que acaba dando o quitando la razón en cualquier disputa. Para otros es una losa, un condicionante que marca su vida. Para nosotros es una herramienta pedagógica de primer orden. No el tiempo en sí, si no la gestión del mismo para rentabilizar al máximo nuestros esfuerzos por la formación de los discentes.

Sin embargo, la organización del tiempo escolar es un planteamiento relativamente reciente, si contemplamos la educación desde una perspectiva histórica, desde su origen en las culturas clásicas de Grecia y Roma. De hecho, los primeros intentos de ordenación en este sentido los encontramos en la articulación de los sistemas educativos en los Estados liberales del siglo XIX. Más tarde, ya en las últimas décadas del siglo XX, se revisan estos conceptos, debido a la trepidante evolución social, económica y cultural de Europa. Se buscan alternativas, ensayando modelos y, como veremos, desde determinados grupos, aprovechando la coyuntura para favorecer sus propios intereses.

En este punto, conviene resaltar que en el espacio educativo no sólo intervienen los profesores y, por supuesto, los alumnos. También, están ligadas a este ámbito la Administración, las autoridades locales, los padres, sindicatos, colectivos sociales, científicos, empresarios... Hablamos, en definitiva, de un contexto clave para el desarrollo de cualquier sociedad, cuya organización temporal condicionará la vida de todos sus integrantes.

De hecho, en la segunda mitad del siglo XX se pasaba de un ritmo vital binario (día-noche) a otro ternario (día-tarde-noche). Antes, se realizaban los trabajos de día y se descansaba de noche. Ahora, las horas nocturnas no sólo

se destinan al descanso, sino también al divertimento. Así, hablando de los alumnos, la televisión u otros medios tecnológicos les absorben gran parte de este tiempo, con lo que no descansan lo suficiente y se crea un estado permanente de fatiga del que, en muchos casos, se ha acusado injustamente al sistema educativo.

La historia, las tradiciones y las culturas de cada parte del mundo condicionan los ritmos educativos. No hay una jornada escolar ideal que sirva para todos los niños, pero tampoco es posible crear horarios personalizados según los casos, con lo que hay que llegar a un punto intermedio, buscando uno que convenga a la mayoría y que sea suficientemente flexible como para variarlo según las circunstancias.

Otro de los problemas habituales es el de entender el tiempo que el niño pasa en la escuela como ajeno al del resto de su vida. Es vital concebir como una unidad temporal aquella que incluye las horas que pasan en el centro, pero también las que transcurren con la familia, con los amigos o solos. Los ritmos de vida, y no los escolares, los sociales o los familiares, son los que deben guiar la gestión educativa. Por eso, es necesaria una visión global y no parcial de esta realidad.

Como veremos, no siempre se tienen en cuenta estos criterios y la influencia de la sociedad acaba desplazando, en muchos casos, las verdaderas necesidades de los niños. Además, en general, con estas *prisas* no hay tiempo para el apoyo de alumnos con dificultades o para la puesta al día de aquellos que estuvieron ausentes por una enfermedad.

De cualquier modo, para comprobar esa evolución analizaremos los casos de Alemania y España, cuyas realidades educativas se vinculan por la influencia germana en la organización pedagógica hispana. En realidad, la gestión de la jornada continuada germana -hija de la república de Weimar en el siglo XIX-, acaba siendo el modelo prototipo para el resto de Europa. De esta manera, en España, a finales del XX, se toma esta referencia, como gran argumento pedagógico, para impulsar ciertas reivindicaciones laborales de los profesores, que acaban por reorganizar el tiempo escolar en un sentido determinado.

No obstante, esa influencia centroeuropea no deja de ser superficial, puesto que las actividades extraescolares de nuestro país, poco tienen que ver con los *Horts* alemanes. Es más, en los últimos años, debido a los malos rendimientos educativos (*Pisa-sbock*), los germanos se están replanteando estas disposiciones, para establecer, de nuevo, la escuela a tiempo completo.

II. El impulso de la jornada continua alemana

Tras el impacto de la I Guerra Mundial, Alemania está sumida en una grave crisis social, económica y política. Los germanos dejan atrás la monarquía y apuestan por un nuevo régimen democrático: la república, denominada de Weimar (1919-1933) por la ciudad en la que se reunió la asamblea nacional constituyente. Las pretensiones iniciales eran las de influir en el pensamiento de los ciudadanos para crear un nuevo orden social, mejorando las condiciones de vida de la población e instituyendo un Estado basado en el derecho y la justicia. Buenas intenciones que no llegaron a concretarse por múltiples intereses políticos que desembocaron en una presión social asfixiante, tal y como le sucedió a los españoles con su II República.

«Las dos repúblicas democráticas que se ensayan en Alemania y en España durante el primer tercio del siglo XX (...) sucumben (...) por la presión de las fuerzas opositoras y por la inmadurez e inexperiencia del propio sistema político y de los sectores sociales que lo han impulsado. (...) el apresurado proceso de difusión entre la ciudadanía de una nueva cultura política republicana que se inicia en ambos países no sólo fracasa por la falta de tiempo para que penetren y se consoliden los comportamientos democráticos, si no que, en su afán por democratizar el régimen, favorece la amplia politización de todos los sectores sociales y el desarrollo de una política demagógica de movilización de masas que introduce corrientes ideológicas cada vez más extremas orientadas a terminar con el orden establecido.» (GÓMEZ, S, 2001,298-299)

A pesar de ello, en este periodo se implanta un modelo de bienestar basado, entre otros pilares, en un nuevo sistema educativo que sustituye al anterior, marcado por la tardía escolarización obligatoria. Por eso, se amplía la cobertura pedagógica desarrollando el tiempo extraescolar, de cuidado pero también educativo. Se trata de una prestación de servicios sociales pero que incluye la responsabilidad individual o doméstica.

Esta semilla germina y acaba fertilizando una organización pedagógica que se convierte en una referencia para el resto de Europa. Los alumnos tienen clases por la mañana regladas y, por la tarde, asisten a las actividades organizadas en los *hörst*, unas instituciones destinadas a cubrir el tiempo de cuidado, de las que hablaremos más adelante.

Antes, conviene aclarar que el sistema educativo alemán está marcado por una estructura federal. Es decir, que cada uno de los 16 *länder* tiene autonomía para gestionar la enseñanza, a través de su propio ministerio de Cultura, pero coordinados por un órgano central que elabora ciertas directrices, con lo que, a pesar de esa flexibilidad, hay un cierto grado de homogeneización. Como sucede en otros países, las principales variaciones dependen del partido que gobierne en cada estado federal. Los democristianos o conservadores inciden en la organización en tres líneas de escuela con criterios selectivos, y los socialdemócratas se vuelcan con el acceso igualitario de la educación.

La enseñanza preescolar germana establece varias opciones, aunque ninguna de ellas es obligatoria. Aspecto que, en la actualidad, crea muchas dudas, tanto a los legisladores, como a los pedagogos. Los niños de 3 a 6 años acuden al Jardín de Infancia o *Kindergarten*. En algunos landers se organizan clases para alumnos de 5 años, denominadas *Vorklassen*. Y también se articula la formación de discentes de 6 años, preparándolos para el acceso a los colegios, en los Jardines de Infancia Escolares o *Schulkindergärten*.

La escolarización obligatoria comienza a los 6 años y, en este primer periodo (primaria) se prolonga hasta los 10. Estos cursos se imparten en las Grundschulen. Posteriormente, en secundaria, empiezan a diferenciarse los recorridos curriculares (*Orientierungsstufe*). Unos se canalizan hacia la formación profesional y otros se orientan a los estudios superiores o universidad.

III. Los hörst germanos. La inspiración de las actividades extraescolares españolas

En Alemania se imparten las clases por la mañana. Es decir, es uno de los países europeos que tradicionalmente ha organizado su educación en torno a la jornada continua. En otros Estados, como Bélgica, Francia o Reino Unido, se apuesta por las lecciones por la mañana y por la tarde (jornada partida). Y también encontramos aquellos, como España, en los que se combinan ambos sistemas. Esto es, donde los padres pueden elegir la opción que responda mejor a sus necesidades.

PAÍS	HORARIO
ALEMANIA	7.30 / 8.30 horas-11.30 / 12.30 horas (lunes-viernes o lunes-sábados)
ESPAÑA	Jornada partida: 9.00/10.00 –12.00 / 13.00 horas Y 14.30/15.30 - 16.00/17.00 horas Jornada continua: 8.00 – 14.00 horas

Aunque ya indicábamos que la educación preescolar no es obligatoria en Alemania, hay que reconocer que los germanos han sido pioneros en la atención a los niños más pequeños. A mediados del siglo XIX, en 1846, Friedrich Fröbel fundaba la primera guardería de este país. Este pedagogo, seguidor del naturalismo de Rousseau, entendía estos centros como jardines de infancia (*kindergarten*), en los que la labor de los profesionales no debía limitarse a la de unos meros cuidadores, sino que tenían que desarrollar una actividad formativa que propiciase el crecimiento personal, el desarrollo de los pequeños discentes, como una bella flor que atendemos con mimo para disfrutar de su hermosura. De ahí la denominación antes mencionada de jardín de infancia.

Esta filosofía enlaza perfectamente con los *hörst*, unas instituciones encargadas de gestionar la función pedagógica vespertina, tras las clases convencionales. Se trata de un servicio social muy peculiar, que emplea las instalaciones de los colegios pero que no depende de ellos. A los profesionales de estas entidades (*börtnerin*) deben pagarlos los padres, aunque en algunos estados hay ayudas para ello y, en otros casos, la Iglesia se encarga de los mismos. De cualquier modo, como en los jardines de infancia, no se trata de entretener a los usuarios, sino de completar su formación, teniendo en cuenta los contenidos que ya se incluyen en el currículo convencional.

En definitiva, los alemanes integran la educación en una estructura temporal muy completa, que intenta conciliar la vida académica con la familiar, buscando siempre la formación del discente. No plantean actividades superficiales para cubrir los vacíos del horario escolar, sino que establecen mecanismos pedagógicos solventes que complementen la formación reglada en beneficio, primero de los alumnos, después de sus familias y, al final, de toda la sociedad.

En España, en la última década del siglo XX, surge un debate social en torno a la jornada escolar, impulsado fundamentalmente por los docentes, que abogan por el modelo continuo apelando al ejemplo alemán¹, como un referente pedagógico de primera línea. Así, una Orden de 29 de febrero de 1996 regula la jornada escolar repartida en sesiones de mañana y de tarde. Sin embargo, las leyes educativas posteriores ampliaron la autonomía de los centros, con el fin de permitir la adaptación de su jornada lectiva a sus respectivas necesidades. Para ello, se establece un procedimiento similar en todas las comunidades autónomas, a través de los Consejos Escolares de los colegios. Si dos tercios de los miembros de ese organismo respaldan el cambio, se puede aplicar la jornada continua. Por eso, en los centros españoles se dan estas dos posibilidades.

Además, los centros que optan por esa variación deben elaborar un proyecto educativo que justifique esta modificación y en el que se especifiquen las actividades complementarias y extraescolares que realizarán los alumnos por las tardes. Hay razones suficientes que nos llevan a considerarlas como pieza clave del sistema educativo ya que: «se advierte, cada vez con intensidad mayor, que la educación no sólo se adquiere y se desenvuelve en la escuela, en el centro educativo o a través de la acción pedagógica del maestro o del profesor; los padres, los familiares, los amigos, el lugar de trabajo, los centros culturales, artísticos, las asociaciones (...), todo puede ser fuente educativa si contribuye a la formación de la personalidad». (TRILLA, J. 1987. 3)

El profesor Fernández Enguita destaca algunos de los beneficios de las actividades extraescolares. Entre ellos, su contribución al desarrollo personal más completo e integral, aprendizajes más instrumentales relacionados con

la incorporación al mundo del trabajo y con la evolución del mismo (como las lenguas extranjeras o la informática) y complementos a la capacidad y las ganas de aprender de los alumnos. Además, estas iniciativas representan un elemento de libertad, frente al modelo de racionamiento obligatorio de la escuela -en el que el interés debe seguir al objetivo en vez de lo contrario- y son una forma de mantener a los niños ocupados y bajo custodia en el momento en que la escuela les envía a casa. (FERNÁNDEZ ENGUITA, M. 2001, 89-94)

A pesar de todo, la generalización de estas actividades educativas es un arma de doble filo. Por una parte, como ya hemos indicado, enriquecen y completan el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, por otro lado, pueden generar ciertas desigualdades sociales. De todos es sabido que hay una parte del desarrollo educativo del niño que se desescolariza y que su responsabilidad se trasfiere a la iniciativa de las entidades privadas. Generalmente la escuela privada y la concertada ofrecen un servicio más completo en este campo, por lo que las Administraciones correspondientes deben garantizar una oferta de calidad en los centros públicos y no un mero relleno para que los chavales estén entretenidos durante unas horas. Si no es así, las actividades extraescolares darán lugar a una formación desigual.

Cuando nos referimos a la generación de desigualdades sociales queremos dejar claro que el acceso a la realización de actividades extraescolares por parte del alumno está determinado por distintos criterios que no son precisamente pedagógicos². Son las familias las que van a decidir y, por supuesto, pagar la educación no formal de sus hijos.

Por lo tanto, los niños que viven en un seno familiar sin recursos económicos, o cuyos padres desconocen los beneficios que este tipo de educación genera en los escolares, no van a tener acceso a esta clase de actividades y, como consecuencia de ello, estarán en desventaja con otros compañeros.

En la mayoría de los casos, las actividades realizadas dentro del seno escolar no pueden competir con la calidad de esa oferta educativa. En realidad, la inversión para este tipo de acciones es escasa. En muchos centros la organización la lleva a cabo la asociación de padres y madres de los alumnos. No dudamos de sus intenciones, pero la falta de recursos provoca que los monitores encargados de realizarlas carezcan de la formación adecuada (los servicios de un profesional conllevan un gasto) o, en algunas ocasiones, simplemente son alumnos de últimos años de carrera que se ven obligados a cumplir con unas horas de prácticas en algún centro.

Como las instalaciones y los equipos son insuficientes, se mezclan a niños de distintas edades que han de realizar la misma actividad. Esto sumado a que muchas veces las propuestas son poco atractivas genera un desvío hacia la oferta privada. Al final nos encontramos con un conjunto de profesores

desentendidos por el tema. Es más, encargarse de la organización y coordinación de estas actividades resulta todo un «calvario», por lo que los docentes evitan ser destinados a esta tarea.

En conclusión, una buena parte de los escolares se queda sin actividades extraescolares, simplemente por no tener recursos económicos y sociales para acceder a ellas, por lo que, tal y como adelantábamos, la escuela puede provocar desigualdades entre los alumnos. Hay que reivindicar actividades de calidad para todos los alumnos y asegurar que ninguno deja de realizarlas por motivos económicos y sociales. Una oferta pública, gratuita, y de calidad de actividades extraescolares se puede plantear tanto en la jornada continua como en la partida. La clave no la encontramos en la organización temporal, sino en el planteamiento pedagógico de dichas actividades.

IV. Tendencias contrarias

Paradójicamente, mientras en España el debate en torno a la jornada escolar ha ido desembocando en una proliferación de la apuesta por el modelo continuo, en Alemania se están replanteando este sistema, ya que genera malos rendimientos académicos, tal y como han recogido los últimos informes Pisa.

En el caso español, ya comentábamos, que el cambio llegó impulsado por los profesores, sin una reflexión pedagógica seria, sin tener en cuenta el interés de los alumnos, sino el de los propios docentes o los padres. Por eso, ante esas prisas y sin una base sólida para el cambio, el proceso ha dado lugar a aplicaciones desiguales, a parches que, a la larga, acabarán por reventar.

Aunque ningún sindicato se oponía a la implantación de la jornada continua, su defensa tuvo tintes distintos en función de la percepción de cada organización sindical. Es aquí donde es pertinente la división realizada por el profesor Fernández Enguita entre los sindicatos corporativos y los de clase. (FERNANDEZ ENGITA, M. 2001, 59-63)

Los primeros, la Asociación Nacional Para la Educación (ANPE), la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI-CSIF) y el (Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza (STEs), entienden la jornada continua como la panacea educativa, el remedio de todos los males. La postura de los sindicatos de clase, Unión General de Trabajadores (UGT) y Comisiones Obreras (CC.OO.) -ambos integrados en organizaciones confederales-, ha sido más ambigua. No podían creer que todo iba a ser maravilloso, ni que el conjunto de agentes educativos tirarían del carro de la jornada escolar con la misma fuerza. Su defensa de la jornada continua ha sido genérica, señalando un cúmulo de advertencias sobre sus posibles consecuencias.

Además, hay otra gran diferencia entre unos sindicatos y otros: su opinión sobre quién puede decidir el tipo de jornada. En este sentido, las agrupaciones corporativas abogan por una autonomía de los centros, que sean éstos los que dispongan el modelo de jornada atendiendo a su propia realidad. Por eso, cabe destacar en este punto que el Consejo Escolar, órgano decisorio, está integrado mayoritariamente por profesores, los cuales no tienen ningún problema para persuadir a los padres de que lo mejor es la jornada continua.

Por su parte, los sindicatos de clase temen por el futuro de la escuela pública, por lo que prefieren fórmulas comunes. Para ellos la autonomía del centro supondrá un enfrentamiento entre sindicatos y padres de alumnos, creándose una situación crispante y poco beneficiosa para la comunidad educativa.

A pesar de todo, en la actualidad, se alzan algunas voces contrarias a la jornada continua. Si bien, el planteamiento de estos críticos sigue ceñido a la clásica disyuntiva entre el horario partido y el único. Es decir, que la comunidad educativa española aún no plantea una organización temporal distinta, alternativa a las dos fórmulas mencionadas y, sobre todo, enriquecedora para el proceso enseñanza aprendizaje.

Sin embargo, en Alemania sí que están buscando nuevos caminos. Como antes indicábamos, el mal rendimiento escolar reflejado en los últimos informes Pisa, ha provocado un movimiento hacia una reforma de la enseñanza, para mantener el liderazgo económico y social que ha representado en las últimas décadas el estado germano. El objetivo es incrementar la calidad educativa y eliminar paulatinamente la relación entre el origen social y el éxito en las aulas.

Por eso, los alemanes se plantean remodelar la educación preescolar, reorientar los contenidos curriculares, incidir en el apoyo individual y, entre otras medidas, ampliar los colegios de jornada completa, que hasta ahora están siendo una excepción. Estamos ante una visión mucho más amplia del horario escolar que cubre todas las necesidades educativas de los alumnos, con sesiones matinales y vespertinas. La tendencia es cambiar la escuela de mediodía por la de tiempo completo (*ganztagschule*), con contenidos que generen una nueva cultura de aprendizaje, una enseñanza innovadora que incluya apoyos individuales a los alumnos y la colaboración de socios extraescolares, al tiempo que se implica más a los padres y que se mejora la cualificación de los docentes.

Al final, como vemos, los caminos educativos de España y de Alemania son bien distintos. Aunque los españoles, como otros países europeos, tomaron la referencia germana de la jornada continua, en realidad fue una influencia superficial. No se profundizó en este modelo, sino que se usó como argumento del debate social, sin un peso pedagógico y, lo que es peor, para

cubrir las expectativas de profesores y algunas familias. Por ello, hoy en día hallamos lagunas importantes en la organización temporal española y lo mismo sucede en la alemana, si bien en este caso, al menos, tienen claro que algo va mal y, por ello, buscan soluciones.

V. Referencias bibliográficas

ENNUSCHAT, Jörg.: «Escuela de jornada completa (Ganztagsschule) y derechos fundamentales». *Persona y derecho: Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y Derechos Humanos* n° 52, 2005, pp. 445-460.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano.: *La jornada escolar*. Barcelona. Ariel. 2001.

GÓMEZ CARBONERO, Sonsoles.: «Dos procesos paralelos hacia el final trágico de la democracia: las culturas políticas de Weimar y de la Segunda República española». *Investigaciones históricas: Época moderna y contemporánea*, n° 21, 2001, pp. 281-300.

HUPPERTZ, Norbert.: «La formación para las profesiones sociales en la república federal de Alemania. Educadores, pedagogos sociales, trabajadores sociales, licenciados en pedagogía y doctores en pedagogía social». *Pedagogía social. Revista interuniversitaria* n° 10. Segunda época. Diciembre 2003, pp. 161-170.

LÁZARO HERRERO, Luján.: «El tiempo en la Unión Europea. Organización del calendario y la Jornada Escolar». *Revista de enseñanza e investigación educativa. Aula*, 12,2000, 2004, pp. 185-202.

MITTER, Wolfgang.: «Tiempo escolar y duración de la enseñanza escolar en Alemania: una comparación a nivel europeo». *Revista de Educación* n° 298, 1999, pp. 221-233.

PEREYRA, Miguel.: «En el comienzo de una nueva época». *Cuadernos de pedagogía* n° 349, 2005, pp. 53-60.

_____ (1992): «La jornada escolar en Europa». *Cuadernos de pedagogía* n° 206, pp. 14-20.

_____ (1992): «La construcción social del tiempo escolar». *Cuadernos de pedagogía* n° 206. pp. 8-12.

_____ (2002).«La jornada escolar y su reforma en España: Un marco de comprensión.» PEREYRA, M, GONZÁLEZ FARACO, JC y CORONEL, JM (Coords.): *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/ Akal, pp. 71-104.

SCHULTE, Barbara.: «El sistema educativo alemán», PRATS, J y RAVENTÓS, F. (Direc): *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?*,

Barcelona, Fundación «la Caixa», colección Estudios Sociales, nº 18, 2005, pp.149-176.

TRILLA, J.: *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación*. Barcelona. Ariel. 1987.

VI. Fuentes electrónicas

COMISIÓN EUROPEA (2006). «Fichas breves de los sistemas educativos europeos y de las reformas en curso» Recuperado 22 julio 2008 de: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

— (2006). Organization of school time in Europe. Primary and general Secondary education. Recuperado 23 julio 2008 de: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/080EN.pdf

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2000). La hora de la escuela. Análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua. Recuperado 9 abril 2008 de: http://www.fapaginerdelosrios.org/documentacion/efectos_jornada_contin_enguita.pdf

PEREYRA, M. A. (2003). A vueltas con la jornada y los tiempos escolares en el comienzo de una nueva época. *Revista Padres y madres de alumnos de CEAPA*, «funciones de la escuela y tiempos escolares en el nuevo escenario social», 74. Recuperado el 14 de febrero de 2009 de <http://www.ceapa.es/>

Notas

¹ Si queremos estudiar el debate respecto a la jornada continua generado en España, podemos encontrar numerosos documentos que los distintos sindicatos de la enseñanza han publicado para difundir las ideas que defienden respecto al tema que nos ocupa. Dado que sería muy difícil reflejar todos ellos, hemos seleccionado los que nos parecen más relevantes e importantes ya que en ellos consta esa alusión directa a la «bondad» del modelo germano.

ANPE-Madrid (1999): «ANPE-Madrid en la Junta de personal docente. Jornada continua: defensores y detractores», abril, 1999.

_____ (2000) :«Jornada continuada», 2000, n° 78.

CCOO-Federación de Trabajadores de la Enseñanza. (1999): «Jornada continua: una propuesta para el debate», T:E, junio.

STES. (1999): «Jornada continua». En Escuela hoy, abril 1999.

² El profesor Enguita explica este hecho con un ejemplo: Compara el acceso a las actividades extraescolares con la realización de la compra. Uno puede decidir hacer la compra en un supermercado o en distintas tiendas especializadas. La compra en las últimas resulta más cara y consume más tiempo, pero nos permite llenar mejor la cesta, con productos de mayor calidad. Lo mismo ocurre con las actividades extraescolares, la oferta privada es más cara y la realización de tareas nos lleva más tiempo, sin embargo, el resultado siempre va a ser más satisfactorio, una mejor calidad, que se traduce en beneficios para el desarrollo integral del niño. Por ello elegimos la oferta privada, la más especializada y no nos importa gastarnos más dinero. ¿Qué pasa con los alumnos que no pueden acceder a esta oferta?, ¿Cubre la institución escolar sus necesidades? La respuesta desgraciadamente suele ser negativa. Aquí está la clave de las desigualdades sociales.

PROFESORES ESPAÑOLES DE CIENCIAS EXPERIMENTALES EN ALEMANIA (1907-1936): VER Y HACER CIENCIA PARA ENSEÑAR¹

José Damián López Martínez

E-mail: damian@um.es

(Universidad de Murcia)

I. Alemania, un foco atractivo para aprender y hacer ciencia

Como han puesto de manifiesto J. Manuel Sánchez Ron y Karl Von Meyenn², la ciencia alemana de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX ocupó una situación de liderazgo mundial, aún a pesar de que partía desde una situación desfavorable respecto a Francia o a Inglaterra. El establecimiento en 1871 del Segundo Reich llevó estabilidad política a los estados alemanes, poniéndose en marcha el desarrollo industrial (industrias de alta tecnología eléctrica, óptica, metalúrgica, de instrumentos de precisión, ...) y la creación de nuevas instituciones científico-tecnológicas (entre 1872 y 1915 se crearon veintidós institutos de física en diferentes estados). En 1887 comenzó a funcionar el Physikalisch-Technische-Reichsanstalt (PTR), con Werner Siemens (1816-1892), futuro líder de la industria electrotécnica, como principal responsable de su construcción y diseño. Durante años fue el mayor instituto mundial de investigación y sirvió eficazmente a la industria. A su cabeza estuvo hasta 1894 Hermann von Helmholtz, siendo su sucesor Friedrich Kohlrausch. Con excepción de los Institutos de Física de Berlín y Leipzig, la sección Científica del PTR era el centro de física más costoso de toda la nación. La sección Técnica -con laboratorios sobre mecánica de precisión, calor y presión, etc.- costó todavía más.

En el campo de la química, la escuela de investigación química de Justus von Liebig (1803-1873), que trabajó en la Universidad de Giessen y en la de Munich, supuso un hito importante desde el punto de vista de la institucionalización de la ciencia, renovando de forma eficaz la enseñanza de la química. Una novedad introducida por este profesor fue adjudicar problemas de investigación a sus alumnos una vez que tenían ya una formación básica. Con ello se combinaba enseñanza con investigación. Muchos de sus mejores

alumnos -Fresenius, Volhard, Kekulé, Gerhardt, Wurtz, Hofmann, etc.- extendieron los métodos de enseñanza de su maestro. Y otros discípulos, como Heinrich E. Merck, quien fundó la Chemische Fabrik E. Merck para la producción de productos farmacéuticos, y, Karl Clemm, que creó una empresa dedicada a la producción de fertilizantes, sosa, ácido sulfúrico, tintes, y que en 1865 tomó el nombre de Badische Anilin und Soda-Fabrik (BASF), tendrán una fructífera relación con la industria. También fue boyante la nueva industria química de los tintes, su éxito económico repercutió en la mejora de los institutos universitarios de investigación.

En 1911 se fundó el «Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft», integrado por diferentes Institutos. El primer centro Kaiser Guillermo inaugurado fue el de química, siendo los directores de las diferentes secciones Ernst Beckmann, Richard Willstätter y Otto Hahn. También se creó el Instituto Kaiser-Wilhelm de química-física y de electroquímica cuya dirección recayó en Fritz Haber. Wilhelm Ostwald, que encabezaba en Leipzig una de las instituciones científicas más costosas del Imperio, hacía patente en la primera década del siglo XX la supremacía de la ciencia alemana. Posteriormente se crearon otros Institutos: para la investigación del carbón y del hierro, química de los tejidos, biología, fisiología del trabajo e investigación cerebral y de Física teórica, dirigido por Einstein. En 1930 la Sociedad reunía un total de 26 centros.

Hasta el comienzo de la Primera Guerra Mundial existían unas óptimas condiciones para un desarrollo prometedor de la ciencia. Como dice Sánchez Ron, se estableció una relación fluida e intensa entre ciencia e industria que dio lugar al gran poder económico de la Alemania de 1914, siendo evidente la repercusión de la ciencia en la sociedad. Hasta el establecimiento de la República de Weimar la principal fuente de financiación para la investigación básica fueron los gobiernos de los Länder (estados) que mantenían universidades, academias e institutos. Los Länder trataron de tener los mejores profesores e institutos universitarios de investigación con instalaciones muy modernas y dispusieron de avanzados laboratorios en edificios dotados con generosos presupuestos.

Con el estallido de la guerra la mayoría de los jóvenes científicos fueron militarizados, mientras que los de más edad se encargaron de la enseñanza y de la investigación en las universidades. En la posguerra disminuyó la intervención de los Länder, aumentando considerablemente el papel del Reich y de la industria alemana en el desarrollo científico. Con la derrota militar y económica de Alemania, los científicos reaccionaron para la pronta reconstrucción de la ciencia, contribuyendo a ello de forma notable Einstein como director del Instituto Kaiser-Wilhelm -fundado en 1917- para física.

En 1920, distinguidos miembros del mundo académico germano constituyeron la Asociación de Emergencia para la Ciencia Alemana (NGW), apo-

yando la investigación científica (adquisición de publicaciones y revistas extranjeras, material científico para laboratorios, subsidios para publicaciones alemanas). La industria también se movilizó a favor de la ciencia, creándose la Sociedad Helmholtz para el avance de la investigación en física técnica (HG), y otras asociaciones dedicadas a favorecer la investigación en el campo de la química.

A partir de 1933, con la llegada de Hitler al poder, la ciencia alemana sufrirá la emigración forzosa de un elevado número de investigadores. Se estima que un tercio de profesores universitarios fueron suspendidos de sus cargos, entre ellos, muchos de los Premios Nobel citados anteriormente, pero también otros permanecieron en Alemania -Werner Heisenberg, Max Planck, Arnold Sommerfeld, Otto Hann, entre otros-, prosiguiendo la investigación científica. Como afirma el ya citado Sánchez Ron, la ciencia alemana no luchó contra el Estado nazi, hubo casos de oposición a aspectos específicos del nazismo, apoyo a otros, y un mantenerse al margen, consciente o inconscientemente, en muchos otros.

La orientación cultural española hacia Alemania, iniciada con la Institución Libre de Enseñanza durante el siglo XIX, se intensificó a partir de 1907 con la creación de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE). Es significativo que en la exposición de motivos del decreto fundacional de la JAE, se utilice como medida de comunicación científica entre los distintos países europeos el número de estudiantes que cada país enviaba a Alemania y a sus importantes universidades³. El prestigio científico alemán en esa época dio lugar a que fuese un foco de atracción para los becados por la Junta. Baste decir que quince científicos alemanes fueron galardonados durante el período de actividad de la JAE con el Nobel de química, nueve con el de física y seis con el de medicina y fisiología. Estos científicos trabajaron en importantes universidades (Leipzig, Goettingen, Munich, Heidelberg, Berlín, Frankfurt, Halle, etc.), y en significativos institutos científicos como el Kaiser-Wilhelm-Institut für physikalische Chemie und Electrochemie o sus homónimos de Química, Biología o Física, el Landwirtschaftliche Hochschule (Agricultural College), la Technische Hochschule, el I.G. Farbenindustrie A.G., el Königliches Institut für experimentelle Therapie, etc.⁴.

II. Profesores españoles de ciencias experimentales becados por la JAE en Alemania.

Algunas de las tentativas para abrir España al exterior se remontan al decreto de pensiones de Quintana (1813), o a los tímidos intentos de Gamazo (1898), García Alix (1900), Romanones (1901) y Allende Salazar (1903). En este sentido, desde la Institución Libre de Enseñanza (ILE) se pensaba que establecer contacto con otras culturas europeas contribuiría a mejorar la for-

mación de la juventud⁵. Igualmente, Santiago Ramón y Cajal proponía con el objetivo de superar el aislamiento español en los ámbitos científico y pedagógico, establecer un sistema de becas destinadas a sufragar los estudios experimentales en el extranjero de los alumnos universitarios más aventajados⁶. También Manuel B. Cossío, en 1899, planteaba que para formar con rapidez el personal y mejorar el existente, sólo había un camino, «enviar a montones de gente a formarse y a reformarse, a aprender y a educarse en el mejor medio posible del extranjero»⁷.

Había que crear, como dice Virgilio Zapatero, un organismo que dirigiera toda esta política de preparación y europeización de nuestro profesorado, una organización que concediera becas, orientara a los solicitantes, dirigiera sus estudios en el extranjero, creara centros donde proseguir las investigaciones realizadas en el extranjero y fomentara las relaciones pedagógicas internacionales⁸. Y en 1907 comenzó la andadura de la Junta para Ampliación de Estudios, dirigida por Ramón y Cajal y después por Ignacio Bolívar, y con José Castillejo como secretario y protagonista fundamental en la organización, coordinación y puesta en práctica del proyecto. La Junta debía ser «el organismo iniciador de una renovación intensiva y rápida de nuestra educación superior y nuestras investigaciones científicas, sobre la base de la comunicación con el extranjero»⁹, y poner todos los medios posibles para «formar personal docente futuro y dar al actual medios y facilidades para seguir de cerca el movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas (...)» (*Gaceta* del 18 de enero de 1907). En este sentido, Manuel Lora Tamayo, pensionado de la JAE en el Instituto de Química Biológica de la Facultad de Medicina de Estrasburgo, ministro de Educación durante 1962-68 y Presidente efectivo del CSIC desde 1967 a 1971, destacaba a mediados del siglo XX que la actividad de la Junta durante los primeros años «se concentró en la formación del investigador mediante una bien planificada concesión de pensiones para estudios en el extranjero»¹⁰.

Por tanto, asistir a centros educativos y de investigación científicos de prestigio fue la fórmula que se consideró más idónea para contar lo antes posible con un colectivo docente debidamente formado y actualizado. El propio José Castillejo había estudiado en Berlín y en Halle durante el bienio 1903-04, formándose como jurista y observando el funcionamiento de instituciones científicas y centros educativos. Desde el inicio de la concesión de pensiones por la JAE, Alemania está presente como destino de los primeros becados: Luis Zulueta y Escolano, que luego no hizo uso de la beca, Isidoro de la Villa y Sanz, Casimiro Población Sánchez y José María Rosell, para ir a Berlín; Juan Peset y Aleixandre, a Wiesbaden, o Luis Maíz y Eleizegui, a Munich. Circunscribiéndonos a las ciencias experimentales, serán «primeros espadas» del campo de la física, química o ciencias naturales en España como Blas Lázaro e Ibiza (1858-1921), Francisco de las Barras (1868-1950), Blas Cabrera Felipe (1878-1945) o Enrique Moles Ormella (1883-1953), los que visitarán instituciones científicas

alemanas para recoger información de primera mano acerca de laboratorios, métodos de trabajo e investigación y realizar estudios de ampliación en sus respectivas áreas de conocimiento. Al mismo tiempo, crearon una red de relaciones y de comunicación científica y pedagógica que posibilitó que otras personas pudieran mejorar su formación científica posteriormente. El hijo de Enrique Moles nos dice sobre la estancia de su padre en Alemania que allí

«aprende entonces a apreciar a los científicos alemanes, entra en contacto con muchos de ellos, que también le conocen y consideran y con varios de los cuales iniciará una duradera y entrañable amistad, tanto en el terreno personal como en el científico. Y el modelo alemán le sirve para señalar las directrices de su labor futura... Por su influencia, los métodos de trabajo y enseñanza germanos llegarán y se extenderán en España, constituyendo parte fundamental para el progreso y puesta al día de la ciencia química española»¹¹.

En la Tabla que sigue se muestra a algunos profesores universitarios que fueron becados -pensionados o equiparados a pensionados- en Alemania:

Algunos profesores universitarios pensionados por la JAE en Alemania	
Profesores	Año. Temática. Centro
Aranda Millán, Francisco Catedrático de Zoología de la Univ. de Zaragoza.	1925. Protozoos y artrópodos parásitos. Univ. De Hamburgo (Profesor Reichenau).
Barras Aragón, Francisco de las Catedrático de Mineralogía y Botánica de la Univ. de Oviedo	1908-1909. Establecimientos botánicos de Europa. Alemania: Berlín, Hamburgo, Colonia, Brema, Brunswick.
Cabrera Felipe, Blas Catedrático de Electricidad y Magnetismo de la Univ. Central y Rector de la misma. Director del Laboratorio de Investigaciones Físicas.	1912. Para visitar laboratorios de física y efectuar trabajos sobre magnetismo en Francia, Suiza y Alemania (Univ. De Heidelberg).
Casares Gil, José Catedrático de la Facultad de Farmacia de la Univ. Central. Fue Vicepresidente de la JAE.	1920. Laboratorios de química de Munich.
Cuatrecasas Arumí, José Catedrático de Botánica de la Facultad de Farmacia de la Univ. Central. Jefe de la Sección de Flora Tropical en el Jardín Botánico (Madrid).	1930-31. 1934. Botánica. Instituto y Jardín Botánico de Berlín-Dahlem. Realiza cursos con los profesores Diels y Markgraf.
Fernández Galiano, Emilio Catedrático de la Facultad de Ciencias de la Univ. de Barcelona.	1913. Fisiología celular. Instituto de Fisiología de la Universidad de Bonn (Profesor Max Verworn).
Fernández Rodríguez, Obdulio Catedrático de la Facultad de Ciencias de la Univ. de Granada.	1910-1912. Química orgánica. Laboratorio Bender de Munich (profesor Thobald).
Guzmán Carrancio, Julio Director de la sección de Electroquímica del INFQ.	1912-1913. Fotoquímica y electrolisis en el Physikalisch-Chemisches-Prakticum en Leipzig (profesor Drucker).
Jimeno Gil, Emilio Catedrático de química inorgánica de la Facultad de Ciencias de la Univ. de Oviedo.	1913-14. Tensiones de vapor. Instituto de Químico-física de Leipzig (profesores Drucker y Rassow). Fotoquímica (profesor Weigert). Electroquímica (profesor Le Blanc).
Lázaro Ibiza, Blas Catedrático de Botánica Descriptiva de la Facultad de Farmacia de la Univ. Central.	1908-1909. Estudio de laboratorios y métodos de observación y reconocimiento de criptógamas en los Institutos y Jardines botánicos de Leipzig, Berlín, Munich, Dahlen, Hamburgo (profesores Goebel, Pfeffer, Tubeuf).
Lozano Rey, Luis Catedrático de la Facultad de Ciencias de la Univ. Central.	1908. Estudios sobre Ictiología. Museos de Alemania.
Moles Ormella, Enrique Catedrático de química inorgánica de la Univ. de Madrid. Jefe de sección del INFQ.	1908-1910. Laboratorio de enseñanza química en Munich con los profesores Bender y Hobein. Instituto de Químico-física de Leipzig con los profesores Le Blanc, Freundlich, Ducher, etc. 1927. Visitó laboratorios de Alemania y de otros países europeos con vista a la construcción del Instituto Nacional de Física y Química (INFQ), acompañado de los arquitectos Manuel Sánchez-Arcas y Luis Lacasa, y de Miguel A. Catalán Sañudo (1894-1957).
Pascual Vila, José Catedrático de Química orgánica de la Univ. de Salamanca, Sevilla, Barcelona	1922-1923. Universidad de Friburgo. Trabajos de química orgánica (profesor Wieland).
Rodríguez López Neyra de Gorgot, Carlos Catedrático de la Facultad de Farmacia de la Univ. de Granada	1912-1913. Instituto zoológico de Munich (profesores Goldschmidt, Hertwig).
Terradas Illa, Esteban Catedrático de Acústica y Óptica de la Univ. de Barcelona	1908-09. Estudio de física matemática.
Zulueta y Escolano, Antonio de Jefe del laboratorio de Biología del Museo de Ciencias Naturales y profesor de la Univ. Central.	1910-1911. Reproducción del protozoo ciliado <i>Nyctothermus baltarum</i> . Institut für Infektions-Krankheiten de Berlín (profesor Max Hartmann).

Fuente: Archivo de la JAE. Residencia de Estudiantes (Madrid).

Según Formentín y Villegas, las becas para temas relacionados con las ciencias físico-naturales supusieron el 18,5% del total. Alemania fue uno de los países europeos que más atrajo a médicos, juristas y profesores de ciencias experimentales que fueron becados¹².

La experiencia vivida por estos profesores dejó huella en ellos. En este sentido, Enrique Moles, después de su estancia en Leipzig, explicaba que allí

«se discuten las dudas y se aclaran en la pizarra pero siempre empleando tono de colegas. Uno de mis mayores asombros, al principio de la estancia en Leipzig, era el oír una discusión de algún docente con uno de los doctorandos acerca del trabajo de éste (...) La intimidad con los colegas había tomado carácter franco, me eran conocidos los trabajos de la mayor parte de ellos, nos consultábamos las dudas. Y este comercio espiritual, estos duelos de pizarra, eran el mejor aliciente, el encanto mayor de la vida de laboratorio»¹³.

Fermín Bescansa Casares, catedrático de instituto de ciencias naturales, comentaba como

«todas las dudas que ocurran se consulta al Doctor Asistente del Laboratorio o espera a que el Profesor haga su visita a la sala por la mañana o por la tarde y entonces deteniéndose con el aspirante todo el tiempo que sea necesario, estudiando los dos juntos el caso, se buscan las obras que he de consultar y el camino que ha de seguir... Sólo con trabajo constante, disponiendo de una buena biblioteca y con directores que puedan resolver pronto los obstáculos que se encuentran durante la marcha, es como se puede llevar a cabo un trabajo de investigación que ya de suyo es penoso»¹⁴.

Blas Cabrera consideraba esencial «el comercio directo con el maestro» como método «para educar al investigador que no posea condiciones geniales»¹⁵. José Casares comentaba a José Castillejo que gracias a la amistad con Richard Willstätter –premio Nobel de química en 1915– disponía de una magnífica plaza en el laboratorio de Múnich y que había aprendido que «método, organización y energía: este es el secreto de esta gran nación». Y añadía: «Para nuestras ciencias, para la investigación profunda, para el inmenso y sostenido esfuerzo que requieren los difíciles problemas que hay en las ciencias naturales, prescindiendo de algunos rasgos geniales, este método es el único»¹⁶. Por tanto, el conocimiento de la forma de trabajar en otros países hizo que se creara un marco institucional adecuado para la promoción de la ciencia y de la investigación científica en España. Y a ello contribuirán los Laboratorios de la JAE o de la Residencia de Estudiantes, cumpliendo una doble finalidad: pedagógica y de investigación. Severo Ochoa, comentaba al respecto que al regreso de su estancia en el extranjero «muchos de estos jóvenes ponían en marcha, en distintos laboratorios, nuevos sistemas y técnicas, y extendían a nuevos territorios las orientaciones de la labor experimental llevada a cabo en los mismos»¹⁷.

Cuando terminó la guerra, el aislamiento de la ciencia alemana con las potencias vecinas dio lugar a la intensificación del intercambio con los países neutrales. En opinión de Jesús de la Hera, la postura de neutralidad de España en

el conflicto bélico y las manifestaciones de solidaridad de determinados círculos de científicos españoles como respuesta al boicot internacional impuesto a la ciencia alemana, contribuyó a la creación de un clima adecuado para unas relaciones culturales fructíferas entre España y Alemania. Consecuencia de ello fue que se estableciera en Barcelona el Centro de Estudios Alemanes y de Intercambio (1922) y, en Madrid, el de Intercambio Intelectual Germano-Español (1924). Esta institución y la JAE mantuvieron unas relaciones muy fecundas. En este sentido, entre las actividades desarrolladas por el centro alemán destaca la entrega de recomendaciones a los estudiantes y científicos españoles para su estancia en instituciones y organismos alemanes en cuanto a consejos para viajes, matrículas, alojamientos, etc. De este servicio hicieron un especial uso los becados por la Junta¹⁸.

Nos detendremos ahora en los profesores de ciencias de la enseñanza no universitaria que disfrutaron de becas en Alemania:

Algunos catedráticos de instituto de ciencias experimentales becados en Alemania	
Profesores	Año. Temática. Centro
Albareda Herrera, José M* (1902-1966). Catedrático de Agricultura (28-11-1928) y de universidad (9-11-1940). Secretario del CSIC desde 1939.	1928-30. Química agrícola. "Chemisches Institut" de la Landwirtschaftliche Hochschule de Bonn-Poppelsdorf. (Profesor H. Kappen). Pflanzenbau-Institut. Univ. de Königsberg.
Alvarado Fernández, Salustio (1897-1981) Catedrático de Historia Natural (4-5-1920) y de universidad (8-7-1932). Presidente de la Real Sociedad Española de Historia Natural y Director del Instituto José Acosta del C.S.I.C.	1921-23. Citología e histogénesis vegetal. Morfología y embriología de plantas. "Pflanzenphysiologischen Institut" de la Univ. De Berlín (Profesor Haberlandt) y de Munich (profesor Goebel). Instituto Botánico de Friburgo de Brisgona (Profesor Oltmanus)
Arévalo Carretero, Celso (1885-1944). Catedrático de Historia Natural (6-4-1909) Jefe de la Sección de Hidrobiología del MNCN.	1921-1922. Laboratorios hidrobiológicos. Estudios de biología y patología de peces. "Biologische Versuchsstation de la Escuela de Veterinaria de Munich.
Bescansa Casares, Fermín (1876-1957). Catedrático de Historia Natural (21-3-1903).	1909. Estudio de algas. Instituto de Fisiología Botánica de Munich (profesor Goebel). Laboratorio de Botánica de Kiel.
Catalán Sañudo, Miguel A. (1894-1957). Catedrático de Física y química (18-2-1920) y de universidad (4-7-1934). Jefe de la sección de espectroscopia del INFQ.	1924-25. Espectroscopia. Instituto de Física de la Univ. de Munich (Profesor Sommerfeld). 1927. Visitar laboratorios con vista a la construcción del INFQ.
Gómez de Llerena y Pou, Joaquín (1891-?) Catedrático de Historia natural (4-5-20). Inspector de Enseñanza media.	1924. Estudios de sismología y tectónica. Estación sismológica central de Jena (profesor Sieberg). Excursiones geológicas a distintas localidades alemanas. Trabajos en el Instituto geológico de Turingia. 1928. Estudios geológicos. Geografía y geofísica.
Gómez Llucca, Federico (1889-1960) Catedrático de Historia Natural (9-6-13).	1927-1928. Estudio de los mamíferos fósiles del Terciario en Munich (profesor Schlosser).
Hoyos Sáinz, Luis de (1868-1951) Catedrático de Agricultura (11-7-1895) Catedrático de Fisiología de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio desde 1909.	1911-1913. Fisiología del sistema nervioso. Instituto de Anatomía, de Psicología y otros centros de Berlín (profesores Waldeyer, Kopsch, Weber, Piper, etc.)
Lorenzo Fernández, José (1902-?) Catedrático de Agricultura (25-3-1930)	1928-1929. Métodos especiales de determinación pH. Laboratorio de "Universitäts-Institut für Nahrungsmittelchemie" de Francfort del Main (profesor J. Tillmans y R. Strohecker.
Martín Cardoso, Gabriel (1896-1954). Catedrático de Historia Natural (4-5-20). Catedrático de universidad (29-2-32).	1922-1923. Mineralogía y petrografía en la Universidad de Munich (profesores v. Groth, Webwe y Heim). Visitó las colecciones del Geologische Lands anstalt de Leipzig. Asistió a cursos de mineralogía, determinación práctica de rocas, prácticas de cristalografía, etc. 1924-28. Cristalografía roentgenográfica en el Instituto mineralógico de Leipzig (profesor Rinne).
Puente Larios, José de la (1887-?) Catedrático de Física y química (14-1-1915).	1935. Organización de centros educativos en Berlín (Dorotheen-Realgymnasium, "Grunewald-Gymnasium") y Frankfurt (Muster-Schule" y "Hitler-Schule").
Rodríguez Rosillo, Abilio (1891-?) Catedrático de Historia Natural (22-4-1915).	1935. Estudios de Fisiología vegetal y visita de jardines escolares.
Solé Sabaris, Lluís (1908-1985) Catedrático de instituto (22-11-1932) y de universidad (Granada y Barcelona).	1933. Paleontología.
Susaceta y Ochoa de Echegüen, José M* (1892-?) Catedrático de Historia Natural (25-5-1917).	1922-1924. Estudios de fermentos , coloides, biofísicoquímica. En el "Physiologisches Institut de la Universidad de Halla a. d. Saale (profesor Abdenhalden), de "La Charité" de Berlín (profesor Rona), "Zoologischen Institut" de Heidelberg /profesor Herbst).

Fuente: Archivo de la JAE. Residencia de Estudiantes (Madrid)

Otros profesores disfrutaron también de becas en Alemania relacionadas tanto con la ampliación y actualización de su formación científica inicial como con su formación en didáctica y enseñanza de las ciencias. Destacaremos, entre otros, a Martina Casiano Mayor, profesora de la Escuela Normal de maestras de Bilbao, quien en el curso 1912-13, estudió en Leipzig química general, químico-física, electroquímica y análisis químico, y que también se interesó por la enseñanza de la química; Salustiano Duñaiturria Sáenz, profesor también de Escuela Normal, amplió su formación en química biológica en Munich (Lab. Dr. Wilstätter) y estudiaría la metodología de la enseñanza; Victoriano Fernández Ascarza, Vocal de la JAE, astrónomo del Observatorio de Madrid, profesor de la Escuela Normal de Maestros, y prolífico autor de «Anuarios del Maestro» y de libros de lectura y de texto publicados por la editorial Magisterio Español, asistió en 1913 a Bonn, becado por la Junta, al Congreso de la Unión Solar Internacional; Rosa Sensat Vila, estudiaría la metodología de la enseñanza de las ciencias físico-naturales, visitando centros educativos alemanes y también belgas y suizos; Ildefonso Tello Peinado, profesor de la Escuela Normal de Madrid, fue pensionado para estudiar metodología de la física y química en Alemania, Francia y Suiza; María de Maeztu y Whitney visitó durante 1912-13 escuelas de primera enseñanza y Normales en Leipzig y permaneció dos semestres en la Universidad de Marburgo con el profesor Natorp; María del Carmen García del Diestro y Nárdiz, maestra nacional, agregada al Instituto-Escuela, fue becada para realizar estudios sobre métodos pedagógicos y organización escolar en Leipzig, Berlín, Heidelberg.

También fue importante el número de inspectores de primera enseñanza, maestras y maestros que viajaron en grupo a centros e instituciones educativas alemanes y que se interesaron por la enseñanza de las ciencias. Por ejemplo, el colectivo de maestros y maestras del Grupo escolar «Cervantes», dirigido por Ángel Llorca, visitó en 1925 «escuelas nuevas» de Alemania, Francia, Suiza, Austria, Bélgica e Italia y asistieron al Tercer Congreso Internacional de Escuelas Nuevas en Heidelberg, teniendo la oportunidad de

«conocer personalmente a las gentes que, en relación directa o indirecta con la Escuela, creen que ocupan un puesto en la vanguardia de los reformadores de la educación mundial; de oír qué sentido dan a sus ensayos escolares los mismos que los están realizando, de examinar algunos de los frutos que estos ensayos están produciendo, de vivir la vida de algunas de las escuelas que se consideran más revolucionarias en el orden pedagógico, de ver cómo una misma orientación pedagógica se manifiesta en escuelas de distintas naciones o en medios diferentes de una misma nación, de apreciar como influye la labor de las llamadas Escuelas Nuevas en las escuelas oficiales y la impresión que produce el funcionamiento de éstas después de haber visto funcionar aquéllas, y, finalmente, en los congresos y en los cursos, y en las exposiciones, y en los museos, y en la variedad de ambientes que el viaje les ha ofrecido, han podido recoger abundantes y valiosas sugerencias para su obra escolar, que fue, si no el único, por lo menos el fin más importante de su viaje»¹⁹.

Otro grupo importante de profesores del Instituto-Escuela de Madrid o de Barcelona también están entre el colectivo de becados por la JAE en Alemania.

III. Los profesores pensionados promueven la renovación de la enseñanza de las ciencias

La JAE desempeñó un papel fundamental en la formación del profesorado de segunda enseñanza y en la reforma de este nivel educativo²⁰. Van a ser los profesores becados por la Junta los protagonistas de los procesos de renovación, innovación y cambio de la educación científica española²¹.

Trasladar las nuevas orientaciones observadas en centros educativos alemanes y de otros países a la práctica habitual del aula en nuestras instituciones de enseñanza era un reto difícil pero que había que afrontar. En este sentido, Rosa Sensat comentaba:

«Pero ¡cuán difícil todo en el terreno de la práctica! ¡Qué gestación tan laboriosa, qué eclosión tan lenta, qué avanzar tan vacilante de las nuevas ideas, qué labor tan llena de dificultades y de retrocesos la de los maestros ante las realidades que plantea el hecho vivo de la presencia de un niño, de tantos niños formando colectividad que encierran en vastas series complejas todas las influencias de la herencia y del medio, todas las remotas posibilidades de su vida futura!»²².

A pesar de ello, tanto en el nivel correspondiente a la educación secundaria como en la primera enseñanza encontramos ejemplos de renovación en la enseñanza de las ciencias. Como ponen de manifiesto las Memorias presentadas por los pensionados a su vuelta, son estos profesores becados que han visto y hecho ciencia fuera de nuestro país, que han tenido una práctica habitual con el trabajo de laboratorio y la utilización de material científico, los que cambiarán el rumbo de la educación científica española. Al respecto, decía Margarita Comas Camps, que «a la escuela suele ir ciencia de tercera o cuarta mano, es decir, algo así como el fósil de lo que fue cosa viva y jugosa. En cambio el hombre que trabaja de verdad en un laboratorio, que ha experimentado la alegría del descubrimiento, por poco que tenga simpatía por el alumno sabrá como dice un profesor inglés, hacerle sentir el placer de la aventura intelectual y la ciencia será para él una perpetua construcción, no un almacén de datos»²³.

Y esta fue una característica significativa en los profesores becados. La presencia de catedráticos de secundaria en ejercicio y de futuros catedráticos de instituto visitando centros educativos y de investigación científica de Alemania y de otros países, que participan en las actividades de formación, actualización e investigación científicas en los centros dependientes de la Junta dentro de España fue fundamental para orientar adecuadamente la enseñanza de las disciplinas científicas en los niveles no universitarios²⁴. Profesores del Instituto-Escuela de Madrid como Miguel A. Catalán o Federico Gómez

Llueca –junto a otros como Andrés León, Luis Crespí, Juan Dantín, o Antonio Marín-; del Institut-Escola de Barcelona como Luis Solé Sabarís –trabajando junto a J. Estalella, Manuel Mateo Martorell, Rafael Candel Vila, Angeleta Ferrer Sensat o Emilia Fustegueras-, o de los Institutos-Escuela de Valencia o Sevilla; otros como José de la Puente Larios en el Instituto Balmes de Barcelona, Abilio Rodríguez Rosillo en el Instituto de Cáceres, Fermín Bescansa en el de La Coruña, Gabriel Martín Cardoso en el Infanta Beatriz de Madrid, etc.; profesores que han sido «Aspirantes al magisterio secundario» en dichos Institutos-Escuela y otros muchos de enseñanza primaria, van a poner en práctica nuevos enfoques para la enseñanza de las ciencias y harán posible la difusión de las ideas renovadoras ya que están presentes también en foros relacionados con el entorno político-administrativo –Consell Regional de Segunda Enseñanza de Cataluña (1933), Inspección General de Segunda enseñanza (1932), Junta Central Técnica Inspector de Segunda Enseñanza (1937), etc.-, y en otros escenarios –Seminari de Pedagogia de la Universidad de Barcelona, Residencia de Estudiantes y de Señoritas de Madrid, etc.-²⁵, que ayudaron también a difundir las nuevas propuestas.

Las nuevas orientaciones suponen un cambio en los objetivos de la enseñanza de las ciencias experimentales, poniendo especial énfasis en el carácter esencialmente formativo de estas materias, en ofrecer a los alumnos una cultura científica pero también unos instrumentos y unos modos de actuación que les permitiera comprender el mundo que les rodea, el progreso y aplicaciones de la ciencia, así como adoptar ante ellas un espíritu abierto y crítico. Se concede un nuevo sentido a los programas, destacando ese aspecto formativo sobre el puramente instructivo.

Los nuevos planteamientos para la enseñanza de las ciencias experimentales luchan contra el modelo de enseñanza-aprendizaje presidido por el magistocentrismo y contra la enseñanza memorística basada en el estudio del libro de texto y en una metodología expositiva por parte del profesor. Se subraya la importancia de la actividad del alumno, la necesidad de vitalizar las aulas convirtiéndolas en talleres, partiendo de la observación directa de hechos y fenómenos que tienen lugar en el entorno cotidiano por medio de salidas de campo, visitas y excursiones o a través de la creación de jardines escolares como mejor procedimiento para estudiarlos. Se enfatiza en la investigación personal, en la realización de experiencias prácticas en el laboratorio y en el trabajo realizado en el aula con esquemas, dibujos, fotografías, mapas, colecciones de diapositivas, cinematógrafo, etc., y todo ello será reflejado en el cuaderno personal del alumnado. Cambia también la visión del papel que debe tener el libro en la enseñanza pues no se considera que deba existir un libro único como texto de la asignatura, sino que los alumnos deben familiarizarse con la utilización de distintos manuales como material de consulta o de lectura²⁶.

Muchos de estos profesores sufrieron el exilio exterior o interior, siendo encarcelados, depurados, sancionados y perseguidos por el régimen franquista. En palabras de Salvador de Madariaga, «Castillejo y sus hijos se han perdido para España. Como tantos otros miles de españoles bien preparados, que han ido a verter su actividad en tantos otros países, a arraigar en ellos y a privar así a España de dos inmensas cosechas humanas»²⁷.

Notas

¹ Este artículo se ha llevado a cabo con la ayuda concedida por el Ministerio de Educación y Ciencia al proyecto de investigación SEJ2007-66165EDUC, cuyo investigador principal es el profesor Antonio Viñao.

² SÁNCHEZ RON, José Manuel: *El poder de la ciencia*, Barcelona, Crítica, 2007; VON MEYENN, Karl: «Del conocimiento científico al poder de la ciencia. Ciencia y política en Alemania durante el Segundo Imperio y la República de Weimar». En SÁNCHEZ RON, José Manuel (Coord.), *1907-11987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*, vol I, Madrid, CSIC, pp. 63-126. De estos trabajos son, fundamentalmente, los datos que recogemos en este epígrafe.

³ HERA MARTÍNEZ, Jesús de la: *La política cultural de Alemania en España en el período de entreguerras*, Madrid, CSIC-Biblioteca de Historia, 2002, pp. 21-22.

⁴ F. Wilhelm Ostwald (1853-1932), Fritz Haber (1858-1934), R. Wiltstater (1872-1942), Carl Bosch (1874-1940), Max Planck (1858-1947), Wilhelm Wien (1864-1928), Albert Einstein (1879-1955), Gustav Ludwig Hertz (1887-1975), Werner Heisenberg (1901-1976), entre otros (Véase <http://nobelprize.org>).

⁵ OTERO URTAZA, Eugenio: «El viaje de Cossío como pensionado de la JAE», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 63-64, (2006), pp. 115-125.

⁶ RAMÓN Y CAJAL, Santiago: «La regeneración nacional. De los remedios», *La Escuela Moderna*, 92, (1898), pp. 321-325.

⁷ COSSÍO, M. Bartolomé: «Sobre reforma de la educación nacional». En COSSÍO, M. B., *De su jornada (fragmentos)*, Madrid, 1929, pp. 230-243. Ref. en p. 231.

⁸ ZAPATERO, Virgilio: «La sincronización de España con Europa». En PUIG-SAMPER, M. Ángel (Coord.) *Tiempos de investigación. JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*, Madrid, CSIC, 2007, pp. 23-27. Ref. en p. 25.

⁹ JAE. *Memoria correspondiente a los años 1908 y 1909*, Madrid, Hijos de M. Tello, 1910, pp. 11-12.

¹⁰ LORA TAMAYO, Manuel: *Cincuenta años de física y química en España (1903-1953)*, Madrid, Real Sociedad Española de Física y Química, 1953, p. 12.

¹¹ MOLES, Enrique: *Enrique Moles, un gran químico español*, Madrid, Artes gráficas Luis Pérez, 1975. Ref. en pp. 17-18.

¹² FORMENTÍN, Justo y VILLEGAS, M^a José: «Las pensiones de la JAE». En PUIG-SAMPER, M. Ángel (Coord.) *Tiempos de investigación. JAE-CSIC, cien años de ciencia en España*, Madrid, CSIC, 2007, pp. 95-101. Ref. en p. 98.

¹³ MOLES ORMELLA, Enrique: «Tres semestres de Químico-Física en Leipzig», *BILE*, XXXV, (1911), pp. 129-136. Ref. en p. 130.

¹⁴ Archivo de la JAE. Memoria sobre el estudio de las algas, trabajo de Fermín Bescansa Casares.

¹⁵ CABRERA FELIPE, Blas: «El movimiento científico en España», *Revista de Pedagogía*, 170, (1936), sin página en el original.

¹⁶ Archivo de la JAE: JAE 32/332. Expediente de José Casares Gil. Carta a José Casillejo fechada el 25-XII-1920.

¹⁷ OCHOA, Severo: «Los laboratorios de la Residencia», *Poesía*, 18-19, (1978), p. 63.

¹⁸ HERA MARTÍNEZ, Jesús de la: *La política cultural de Alemania en España en el período de entreguerras*, ob. cit., pp. 35 y 59.

¹⁹ JAE, *Memoria correspondiente a los cursos 1924-25 y 1925-26*, Madrid, 1927, pp. 160-161.

²⁰ VIÑAO FRAGO, Antonio: «Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto», *Revista de Educación*, N° extraordinario: Reformas e innovaciones educativas (España 1907-1939). En el centenario de la JAE, (2007), pp. 21-44.

²¹ BERNAL, J. Mariano y LÓPEZ, J. Damián: «La Junta de Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España», *Revista de Educación*, N° extraordinario: Reformas e innovaciones educativas (España 1907-1939). En el centenario de la JAE, (2007), pp. 215-239.

²² SENSAT VILA, Rosa: «La escuela al aire libre», *Revista de pedagogía*, 85, (1929), pp. 15-22. Ref. en pp. 15-16.

²³ COMAS CAMPS, Margarita: Libros, *Revista de Pedagogía*, 163, (1935), pp. 331-332.

²⁴ LÓPEZ, J. Damián y DELGADO, M^a Ángeles: «La labor de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas en la formación del profesorado de instituto de ciencias experimentales: los Aspirantes al Magisterio secundario». En SÁNCHEZ, F. y OTROS (coord.) *Relaciones internacionales en la historia de la educación. Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (1907-2007)*, Cáceres, SEDHE-Dep. de Ciencias de la Educación de la Univ. de Extremadura, 2007, pp. 107-119.

²⁵ LÓPEZ MARTÍNEZ, J. Damián: *La enseñanza de la Física y Química en la educación secundaria durante el primer tercio del siglo XX en España*, Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 1999. <http://www.tesisenred.net/TDR-0428108-100620>.

²⁶ BERNAL, J. Mariano y LÓPEZ, J. Damián: «Innovación pedagógica y enseñanza de la física y química en el Instituto-Escuela de Madrid», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 47, (2002), pp. 63-83.

²⁷ MADARIAGA, Salvador de: *Españoles de mi tiempo*, Barcelona, Planeta, 1974, p. 239.

EL MATERIAL FRÖEBELIANO EN ESPAÑA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

M^a José Martínez Ruiz-Funes

E-mail: mjosemrf@um.es

(Universidad de Murcia)

I. Introducción

Este trabajo pretende efectuar una aproximación general al análisis de las potencialidades del material escolar como fuente de información, estudiando aquellos documentos que presentan referencias asociadas tanto al material como al uso que de él se hacía en la escuelas. Para elaborar este análisis sobre una realidad concreta, hemos seleccionado unos materiales que presentan características distintivas en cuanto a su origen, tipología y método educativo asociado a los mismos; estos materiales, importados desde Europa, revolucionaron la concepción que de la educación de la infancia se tenía en los círculos pedagógicos españoles, dando origen a una nueva cultura del material escolar infantil que ha llegado hasta nuestros días. El origen de esa cultura material pasa por la introducción en España del método Fröebel, la acogida que tuvo en los diferentes círculos relacionados con la enseñanza, la polémicas asociadas a determinados aspectos del mismo y, sobre todo, el material, que constituyó su más eficaz elemento de difusión. Este material comienza a entrar tímidamente en las aulas españolas en la segunda mitad del siglo XIX, es asimilado por las instituciones modélicas en el proceso de modernización de la educación infantil en España, aunque su generalización a la totalidad del sistema no se produjo hasta un siglo después. El estudio del periodo comprendido entre 1850 y 1900 presenta peculiaridades propias de la recepción de una corriente pedagógica novedosa que se construye y se difunde a través del material, por lo que el estudio del mismo y las transformaciones que sufrió en este periodo, estudiado todo ello desde la perspectiva de la cultura material, nos pareció un abordaje apropiado para tratar esta cuestión.

La cultura material objeto de nuestro estudio trajo a las aulas españolas, y más concretamente a algunas escuelas de párvulos, un material de elevado precio y compleja fabricación que por sí solo fue capaz de introducir en muchos países el método Fröebel y que en España fue objeto de un discurso pedagógico-ideológico, complementario al anterior y que demuestra que los objetos y más concretamente aquellos objetos que se dotan de un significado son capaces, por sí mismos de propiciar la configuración de una cultura determinada.

En cuanto a las instancias político-administrativas, la irrupción de esta cultura material en nuestro país viene determinada por los primeros intentos de institucionalización de la educación infantil provocada, entre otras cosas, por la necesidad de compensación educativa que se detecta tras los primeros intentos de universalizar la educación primaria. Las leyes se muestran a favor, en un primer momento, de la profesionalización de los maestros de educación infantil, dando entrada a la mujer en este campo profesional, pero la evolución histórica de la España de fin de siglo, con la pérdida de Cuba y Puerto Rico, entre otras circunstancias, dificulta y ralentiza la implantación de estas iniciativas.

Las iniciativas de educación infantil que comienzan a aparecer en España, tuvieron un origen altruista y filantrópico, sin embargo, como dice García Garrido:

«Los sectores de la población que más positivamente reaccionaron ante las medidas de carácter benéfico o filantrópico no fueron los más necesitados, los del todo indigentes, sino esos otros decididamente empeñados en conseguir una paulatina mejora de sus condiciones de vida; los atraídos en suma por formar parte de la naciente clase media. Es en el seno de esa nueva clase, donde comenzará abrirse paso la decidida voluntad de inscribir a los niños en instituciones educativas cada vez más eficaces, incluso recurriendo al pago de honorarios»¹.

Lo que demuestra que fue esta nueva burguesía la que apoyó el desarrollo de iniciativas experimentales que requerían una financiación adicional. Estos nuevos burgueses, por su estatus recién adquirido, se prestan a pagar por la educación de sus hijos, financiando un sistema bastante caro de mantener.

Otro de los condicionantes del trabajo fue el idioma. Friederich Fröebel era alemán, lo que suponía una dificultad añadida debido al total desconocimiento por nuestra parte de la lengua alemana. Sin embargo, lo que en una primera aproximación pudo suponer un obstáculo, en un intento por buscar soluciones, abrió, un amplio campo de investigación acerca de los distintos caminos que recorrieron los expertos en educación de aquella época, que al igual que nosotros, se encontraron ante esta dificultad, identificando vías alternativas.

II. Dos manifestaciones distintas de los materiales del Método

Existen, en esta época, dos vías diferentes de introducción del método en España, por un lado tenemos aquella que dentro de la reinterpretación subjetiva, que supone la aplicación del método fuera del contexto en el que se origina, trata de apelar a las fuentes primigenias, citando literalmente los modos de hacer y las razones esgrimidas por los precursores del mismo, es más, construyen alrededor de la idea una serie de reglas que determinan de manera exhaustiva la correcta utilización del material.

La segunda vía de introducción, que al igual que la anterior procede de Francia, asume el currículo material pero no en su totalidad, hace suya la parte que posteriormente se denominaría «arquitectura» o «juegos de construcción», eliminando toda la teoría de la esfera y construyendo el currículo material en base a la psicomotricidad y a la creatividad que se consigue a través de las tres cajas que forman los cubos, la caja de arquitectura propiamente dicha y los elementos de trenzado, picado, recortado y otros.

Por primera vez se describen las cajas llamadas «Seis dones de Fröebel» con mayor detalle que en el diccionario en una serie de artículos que empezaron a publicarse en septiembre de 1859 para ir conociendo, a través de una traducción literal del *Manuel Pratique des Jardins d'enfants* de J.-F. Jacobs publicado en enero de ese mismo año simultáneamente en París y Bruselas, tanto la exaltación del método Fröebel por parte de la Baronesa Marenholtz, autora del prólogo, como la descripción completa del sistema que Carderera fue traduciendo por entregas a lo largo de ese año y el siguiente². La descripción detallada de todos los ejercicios contribuyó a la difusión del método, ya que la revista era de suscripción obligatoria con cargo al presupuesto de material para los maestros de escuelas de primera enseñanza.

En esta primera etapa aparece el libro de M. Badouin, *La enseñanza primaria y especial en Alemania* (1866), traducido al castellano por Agustín Rius, que hace un recorrido por los Kindergarten alemanes, se cita el material de enseñanza tras una descripción exhaustiva del establecimiento y del mobiliario, explica el método de enseñanza, indica la manera de desarrollar uno de los juegos a modo de ejemplo, pero da a entender que será la imaginación de los maestros la que irá poco a poco desarrollando cada una de las lecciones en función del ritmo de la clase y de las características propias de la misma. Así, afirmaba: «Siento mucho no poder describir extensamente algunos de los alegres juegos que Fröebel inventó para los niños durante el curso de su larga carrera; pero la imaginación lo suplirá fácilmente»³.

La primera alusión que encontramos en este libro al material de enseñanza se presenta sin hacer referencia a lo que en la obra de Carderera y en la de Jacobs recibe el nombre de Dones y así podemos leer:

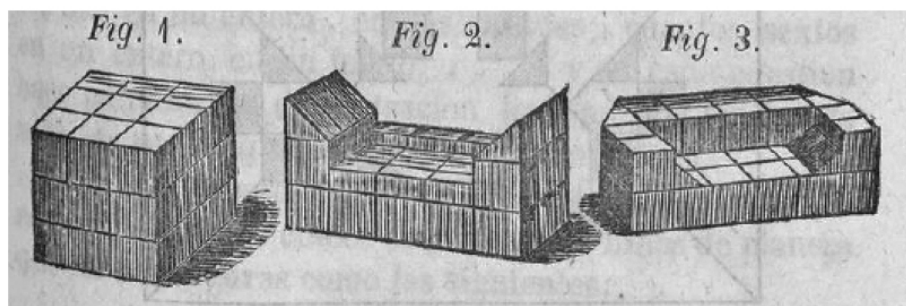
«Una serie de construcciones materiales y de descomposiciones graduadas, entretenidas y bien dirigidas prepara el espíritu de los niños para recibir más tarde la instrucción gramatical, científica y artística.

1º curso: se ponen en manos de los niños cuatro cajas que contienen cubos de madera.

2º curso: tres cajas llamadas matemáticas que contienen superficies, reglas delgadas, pequeños palos y alambres formando arcos de círculo.

3º curso: una caja mas grande en la cual encuentran los niños papel blanco preparado, papel de color, una aguja de madera, una aguja ordinaria, hilo, madejas de seda de varios colores»⁴.

Llama la atención que en esta descripción de los materiales, aun proviniendo de una obra francófona, es una traducción de la obra de M. Badouin, no aparecen ni la esfera ni el cubo ni el cilindro, comenzando la colección de materiales, como hemos visto por las cuatro cajas que contienen los cubos de madera⁵. Esta división en tres cajas también la encontramos en *L'Instruction publique en Allemagne* (1873). Otro detalle que llama poderosamente nuestra atención en esta obra es un grabado que según explica el texto representa: la unidad, la figura 1; una cama, la figura 2, y un sofá la figura 3⁶.



Estos mismos grabados los podemos encontrar en el catálogo de la casa Bastinos de 1881 con el siguiente pie de página:

«Colección de 239 piezas de madera, o sea, 48 triángulos rectángulos, 56 id. obtusángulos isósceles, 54 id. equiláteros, 6 paralelepípedos rectangulares, 8 id. cuadrangulares, pintados con tintas transparentes; y una pizarra con tiras movibles de piel, de varios colores para iniciar en el tejido. Colección arreglada bajo la dirección de D. Julián López Catalán. Va contenida en una caja de madera con las divisiones correspondientes 50 Ptas»⁷.

Lo que en distintas obras traducidas del francés son tres cajas de arquitectura se trasforma en el catálogo de Bastinos en una sola caja con el arreglo de un reputado pedagogo español que en sus escritos pone en cuestión al-

gunos de los principios del método Fröebel. En menos de 20 años de difusión, los materiales se han transformado a merced de aquellos que han interpretado su utilidad así como el currículo que de ellos se desprende. Esta interpretación se hace en función del origen de las fuentes consultadas dando lugar a diversas versiones del método que terminarán constituyendo por sí mismas métodos independientes y diferentes del original.

Otra de las alusiones que se hace a los cubos independientemente del sistema de los Dones tiene lugar de nuevo en la revista *Anales*, en 1868, en la parte final de un artículo publicado en dos entregas consecutivas bajo el título: «Estudios pedagógicos. El método natural de la madre en las escuelas». Este artículo relata experiencias de la Exposición Universal de Londres de 1862 partiendo de los métodos de las escuelas francesas para describir los trabajos con los cubos como cajas de arquitectura:

«Pasemos ahora a otra cosa, a los cubos del método Fröebel. Para representar un cubo en el encerado se trazan dos cuadrados en cierta disposición y se unen los ángulos del uno con los del otro por medio de líneas oblicuas.

Pero si el niño no ha visto cubos no comprenderá esta figura; verá una figura plana sin referirla jamás a un sólido. Si por el contrario ha visto ya el objeto representado, el cubo real, comprenderá su representación....

Que construyan con estos cubos, casitas, iglesias, bóvedas, muebles etc...»⁸.

IV. Ensayos oficiales del Método en España

En 1874 comienza a funcionar en la citada escuela de Institutrices de Madrid, la clase de pedagogía especial según el sistema Fröebel, de cuya docencia se hizo cargo el profesor Pedro de Alcántara García y un ensayo en la Escuela Normal Central de párvulos encargada a Bonilla. Este año representa una fecha clave en el desarrollo de la pedagogía Fröebel en España, a partir de esta fecha y hasta el Congreso Pedagógico de 1882, las iniciativas legislativas de toda índole ampararon el desarrollo del método a través de ensayos experimentales.

Entre tanto se fue dotando al método de un soporte material que tiene su reflejo más importante en el diseño, construcción y posterior inauguración de la Escuela Central de Párvulos denominada Jardines de la Infancia. Esta escuela se inauguró el 16 de julio de 1879, en la calle Daoíz contando con la presencia en dicho acto del rey Alfonso XII, lo que da idea del apoyo institucional con el que cuenta la iniciativa en ese momento, en consecuencia, la dotación material de la misma fue generosa y de calidad⁹.

Tal y como nos describe Molero Pintado, la lista de material que el profesor de la asignatura adquiere para el desarrollo de sus trabajos prácticos consta de 126 objetos, muchos de ellos repetidos para ser utilizados por va-

rios alumnos, la provisión de dicho material fue fruto del Proyecto de Real Orden por la que se establece en el punto 3º «Que cuando se hallen en vías de ejecución las obras de la nueva Escuela, proponga también la construcción de material por artistas españoles, del material necesario y la adquisición en el extranjero de lo que no pueda adquirirse en España»¹⁰. En la respuesta informe a dicho proyecto Pedro de Alcántara apuntaba que a la vista del material examinado en la anterior escuela y en la Escuela de Institutrices, se puede encontrar dicho material en la casa de los Sres. Bastinos de Barcelona, en la de Hachette y Compañía de Paris y en la Hermann de Leipzig. Asimismo, señalaba que la librería Hernando, que ya se responsabilizó de recabar el material para la escuela Hospicio de Madrid, podría encargarse de realizar nuevas gestiones. Estas apreciaciones las hace Pedro de Alcántara a fecha 1 de mayo de 1876, lo que pone de manifiesto la existencia de diferentes vías para la obtención del material fröebeliano en España, lo que puede ser indicador del nivel de penetración de esta metodología en el tejido educativo del país. El 31 de enero de 1877 consta la relación pormenorizada del material suministrado por la Librería Gregorio Hernando con destino a la Cátedra de Pedagogía Fröebeliana. Estaba compuesto por 126 objetos didácticos diversos, por un importe total de 974, 22 pesetas. Así mismo, el 28 de marzo de 1879 se encargó a Eugenio Bartolomé y Mingo que verificara la adquisición del material fröebeliano que se ha encargado a diversos proveedores de Francia, Alemania e Inglaterra. Otra comunicación de la misma fecha, ordena que se expida el libramiento por valor de 7.000 pesetas, importe aproximado del material comprometido¹¹. La dotación inicial de la institución a la que nos referimos en el párrafo anterior se presenta adecuada e incluso «faraónica» en relación con el momento de desarrollo en el que se encontraba la educación de párvulos en esta época en nuestro país, aunque el nivel de desarrollo posterior del método en España no alcanzó las expectativas que según las dimensiones de la inversión se esperaban del mismo.

El Congreso Pedagógico Nacional de 1882 celebrado en Madrid en mayo y junio de 1882 presentaba la tarde de la cuarta sesión ordinaria, con el siguiente título: «Necesidad e importancia de las escuelas de párvulos, exponiendo los métodos principales por los que se rigen y diciendo cual es el mas conveniente, y si deben ser Maestros o Maestras los encargados de dirigirlos. ¿Ha de terminar en la escuela de párvulos la unión de los dos sexos por lo que a alumnos respecta?»¹². Justificando la necesidad de crear escuelas de párvulos. Resulta significativo este documento ya que en él quedó constancia de las opiniones y corrientes que respecto a la educación de párvulos defendían los mayores expertos en la materia, voces con suficiente autoridad para difundir cualquiera de las decisiones tomadas durante las sesiones. A través de las actas del congreso podemos intuir tanto las tendencias como los factores, algunos de ellos explícitos y otros tácitos, que determinaron el devenir posterior de la educación de párvulos en España en general y del método

Fröebel en particular. Estos factores como veremos a continuación centraban su atención en dos temas que de manera explícita suscitaron polémica, y que venían reflejados en el título de esta cuarta sesión, estos temas eran: la conveniencia o no de que las mujeres dirijan escuelas de párvulos y la coeducación en este tipo de escuelas. Sin embargo, y tras una lectura enfocada desde otra perspectiva, la de la funcionalidad y sus planteamientos, descubrimos interesantes indicios que demuestran que se comienza a separar los fundamentos ideológicos de la cultura material en el juicio al que es sometido el método Fröebel durante la cuarta sesión de este congreso.

Comenzó esta cuarta sesión justificando la necesidad de crear escuelas de párvulos, el ponente Modesto Fernández y González hace una clasificación de los tipos de escuelas de párvulos que existen en Europa:

«En un primer grupo podemos colocar todas las escuelas de párvulos fundadas bajo las inspiraciones de Comenio y otros pedagogos no menos notables partidarios de educar mas que de instruir...de este grupo nacieron las salas de asilo francesas, las Ecoles gardiennes de Bélgica y las antiguas escuelas infantiles de Holanda, de Alemania, de Austria, de Suiza, de Italia.

En segundo lugar colocaremos todas las fundadas por Federico Fröebel, de este grupo han nacido los Kindergarten de Alemania y Austria, las nuevas escuelas infantiles de casi toda Europa y los Jardines de Infancia de Madrid»¹³.

Se incluyen los Jardines de la Infancia de Madrid entre los más vanguardistas de la época, también es importante destacar que la referencia a esta institución se hizo al comienzo de la sesión, probablemente con la intención de centrar el debate sobre este tipo de instituciones y sus características distintivas. Todo el discurso conduce, haciendo el ponente un recorrido por la historia de la educación de párvulos en Europa hasta la pregunta: «¿Qué tiene, pues, de particular el sistema Fröebel?»¹⁴, como tema central de la ponencia. El ponente empezó alegando la esencia filosófica de este sistema en base a su justificación como forma de perfeccionamiento del ser humano y a continuación justificó esta filosofía a través de las pautas del método describiendo ampliamente la configuración arquitectónica del jardín de la infancia. Cabe resaltar que el ponente se desmarca de discursos anteriores y solamente dedicó a los materiales unas palabras sin entrar a describirlos.

Agustin Rius, conocedor y difusor del sistema Fröebel en sus primeras manifestaciones en España interviene para puntualizar y centrar el tema en la funcionalidad u objeto de las escuelas de párvulos y una vez determinado el mismo, escoger para su desarrollo el método más adecuado. Rius propone asumir tanto el método Fröebel como el de Montessori, adaptándolos al contexto español aunque manifiesta explícitamente su predilección por el método Montessori¹⁵.

A continuación encontramos la intervención de Francisco Giner de los Ríos que plantea la cuestión del trabajo manual en las escuelas de párvulos y era importante, de cara a justificar la implantación, no solo del método Fröebel, sino de muchos otros que vendrán después. Estos métodos eran fundamentales de cara al cambio de mentalidad que demandaba una nueva sociedad que se industrializaba y debía presentar el trabajo manual como algo digno en contraposición al carácter peyorativo que presentan este tipo de ocupaciones en una sociedad, la española, que en este tiempo aún conservaba muchas características estamentales.

«Bajo este punto de vista, tiene el sentido de que el hombre honre y ame el trabajo de sus manos y por elevada que sea su posición, jamás se desdeñe de trabajar; y tiene otro sentido, según el cual, ha de inclinarse al hombre que en las vicisitudes de la vida (y este es el sentido que podemos llamar mas industrial) y en las turbulencias de los tiempos, nadie hay que esté libre de tener que ganar el pan cotidiano por medio del trabajo material...»¹⁶.

En estos factores, aunque poco estudiados en foros historiográficos y menos expresados en la época que nos ocupa, encontramos implícita una necesidad, que impulsará el desarrollo de métodos como el de Fröebel que tienen en los elementos materiales un vehículo con el que inducir, como siempre a través de la escuela, este cambio social. Los materiales, importados y rodeados de un halo burgués, avalados incluso por una baronesa, representan un icono de la enseñanza de calidad y de vanguardia. Introducidos como modelo de calidad, encubren y al mismo tiempo desempeñan, esa función de cambio de perspectiva, que como se ha dicho en otras partes del trabajo, y debido a los sistemas de difusión de cualquier producto que en aquella época pretendiera introducirse en el mercado responde a modelos publicitarios a los que en la época de los mass-media y las comunicaciones instantáneas estamos poco acostumbrados.

Muy en relación con el párrafo anterior, Giner, centró parte de su discurso en recomendar que los métodos que comenzaban a difundirse en las escuelas de párvulos fuesen aplicados también en la escuela elemental, el análisis de este discurso da pie a atisbar aires de cambio en la educación de la infancia, al despojarla de su carácter academicista e integrar en ella a todos los niveles de la enseñanza práctica para lo cual ejemplificaba los medios materiales de los que disponían las escuelas de párvulos como fundamentales para la enseñanza del saber hacer, a través de este currículo material.

Tras analizar detenidamente todas las alusiones al sistema Fröebel que se hicieron durante el congreso y más concretamente todas aquellas que hacían referencia al material, podemos comprobar que durante las sesiones el tema del material no fue apenas motivo de debate, el debate se centró más en los objetivos y las formas de aplicación del método, esta apreciación nos

lleva a intuir que comenzaba a gestarse el divorcio entre los materiales, que siguen una evolución propia y poco a poco se van dotando de su propia entidad independiente y el método en sí como concepción educativa que no es tan bien acogido en los círculos más conservadores del panorama pedagógico de la época.

El material como elemento independiente tiene cabida en la exposición y en los textos que describen los materiales que allí se podían ver hay bastante información sobre las vías de su comercialización. Bartolomé y Mingo se proveía del material por diferentes medios. Lo hacía fabricar en talleres españoles según diseños aportados por él mismo e incluso hizo uso de figuras geométricas de zinc¹⁷. Recordemos que este material no tuvo cabida en los primeros modelos que se comercializaban en casas europeas en las que las figuras eran de madera. También los diseños de López Catalán respondían a ideas que poco a poco se fueron alejando de la concepción original del sistema¹⁸. El material fröebeliano, a partir del Congreso de 1882, tomó su propio camino y comenzó una evolución con un carácter propio que va a determinar tanto los cauces de comercialización como su introducción en el currículo de la educación de párvulos en España.

Tras el Congreso Pedagógico de 1882, la siguiente referencia que encontramos publicada en España acerca del material de Fröebel lleva de nuevo el sello de Agustín Rius, en su libro *Pedagogía, tratado de educación escolar*. En el capítulo titulado «Juegos y trabajos manuales», hacía Rius una descripción crítica de los usos de estos materiales sin entrar a exponer los principios filosóficos del método¹⁹.

Describía la manera de presentar los cubos a los niños según su edad, comenzando por los de tres años, ya no encontramos ni la esfera ni el cilindro. Empezaba directamente por los cubos con los que enseñaba a los niños de edades un poco más avanzadas a contar, a apilarlos, a construir. Se puede decir que los materiales tienen ya en este tratado de pedagogía un tratamiento independiente, es más, este análisis crítico de los materiales, da a entender que para los divulgadores de las diferentes corrientes pedagógicas existentes en España en aquella época, estaban bastante ocupados en separar la teoría del método de aquellos aspectos materiales que por su impacto en el panorama educativo se querían introducir como elementos curriculares indispensables tanto en la enseñanza de párvulos como en la enseñanza elemental. Aparecía también en este texto la idea planteada en el congreso de 1882 por Giner y que tenía por objeto la dignificación del trabajo manual al señalar que: «También se dice que el trabajo manual tiene la cualidad de hacer que el hombre comience, desde luego, no solo a comprender que el trabajo es una obligación fundamental de la vida, sino reconciliarse con él, a amarlo, y a hallar en él un goce saludable de su espíritu»²⁰.

Conclusión

En España, el elevado coste de los materiales, y la necesidad de adaptar los espacios escolares para poner en marcha el método, propició modificaciones que fueron encaminadas a abaratar estos costes, pero al mismo tiempo determinaban la aparición de nuevos usos diferentes de los originales. En una primera etapa las casas comerciales inglesas y americanas aparecieron como hegemónicas, posteriormente se procede al diseño y fabricación nacionales, en una tercera fase las casas alemanas buscaron un hueco en el mercado nacional a través de los catálogos; y, por último la casa Dalmau y otras, se especializaron en su distribución. Todo este recorrido se vio salpicado por iniciativas más o menos exitosas que respondían a diferentes interpretaciones del método.

A modo de conclusión podemos decir que el Método Fröebel aparece en España en 1854 por primera vez, que se introduce por la traducción de obras francesas que ya habían separado el material y la práctica de la teoría filosófica que lo avalaba en su origen. La influencia de países anglófonos se manifiesta a través de la Exposición Universal de Londres (1863). No tiene grandes influencias en este primer periodo, solamente cuando el método empieza a difundirse en países hispanoamericanos recibe España, a través de obras traducidas del inglés la influencia de estos países. Destacan como países de habla hispana receptores de la pedagogía Fröebeliana: Argentina, Uruguay, México, que son muy ortodoxos en la aplicación del método. España condiciona el desarrollo y la implantación del método a factores diferentes de los que influyen en otros países. Aquí, cuando comienza a registrar cierto auge, surge la polémica sobre la profesionalización de la mujer y la coeducación, que como se puede ver, encubre la inmovilidad social que se niega a dignificar el trabajo manual en círculos burgueses.

El método, tal y como fue concebido en su origen, no pasa de las iniciativas experimentales, y el material asociado al mismo, que en un principio se importa desde casas extranjeras haciendo grandes desembolsos de dinero, comienza a fabricarse en España según patrones más acordes con el uso que se le estaba dando. Cambia su denominación y su diseño, modificado del original aparece avalado por pedagogos españoles como López Catalán. Su evolución posterior será motivo de estudio, en investigaciones que exigen la consulta de otro tipo de fuentes documentales. Este trabajo no sólo es fundamental para ayudar a la interpretación sino que será necesaria su consulta para localizar con éxito datos concretos, tales como fabricación comercialización, distribución, precios, volumen de ventas, penetración en el mercado, perfil de los clientes, su introducción y uso en las escuelas y otros indicadores que dibujen el currículo material derivado de lo que en un tiempo pasado fueron los Dones de Fröebel.

En España se llevaron a cabo varios ensayos experimentales del método Fröebel, que fueron objeto de polémica. Aplaudido por unos y denostado por otros, su teoría, y más concretamente su método, suscitaba debates tan dispares como la conveniencia de la coeducación, la idoneidad de la mujer para ejercer la profesión de maestra, el elevado coste de su aplicación e incluso, entre sus detractores, la adopción o modificación de determinados elementos del mismo, la mayoría de ellos de carácter material.

Notas

¹ GARCÍA GARRIDO, J. L. :«Trayectoria histórica de la educación preescolar». En *Enciclopedia de la Educación Preescolar*, Madrid: Diagonal Santillana, 1986, pp. 50.

²CARDERERA, M.: Jardines de infancia. *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros (Madrid)*, tomo I (1859), pp. 515- 519; 865-869; 931-936; 1029-1034; Tomo II, (1860), pp. 275-280; 355-360; 711- 716; 738-741; Tomo V, (1863), pp.25-26.

³ RIUS, A.: *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e hijo editores, 1866, pp. 209

⁴ RIUS, A.: *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e hijo editores, 1866, pp. 209

⁵ HIPPEAU, C.: *L'Instruction Publique en Allemagne*, Paris, Didier et C^{ie}, 1873, pp. 54

⁶ RIUS, A.: *La enseñanza primaria y especial en Alemania*, Barcelona, Librería de Juan Bastinos e hijo editores, 1866, pp. 213

⁷ LIBRERÍA BASTINOS: *Catálogo de los Libros y efectos propios de la casa*, Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos Editores, 1881, s.p.

⁸CARDERERA, M.: «Estudios pedagógicos. El método Natural de la Madre en las escuelas. Artículo II.» *Anales de Primera Enseñanza. Periódico de las escuelas y de los maestros (Madrid)*.Tomo X, (1868) pp.712- 716

⁹ Podemos encontrar información sobre este acto y sobre la construcción y dotación de la escuela en si en los siguientes documentos: BARTOLOMÉ Y MINGO, E.: «Escuela central de Párvulos denominada Jardines de la Infancia»,*La Ilustración Española y Americana (Madrid)*, Año XXIII, Núm. 20, 30 de mayo de 1879, p. 359.; GARCÍA NAVARRO, P. DE A.: *Manual Teórico Práctico de Educación de Párvulos según el Método de los Jardines de la Infancia de F. Fröebel*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando. 2ª ed., (1883). pp. 298-300; LAHOZ ABAD, P.: «El modelo fröebeliano de Espacio-Escuela. Su introducción en España», *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación (Salamanca)*, 10, (1991), pp.108-133.

¹⁰ MOLERO PINTADO, A.: *La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo. Bases para una historia de la educación infantil*. Madrid: Universidad de Alcalá, servicio de publicaciones, 1999, pp.81.

¹¹ MOLERO PINTADO, A.: *La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo. Bases para una historia de la educación infantil*, Madrid, Universidad de Alcalá, servicio de publicaciones, (1999), pp. 80-90

¹² CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO, 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, pp.164

¹³ CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO, 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, pp.163.

¹⁴ CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO, 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, pp.164

¹⁵ CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO, 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, pp. 182

¹⁶ CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO, 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, pp.188

¹⁷ MOLERO PINTADO, A. *La figura de Eugenio Bartolomé y Mingo. Bases para una historia de la educación infantil*. Madrid: Universidad de Alcalá, servicio de publicaciones. (1999).

¹⁸ LIBRERÍA BASTINOS: *Catálogo de los Libros y efectos propios de la casa*. Barcelona, Librería de Juan y Antonio Bastinos Editores, (1881), s.p.

¹⁹ RIUS, A.: *Pedagogía, tratado de educación escolar*, Barcelona: Tipografía de la casa provincial de caridad, 1888, pp. 98-102

²⁰ CONGRESO NACIONAL PEDAGÓGICO, 1882, *Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas a la Mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta Asamblea*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando, pp.188-190

ECOS DE FRÖEBEL EN UNA *ESCUELA MODELO* Y EN UN *MAESTRO MODERNO SEVILLANOS*

Ana María Montero Pedrera

E-mail: pedrera@us.es

(Universidad de Sevilla)

Introducción

Quizás fuera Rousseau el primero en suscitar el movimiento de reforma que ha crecido hasta constituir el ideal educativo progresista del pensamiento contemporáneo. Sus ideas fueron recogidas y traducidas en prácticas sobre métodos escolares por Pestalozzi, Herbart y Froëbel, quienes a su vez desarrollaron sus conocimientos en todos los sistemas educativos que se preciaban de ser novedosos¹. La sociedad se beneficia de los cambios educativos y serán Alemania y Francia los países que mayor influencia ejercen sobre el resto de Europa. Cabe destacar que los países donde las fronteras se encuentran cerradas ante cualquier tipo de influencia externa, como el caso de España, ésta aparece tardíamente.

A pesar de ello, durante el siglo XIX, la corriente seguida en la educación de párvulos era la propuesta por Pestalozzi, adaptada por Pablo Montesino. Sin embargo, el Decreto de 17 de marzo de 1882 hizo cambiar las líneas directrices y las orientaciones de éste último se cambian por las de Froëbel. Desde las instancias oficiales se quiere estar en consonancia con el pensamiento pedagógico de moda en Europa.

La extensión de la pedagogía de Froëbel en este momento se debe a varios factores: es el primer modelo formalizado de educación preescolar, en un momento en que asistimos a un cambio de la estructura familiar, propiciado por la revolución industrial cuando las mujeres comienzan a incorporarse al mercado laboral; un segundo factor es el amplio campo filosófico al que responde desde el liberalismo y los nacionalismos, cuyas exigencias de modernización social se apoyan en el cambio individual, familiar y social desde el regeneracionismo educativo y cultural². En España serán también los liberales, los regeneracionistas y los institucionistas quienes introducirán

en los *Jardines de Infancia*, insistiendo no sólo en su metodología, sino en la idea de Jardín como un espacio básico para la educación activa y el contacto con la naturaleza, y su extensión a la escuela y demás ámbitos educativos del ser humano.

A pesar de estas buenas intenciones, la escuela española de la segunda mitad del siglo XIX estaba inmersa en una triste situación de penuria, asunto tratado por destacados personajes como Joaquín Costa, Cossío, Labra, Giner y tantos que clamaron por la transformación del país. Pusieron el acento en la necesidad de renovar los métodos de enseñanza los tratamientos didácticos de las materias, la concepción del alumno, en definitiva, renovar la pedagogía española tal como se venía haciendo en otros países.

En la mayoría de las poblaciones, el número de escuelas era deficitario, aunque las corporaciones locales se esforzaban en aumentarlas, nunca llegaban a satisfacer las necesidades. Las mantenidas por los Ayuntamientos tenían unas características comunes: no estaban en las mejores condiciones de habitabilidad, ni se hallaban dotadas del material necesario para un buen aprendizaje. Gil de Zárate señalaba que esta cuestión de los locales era uno de los puntos en que, a pesar de su importancia, estaban más atrasados en nuestras escuelas, ya que *rara vez se corresponden a su objeto siendo estrechos, sucios, mal dispuestos y sin el ajuar conveniente*³.

En Sevilla, como en el resto de España, se luchaba con unos presupuestos que no permitían nuevas creaciones, a pesar que desde 1868 existían planos, presupuestos y pliegos para subastar cinco edificios para escuelas municipales en diversos terrenos de la ciudad⁴, dicha ejecución no se llevó a cabo durante los años que le restaban al siglo XIX. Al final de la centuria era una ciudad de predominio rural, descapitalizada, con desequilibrios y contradicciones agudas, que había conocido una temprana revolución industrial, una potente actividad minera y estuvo a la cabeza de la producción nacional siderúrgica. En esta tesitura la Alcaldía sólo se podía dedicar al mantenimiento de las ya existentes, así como a la vigilancia de la calidad de la docencia que se impartía en los centros públicos. La Junta Provincial de Instrucción Pública recordó al Ayuntamiento el Real Decreto de 3 de febrero de 1883 sobre creación de escuelas y obligatoriedad de la enseñanza⁵ y éste autorizó la instalación de algunos centros en diversos barrios de la ciudad, entre ellos el de la Macarena⁶, que es el objeto de nuestro estudio, junto a la actividad de un maestro que intentó modernizar la enseñanza.

Los inicios del edificio

En 1892, la Real Maestranza de Caballería de Sevilla se ofreció a colaborar con el Ayuntamiento sufragando la creación de tres escuelas unitarias⁷ (párvulos, niños y niñas) en la Resolana de la Macarena⁸, cuyas obras tardaban

más de siete años en comenzar⁹. Con este gesto querían conmemorar el IV centenario del descubrimiento de América y la visita de Alfonso XIII y de su madre la reina regente M^a Cristina de Habsburgo a la ciudad. Una vez terminado el edificio, fue entregado al Ayuntamiento en 1894 con la condición de que se dedicase perpetuamente a la enseñanza primaria¹⁰. Gracias a la donación de esta Real Corporación, el Ayuntamiento contó por primera vez con un inmueble escolar en propiedad¹¹. Con esto se terminaba un largo proceso que el Ayuntamiento había iniciado en 1876, para dotar de escuelas públicas, cumpliendo las disposiciones de la Ley Moyano de 1857, y que no habían podido culminar por el déficit de la municipalidad, dilatando en el tiempo la tarea de solucionar las necesidades de la enseñanza primaria pública.

Fue un edificio totalmente novedoso, creado según las tendencias más modernas de la arquitectura y de los principios pedagógicos. La solución constructiva que se adopta, pabellones de aulas y edificios de viviendas de los maestros, genera unos espacios diferenciados, con lo que cada aula tiene un patio que sirve al aula a la que está relacionada. Esta solución se mantiene a lo largo del tiempo y se encuentra relacionada por algunas normativas proyectos que han sido considerados como paradigma para las modernas construcciones escolares, por ejemplo las *Instrucciones Técnico higiénicas para construcciones escolares* del Ministerio de Instrucción pública de 1934 o las escuelas de Geschweister en Lünen (Alemania) diseñadas en 1956¹².

Al frente de la dotación y decoración de la escuela se puso al concejal Don José Luis de Arredondo, que se dedicaba a los asuntos de enseñanza primaria, era vocal de la Junta de Instrucción Pública y persona de confianza tanto de la Real Maestranza como del Alcalde, con ideas muy claras y progresistas en estos asuntos; gracias a su intervención se crearon también dos escuelas nocturnas de adultos y adultas¹³.

El mobiliario y los recursos pedagógicos que se adquirieron eran impropios de aquel momento de precariedad económica para las escuelas. Los maestros y la maestra de las escuelas hicieron un inventario en 1894, entre los que destacaban por su modernidad los dones de Fröebel y el *didascosmos*¹⁴ del mallorquín Joan Benejam i Vives.

Todas las dependencias del edificio contaban con las condiciones higiénicas necesarias y había espacio en las clases para que en cada una de ellas se albergaran 115 alumnos, de modo que en la escuela podrían estar sin problema 345 niños y niñas e incluso más porque las clases tenían capacidad suficiente¹⁵. Las aulas se colocaron con espacios libres intermedios dedicados a jardín y esparcimiento, pudiendo estar los alumnos en contacto con la naturaleza constantemente. El lugar donde se ubicó la escuela se encontraba al final de una calle, formando una manzana de casi 3.000 metros

cuadrados¹⁶, rodeada de huertas. Se atendía con esto a la idea de Froebel que decía *Es importante para el éxito de la educación del niño de esta edad, que esta vida que él siente en sí tan íntimamente unida con la vida de la naturaleza, sea cuidada, cultivada y desarrollada por sus padres y por su familia*¹⁷. Así, el niño, por el estudio de la naturaleza y de su libre autoactividad en el jardín de niños, aprenderá sobre el mundo natural, acerca de los seres humanos, su prójimo y sobre su propio carácter e identidad.

Los pabellones de este edificio de nueva planta estaban a un nivel bastante superior al de la calle, posiblemente para evitar las riadas que se producían desde antaño, siendo conocido popularmente, por esto, como los «altos colegios». Todo el conjunto era, según la prensa del momento¹⁸, digno de ser visitado o una maravilla de arte moderno¹⁹. Todos los articulistas coincidían en que el edificio estaba diseñado para la más fácil y sencilla educación moral, intelectual y física de los niños, o lo que es lo mismo, según los principios del pedagogo alemán: educación integral, armónica y gradual.

La clase de párvulos la formaban dos grandes salones, con amplios ventanales, que daban paso a verdaderos torrentes de luz y cuyos ventiladores, ingeniosamente dispuestos renovaban continuamente el aire. Una de estas estancias era salón comedor y de trabajos manuales y la otra era llamada sala técnica. En los techos de ambas se habían representado las primeras nociones de geografía astronómica, los eclipses, las fases de la luna y otros estudios similares que se grababan así en la imaginación del niño sin esfuerzo alguno. El sol irradiaba luz en todas direcciones; los astros, parecían girar alrededor de sus órbitas; el sistema planetario pintado con arte e intención pedagógica, formaba la pintura decorativa e instructiva de los techos. El niño podía hacerse la ilusión de que éstos habían desaparecido y que a la evocación del maestro toda la bóveda celeste formaba el techo de la escuela, sin nubes que tapasen los astros, ni distancias inconmensurables que hiciesen imposible abarcarla. Todas las enseñanzas tenían como objeto el estudio y contemplación de los seres del universo, dirigiéndose simultáneamente a la inteligencia y al espíritu. Siguiendo con esto el principio de la pedagogía froebeliana *el niño debe observar, estudiar, y trabajar con la naturaleza, incluyendo la vida vegetal, animal y los objetos sin vida, para que obtenga un claro entendimiento de las formas siempre cambiantes de la vida sobre la tierra así como las leyes de la naturaleza inorgánica*.

Esta clase era un panorama digno de observarse, según las crónicas, y en ella se combinaban los sistemas más útiles de enseñanza: López Catalán, Montesinos, Pestalozzi, Fröbel y Spencer y quedó un conjunto de tal belleza que asombraba aún más a los que eran profanos en la materia. Baste decir que el moderno sistema de enseñanza empleado aseguraba que los párvulos adquiriesen una base de conocimientos suficiente para entrar luego de lleno en el estudio de las materias de la enseñanza primaria y ese estudio había que

dárselo a los pequeños alumnos de una manera recreativa, amena y que no necesitase ni de cartilla ni de libro, destacando con ello la utilidad del juego para educar. Como Schiller, Froëbel consideraba que el juego y la implicación activa con el entorno eran tanto el contenido del currículum como el medio de ponerlo en práctica²⁰.

Los frisos estaban pintados con arreglo al mismo criterio de enseñanza gráfica, llevando al niño por el conocimiento de las cosas al de los nombres como pensaba el pedagogo alemán; con las veintiocho letras se formaba un alfabeto ideográfico, se mostraban cuentos morales que inculcaban en el alumno el deseo del bien y el amor a sus semejantes, estimulando la imaginación, escuchando y discutiendo cuentos de hadas, historias y leyendas; o los rudimentos de la numeración, expuestos por serie de objetos homogéneos restando importancia a la palabra y al discurso en el espíritu de los niños.

Las escuelas de niñas estaban decoradas con arreglo a la misma norma; el asunto de las pinturas es lo único que variaba. Labores propias de las mujer; encajes de malla, modelos perfectos de labores de adorno, de crochet, de tapicería y otras, comprendían la pintura del techo; estampas de Caligrafía, Historia Sagrada y de Geografía elemental, adornaban las paredes enceradas en elegantes marcos. Completaba el menaje de las clases una mesa de corte, una máquina de coser y otros útiles, propios para la enseñanza completa de la mujer.

La clase de niños era idéntica a las anteriores. Conocimientos más vastos y profundos estaban gráficamente representados en el lienzo que formaba el techo. La cronología de los emperadores romanos y de los monarcas godos de España formaban el friso y ocho grandes cartelas que resumían la historia de nuestra nación, completaban el adorno de estos locales, ya que se pensó que la capacidad de comprensión del niño era tan inmensa, cuando se dirigía psicológicamente, que se debían utilizar todos los materiales en la explicación de los tiempos pasados²¹. En definitiva se había decorado la escuela con los, llamados, medios particulares, como eran el lenguaje, la lectura, el dibujo, la escritura, el cálculo y la medida. Con ello Froëbel seguía el análisis de la realidad del lenguaje, forma y número, llamándolos lenguaje naturaleza y matemáticas. Todas las materias del currículum debían estar organizadas en estas tres categorías, a fin de proporcionar una comprensión de su naturaleza, así como de su contenido²².

Los alumnos constituían un grupo numeroso, dentro de un barrio abandonado y poco favorecido, (abundancia de parados, mujeres de mal vivir, escasas condiciones de habitabilidad, hambre,...) que tendrían en estas escuelas la fuente de la educación y de la cultura²³; siguiendo la línea de pensamiento de Fröebel, desde la Alcaldía se consideraba que las clases bajas sufrían una enseñanza parcial, aislada, antipsicológica, desprovista de fundamento y

orden, fundamentalmente en las escuelas inferiores, pensó en ubicar la escuela en este Barrio de la Macarena.

Tal fama adquirió esta escuela, en Sevilla y fuera de ella²⁴, que se entregaban invitaciones para poder visitarlas los días siguientes a su inauguración²⁵. Era la primera que con tal riqueza se había abierto en España hasta el momento, *de tan nobles intenciones y de obra tan perfecta era de esperar que saliera una generación de ciudadanos dignos, instruidos, honra de España y orgullo de la ciudad que con tal desvelo ha cuidado de su instrucción*²⁶.

El profesorado

Con tantos medios pedagógicos los alumnos aprenderían con facilidad, dirigidos por hábiles maestros, ya que, tanto sacrificio económico, de nada serviría si el Ayuntamiento no contara para ello con celosos e instruidos profesores. Así al frente de estas escuelas modélicas se pusieron a tres maestros de probada experiencia, siendo el de párvulos el que más en consonancia estaba con los principios de la pedagogía europea.

Por este motivo nos centraremos sólo en Don Faustino Álvarez y Sáenz. Podemos conocer su pensamiento a través de una memoria denominada *Apuntes pedagógicos referentes a la educación de párvulos en España (1895)*, inédita, pero que podría compararse a las obras más significativas que tratan la educación en este período de la vida²⁷.

Destaca la educabilidad del hombre y la importancia de la educación desde la primera infancia, no sólo porque sirve de base a la que vendrá después, favoreciendo su éxito, sino porque en ella se adquieren los primeros hábitos, se despiertan y desarrollan todas las facultades intelectuales, morales y físicas, además de los sentimientos morales y religiosos, y sirve de medio para la integración de las distintas clases sociales, asignándole con ello a la escuela de párvulos una destacada función socializadora. Concuerdá con el pedagogo alemán en el principio de colectividad y en el concepto de pedagogía social: a través de la educación podrán redimirse las clases más inferiores de la sociedad. Pensaba este profesor (tal como se recoge actualmente en la LOGSE) que las edades tempranas son el fundamento de la personalidad definitiva del sujeto, de forma que las improntas socializadoras y educativas recibidas en ese período constituirán la base de la personalidad adulta.

Tenía el título de maestro de enseñanza primaria superior, con un excelente expediente, continuó estudiando las obras de la educación de los párvulos, además participaba asiduamente en revistas especializadas y en las actividades que se organizaban para el perfeccionamiento de los profesores, como las Conferencias Pedagógicas, Asambleas y Exposiciones Escolares. En una exposición celebrada en su mismo colegio presentó la obra a la que aludimos, obteniendo un premio. Comenzó sus tareas docentes como auxiliar

en una escuela de pueblo antes de acabar la carrera, en 1866²⁸. Hasta 1874 no logra una plaza en Sevilla y durante toda su carrera docente realizó una encomiable labor docente que fue reconocida en todas las visitas de inspección que recibió²⁹, indicando por ejemplo los inspectores detalles de sus escuelas como «de sobresaliente estado de instrucción» o que los alumnos habían recibido una «educación esmerada». Fue trasladado a la escuela de la Resolana de la Macarena en 1894³⁰, cuando se inauguró, permaneciendo allí hasta su fallecimiento en 1910 a los 62 años, con cerca de 40 años de carrera y casi 36 dedicado a los párvulos.

Sus escuelas tuvieron durante todos los cursos el número más alto de alumnos de toda la ciudad, algo bastante significativo, cuando la mayoría luchaban por mantener a duras penas el número de asistentes, no ya de matriculados. Respecto a su labor investigadora, en algunos estudios se le considera como pionero en la investigación sobre la educación de párvulos de Andalucía³¹. Era un maestro preocupado por la mejora de la práctica docente, a través de la reflexión sobre los problemas que se derivaban de la misma. Era un maestro que no tenía amplios conocimientos filosóficos, pero se fundamentaba en Leonhardi, Fichte y Krause, en un momento en que la Institución Libre de Enseñanza comenzaba a dar sus primeros pasos. Se mostraba receptivo a todas las innovaciones pedagógicas referidas al párvulo, siempre que de ellas se derivasen verdaderos progresos educativos. Consideraba que para implantar un método de enseñanza, sea el que fuere, había que acomodarlo a las necesidades de los alumnos, a la localidad donde se ubicase la escuela y, además, enriquecerlo con la inventiva particular de cada maestro, cualidad que para Don Faustino es imprescindible en el maestro de párvulos.

El punto de partida de su obra es el mencionado Decreto de 17 de marzo de 1882 sobre educación de párvulos. En el Preámbulo de la obra se refiere, por ejemplo, a ricos y pobres intuyendo problemas sociales que emergían en el país, pero sin tomar conciencia de sus auténticas dimensiones, en las siguientes páginas, demuestra su actitud progresista al identificarse con los principios humanos de la justicia social. Otros aspectos positivos es la importancia que concede a la educación del párvulo en la consecución de estos principios, así como el valor de la convivencia. Se muestra en una actitud muy abierta y positiva en dos aspectos fundamentales, por un lado es un hombre tolerante con ideas y personas distintas a las suyas, mostrándose muy receptivo a la influencia de corrientes filosóficas o científicas de cualquier tipo. Por otro lado, y diríamos derivada de la anterior, es muy clara su apertura profesional a todo lo que pueda significar innovación técnica y metodológica en la enseñanza. Lo más importante en este sentido es su fe en la educación y en sus consecuencias beneficiosas, coincidiendo con las ideas que inspiraban en la Institución Libre de Enseñanza los compañeros y discípulos de Giner de los Ríos. Tanto Don Faustino como los regeneracionistas tenían

una seguridad roussoniana en que sería una educación generalizada, libre abierta la que resolvería todos los problemas sociales y humanos en España. Respecto a esto nos dice este maestro sevillano, comentando las conclusiones del congreso pedagógico de 1882 *nos pareció, y en parte con sobrada razón, que la sociedad española cifraba toda su futura felicidad en el primer grado de la educación de la infancia, en la educación del párvulo*³². Para este maestro la función social del profesor era de gran trascendencia: *deseaban maestros idóneos, que hechos cargo de la sagrada misión que se les había de confiar... En la escuela el maestro el todo; los procedimientos no son sino como auxiliares de que se vale el maestro para educar e instruir a sus discípulos*³³.

Además el maestro de párvulos debía ser (no escatima en cualidades) *activo, bueno, celoso, digno, distinguido, entendido, estimable, estudioso, idóneo, ilustrado, inteligente...*³⁴. De la función del maestro de párvulos destaca que es delicada, laboriosa, de gran responsabilidad moral y muy pobremente recompensada. Estudiando su obra podemos encontrar un conjunto bastante completo de las tareas del profesor de párvulos como... *deduciremos la necesidad de las escuelas de párvulos... porque la educación que en ellas recibe la infancia es la base, es el fundamento de la que ha de recibir posteriormente y esta era tanto mas sólida y provechosa cuanto mejor acierto se haya dirigido al niño en el primer período de su vida*³⁵.

A través de sus páginas se entresacan varias funciones, que podríamos llamar orientadora, intelectual, creativa y afectivo moral³⁶. Existe cierto paralelismo con las tres funciones que propone Fröebel: física, intelectual y moral. Estos tres pilares constituían las partes de la educación elemental y como partes de esa totalidad de la educación básica que es lo que equivale la educación elemental. Don Faustino expone que una de las principales obligaciones del maestro es conocer sus alumnos en su verdadero modo de ser y en sus inclinaciones, para dirigirlos convenientemente, aconsejando a los padres la línea de conducta a seguir con sus hijos según las aptitudes e inclinaciones a fin de *no violentarlos en la elección de carrera u oficio*³⁷ y de que no pierdan el tiempo eligiendo hoy una ocupación y mañana otra³⁸. De esto se deduce que se preocupaba de la orientación profesional de los alumnos con clara conciencia de necesidad de comenzar tempranamente esta tarea, al tiempo que informaba a sus padres, destacando ya la importancia entre la familia y la escuela. Otro aspecto destacable es que existe otra semejanza en el acuerdo de ofrecer trabajo manual a la niñez como elemento de educación. Había que desarrollar en el niño el amor al trabajo por medio de agradables conocimientos (de ahí las características de la escuela de la Macarena) aprovechando su actividad y el instinto que le inducía a imitar lo que veía. Era preciso dar alguna preparación a los que más tarde se iban a dedicar a las artes u oficios, conocer asimismo las aptitudes de los alumnos para que el maestro pudiera asesorar a los padres, sobre la línea de conducta a tomar por el alumno para que no perdiesen el tiempo eligiendo hoy una ocupación y

otra mañana, hacer alternar tareas intelectuales y educar las manos como órganos de los cuales nos servimos para el trabajo, son los principales fines de los trabajos manuales. Subordina este maestro la formación profesional a la instrucción general del hombre, y cobra importancia en la concepción social de la pedagogía alemana, el trabajo es un instrumento eficaz para la formación de la personalidad y para la función social del individuo. Además de saber trabajar, es garantía de libertad individual frente a la miseria y el único medio para liberar de la indigencia a las clases populares.

El maestro debía desarrollar todas las facultades del niño y en particular las capacidades de abstracción. Para ello propone partir de la intuición, a través de lecciones de cosas, por lo que puede considerarse innovador en educación infantil al proponer como meta el desarrollo del razonamiento lógico abstracto en los niños de 4 a 6 años. Intuición entendida como fundamento del conocimiento y por consiguiente como fundamento de la instrucción, siendo este uno de los principales descubrimientos pestalozzianos que este maestro asume.

También destaca la función creativa, la importancia de la inventiva particular para dirigir el aprendizaje de los alumnos y para desarrollar su capacidad imaginativa. En esto es pionero ya que no se ha incluido el desarrollo de la creatividad hasta bien avanzado el siglo XX en el currículum de profesor de enseñanza infantil.

La función afectivo moral la notamos cuando el autor dice que el maestro debe saber dirigir los sentimientos de los alumnos *si sabe el maestro dirigir los sentimientos de sus discípulos y desarrollar en ellos idea de verdadero amor, de verdadera amistad, la sociedad obtendrá de ellos verdaderos frutos*³⁹. Igualmente debe despertar y mantener el interés de los alumnos, empleando en ellos la inventiva a la que antes aludía y cuando los niños pierdan el interés por el trabajo, el maestro deberá utilizar métodos indirectos para desarrollarlos.

Un aspecto muy significativo a considerar en la obra de Don Faustino es el que se refiere a las mujeres en la enseñanza, tema que le interesa desde una postura, aunque manifiestamente profesional, deja traslucir todo un planteamiento de filosofía social en cuanto a los roles de género. Está convencido como Froëbel de que hay que encomendar la educación del párvulo a la mujer. Don Faustino no niega que el «amor hacia el niño» sea de la «propia naturaleza» de la mujer, asigna al sexo unas características del género cual es el amor (como ternura para el cuidado infantil) pero lo original de su argumento está en asignar la misma característica al hombre al que además añade mejor capacidad para el pensamiento («su reflexivo carácter») y para el ejercicio de la autoridad:

Pero (es el amor cualidad única y exclusiva de la mujer?) qué sería de la infancia si no existiese también en el hombre y en muchas ocasiones mejor entendido que en la mujer, efecto de su reflexivo carácter? Ciertamente que durante los dos o tres primeros años de la vida del niño es la madre la que cuida casi exclusivamente de su educación, pero, desde esta edad en adelante, tiene por necesidad que intervenir el padre, sin cuyo concurso resultaría incompleta la educación de los hijos porque el amor de la madre hay que unir el amor y la autoridad del padre⁴⁰.

Para reforzar su argumentación Don Faustino propone hacer paralela la presencia del padre y de la madre en la familia a la del maestro y la auxiliar en la escuela de párvulos. Parece demostrada su idea acerca de la mejor capacidad del hombre para ser responsable de la escuela de párvulos. Así indica que la enseñanza de párvulos debía llamarse enseñanza familiar, porque se aprovechan en ella en beneficio de la educación de los párvulos las aptitudes del hombre y de la mujer, señalando a cada uno de los dos cuales son sus obligaciones en consonancia con las aptitudes de cada uno de ellos, por lo cual donde verdaderamente se continúa la vida de familia es en la escuela de párvulos⁴¹. Porque pensaba que introducir en la educación escolar el espíritu de la educación materna es el secreto del verdadero magisterio.

La educación que pretende Don Faustino está dirigida al desarrollo de su personalidad en una triple dimensión: individual, social y espiritual. Que cumpla con sus deberes para consigo mismo, para la humanidad y para con Dios. Su propuesta de educación está teñida de tonalidad religiosa acorde con el espíritu conservador de la época, además de despertar en el amor al trabajo y conseguir que sea obediente, bondadoso, sincero, caritativo y respetuoso de lo ajeno, atendiendo dentro de la dimensión individual a los aspectos cognoscitivos, afectivos, físico, morales, además de la adquisición de hábitos, imprescindible para una adecuada convivencia, fundamentalmente en aulas de más de 100 alumnos. Propugna así la educación integral. Para ello considera importante el conocimiento del niño, destacando la importancia de que el maestro permanezca todas las horas posibles junto a los niños y niñas de su clase. Pero además insiste en el tiempo de estancia en los recreos, pues es el lugar donde se puede hacer una observación más rica y directa, ya que en las situaciones lúdicas es donde el alumnado manifiesta conductas más espontáneas y naturales.

Junto al conocimiento de la personalidad infantil, Don Faustino considera fundamental la metodología. Un método será educativo si consigue desarrollar el mayor número de facultades, principio fundamental de la pedagogía fröebeliana y de la pedagogía actual. Otros aspectos se refieren al respeto, a la libertad y a la espontaneidad del educando, a la importancia del desarrollo de los sentidos, de la curiosidad y del espíritu de observación, ideas sobre las que se sustenta el aprendizaje por descubrimiento, el juego como medio de educación y la naturaleza como contexto educativo considerándola como el medio más adecuado para vivenciar la alegría. No era par-

tidario, al igual que Fröebel, de llenar el alma infantil de conocimientos enciclopédicos, sino ahondar en el desarrollo de las facultades humanas que es la verdadera tarea del educador. Es muy importante, en este sentido, la educación de los sentidos, pues de ellos va a depender la exactitud de las percepciones y veracidad de ideas. Mantiene que la intuición ha constituido y constituye un método por excelencia en las líneas pedagógicas españolas, para conseguir que el niño, partiendo de ella, se inicie en la abstracción. En cuanto a los juegos estos van a tener un valor educativo si van dirigidos a producir algún efecto en la preparación intelectual, física o moral de quien los practica. No le interesa el juego por el juego sino para conseguir metas educativas.

Otro principio básico que desarrolla es que cualquier procedimiento de educación debe ajustarse no sólo a la educación del niño sino al país o región en la que vive y al modo de ser de su sociedad de la que forme parte.

Destaca la importancia de los espacios abiertos en las escuelas de párvulos, tanto para vivenciar la naturaleza y practicar los juegos como para el desarrollo de las facultades físicas, a las que reconoce la misma importancia que a las intelectuales o morales. Y en cuanto a la disciplina que ha de seguirse en la educación de párvulos debe llevar *el sello de la indulgencia y no el de la represión y dureza*^{A2}. La disciplina basada en el amor y el respeto hacia el alumno.

Conclusiones

La escuela y el maestro que hemos propuesto como ejemplos de la pedagogía froebeliana en Sevilla no fueron los primeros ni los más novedosos en el panorama educativo del siglo XIX español. Son significativos, en cuanto que la escuela fue el primer edificio escolar con una variedad tan amplia de material, de murales, por su misma situación dentro del entramado urbano de la ciudad, pensamos quizá y sin temor a equivocarnos, porque fue esta escuela y costeada por una institución distinta al Ayuntamiento, que a duras penas mantenía las escuelas existentes en casas habilitadas que necesitaban constantes reparaciones y cuyos presupuestos sufrían también la precariedad de la época.

Por ello se dijo en la prensa que era la única escuela española con tales características, además se aprovecharon todas las ideas más novedosas en la enseñanza, fundamentalmente del párvulo. Para rentabilizar en todos los sentidos la inversión, se puso al frente de la enseñanza de párvulos, que se intentaba potenciar en esos momentos desde la superioridad sevillana, a un maestro de probada experiencia, relacionado con los círculos más avanzados de pensamiento pedagógico del momento, que evidentemente basaba toda su línea de pensamiento en Froebel, aunque también podríamos decir que

Montesino o Pesatalozzi también eran puntos de referencia, ya que ellos bebieron en las fuentes ideológicas del pedagogo alemán.

Así, en esta escuela y por parte de su maestro Don Faustino Álvarez, se pusieron en práctica los principios fundamentales de la pedagogía de Fröebel, como eran:

- Educación integral, armónica y gradual.
- Métodos de enseñanza con multiplicidad de fines.
- Libertad y espontaneidad del educando.
- Desarrollo de los sentidos (principio de intuición).
- Utilidad del juego para educar.
- Educar en contacto con la naturaleza.
- Encomendar la educación del párvulo a una mujer.

Como consecuencia, muy positiva, podemos afirmar, esta escuela fue modelo de las de su clase no sólo en Sevilla sino en España, obteniendo la más alta asistencia, los mejores resultados en los exámenes y en definitiva contribuyó a elevar el nivel cultural de un barrio situado a las afueras de la ciudad.

Notas

¹ MAYOR MAYOR, A.: *Historia de la educación física infantil en España en el siglo XIX*, Alcalá de Henares, Universidad, 2002, p. 39.

² LAHOZ ABAD, P.: «El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España», *Historia de la Educación*, Vol. 10, (1991), p. 121.

³ GIL DE ZÁRATE, A.: *De la instrucción Pública en España*, Madrid, Imprenta del Colegio de sordomudos y ciegos, 1855, p. 321.

⁴ Archivo Municipal de Sevilla (En adelante A.M.S.), Actas Capitulares. Sesión Ordinaria de 29-12-1868.

⁵ A.M.S. Negociado de Instrucción Pública (en adelante Ngdº.I.P.). Legajo 127. 10-4-1883. «Oficio de la Junta Provincial al Ayuntamiento».

⁶ En 1883 existían en Sevilla 15 escuelas de niños y 9 de niñas, debiendo existir 22 por cada sexo. *Ibidem*, 8-2-1883, «Oficio de la Junta Local al Ayuntamiento».

⁷ A.M.S. Ngdº.I.P. Legajo 376-21. 22-9-1894. «Carta de la Junta Local a los maestros de las escuelas destinados en la Resolana».

⁸ A.M.S. Ngdº.I.P. Legajo 376-21. 6-9-1892. «Expediente de creación de escuelas en la Resolana de la Macarena».

⁹ Se hicieron los cimientos y el Ayuntamiento pensó en vender el solar ante la imposibilidad de avanzar las obras y poder terminar la escuela.

¹⁰ *ABC de Sevilla*, Domingo, 22-11-1992, p. 76.

¹¹ El Ayuntamiento de Sevilla tenía ubicadas la mayoría de escuelas en edificios alquilados, que no respondían a las necesidades escolares, tan sólo contaba con dos de ellos en propiedad, los ex-conventos de San Jacinto en Triana y el de Los Menores en el Barrio de Santa Cruz, pero obviamente éstos no habían sido creados para albergar escuelas, por eso decimos que contó con el primer edificio escolar en propiedad. Cfr. MONTERO PEDRERA, A.M.: *La enseñanza primaria pública en Sevilla (1857-1900)*, Sevilla, G.I.P.E.S, 1995.

¹² AÑON ABAJAS, R.M.: *La arquitectura de las escuelas primarias municipales de Sevilla hasta 1937*, Sevilla, Universidad-Consejería de Obras Públicas y Transportes, 2005, p. 159.

¹³ A.M.S. Ngdº.I.P. Legajo 449. 24-11-1894. «Oficio del Alcalde a los maestros elementales».

¹⁴ *Didascosmos*: maqueta que reproduce una porción de la superficie terrestre, construida por el maestro Joan Benejam para explicar la geografía a los alumnos.

¹⁵ A.M.S. Ngdº I.P. 12-11-1891. «Informe del arquitecto titular D. Francisco Álvarez al Alcalde».

¹⁶ La finca medía 2.976 metros con 97 decímetros Cfr. A.M.S. Ngdº I.P. Legajo 376-21. 9-8-1893. «Certificado del Alcalde».

¹⁷ AGUIRRE BELTRÁN, M.: «Friedrich Froëbel», *Correo del Maestro*, Núm. 66, (2001).

¹⁸ Recogieron la noticia en sus páginas los periódicos *El Porvenir*, *La Andalucía*, *El Español*, *El Posibilista*, *El Universal*, *El Tribuno*, *El Diario de Sevilla*. *El Orden*, *El Progreso*, *El Mercantil Sevillano*, *El Noticiero Sevillano*, *El Baluarte*, *El Cronista*, *La Andalucía Moderna* y *El Profesorado* y las revistas *La Ilustración* y *Blanco y Negro* entre otras.

¹⁹ *EL ESPAÑOL*, Sevilla, 6-10-1894, nº 8.642, p.1, 2 Columnas.

²⁰ BOWEN, J.: *Historia de la Educación occidental. Tomo III*, Barcelona, Herder, 1992, p. 429.

²¹ *Ibidem*, p. 421.

²² *Ibidem*, p. 431.

²³ LUCA DE TENA, T.: «Unas escuelas modelo» en *BLANCO Y NEGRO*, nº 190, (1894), pp. 815-817.

²⁴ BECERRO DE BENGOA, R.: *La enseñanza en el siglo XX*, Madrid, Edmundo Capdeville, 1899, p. 131-141. En este texto el autor señala seis centros de educación primaria que considera modélicos en la España de finales del siglo XI, siendo uno de ellos las «Escuelas de la Macarena».

²⁵ A.M.S. Negdº. I.P. Legajo 376-21. «Billete personal ofrecido por el Alcalde para visitar las escuelas públicas los días 12 y 13 de octubre de 4 a 6 de la tarde».

²⁶ LUCA DE TENA (1894): «Unas escuelas... Ob. cit., p. 816.

²⁷ ALVAREZ y SÁENZ, F.: *Apuntes pedagógicos referentes a la educación de párvulos*. Sevilla, documento manuscrito, 1895.

²⁸ A.M.S. Negdº I.P. Legajo 717/1910 duplicado. «Méritos y servicios especiales en la carrera».

²⁹ *Ídem*.

³⁰ GÓMEZ ZARZUELA, V.: *Guía de Sevilla y su provincia*, Sevilla, Imp. y Lit. de José Mº Ariza, 1894, p. 235.

³¹ Cfr. en LOSCERTALES, F. y NAVARRO, R.: *Faustino Álvarez y Sáenz (1848-1910)*, Sevilla, Alfar, 1995.

³² ALVAREZ y SÁENZ, F.: *Apuntes...* Ob. cit., p. 159.

³³ *Ibidem*, p. 129.

³⁴ *Ibidem*, p. 106.

³⁵ *Ibidem*, p. 98.

³⁶ Cfr. en LOSCERTALES, F. y NAVARRO, R.: *Faustino Álvarez...* Ob. cit.

³⁷ *Ibidem*, p. 129.

³⁸ *Ibíd.*, p. 137.

³⁹ ALVAREZ y SÁENZ, F.: *Apuntes... Ob. cit.*, p. 98.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 132.

⁴¹ *Ibíd.*, pp. 132-133.

⁴² *Ibíd.*, p. 128.

WILHELM PAULSEN Y LA ESCUELA ALEMANA DE LOS AÑOS 20

Soledad Montes Moreno

E-mail: smontes@ugr.es
(Universidad de Granada)

I. Introducción

La influencia alemana en la educación española se puede fácilmente constatar a través de los artículos y bibliografías que las revistas pedagógicas publican a lo largo de los años. *La Escuela Moderna* (1891-1934) en el apartado *crónicas de la enseñanza en el extranjero* nos ofrece casi un centenar de informaciones sobre la educación en Alemania. Las crónicas sobre la enseñanza fuera de España, sea cual fuere el nombre que adoptaran, se dividían generalmente en países, aunque en ocasiones también aparecían por ciudades o continentes. Los países de los que más referencias encontramos son Francia y Alemania. Así como Francia ocupa un lugar preferente tanto en las temáticas que se abordan en los títulos como entre la procedencia de los autores, Alemania, que en las crónicas sobresale de una manera notable, no tiene ese impacto en cuanto a número de artículos en otros apartados de la revista, aunque el contenido e incidencia de los mismos sea bastante significativo.

En este sentido, destacan los artículos de Wilhelm Paulsen a finales de los años 20 sobre la escuela en Alemania en torno a la unidad de la escuela, la laicidad de la escuela y la renovación de los métodos de enseñanza. La escuela única plantea el problema de la formación social de la juventud; la laicidad, el problema de la concepción del mundo; y la transformación del espíritu de la escuela, el problema pedagógico. Estos tres problemas están estrechamente interrelacionados y no se pueden resolver de manera independiente.

En la misma línea, la apuesta por *la escuela moderna*, encontramos una serie de artículos firmados por Gerardo Rodríguez, a principios de los años 30, en los que se aborda el movimiento pedagógico de la *Escuela Nueva* desde los establecimientos de educación en la que se inspiraron y desde algunos de sus representantes más notorios¹. Se ofrece una profusa información sobre

la Escuela Nueva de Abbotsholme, en Inglaterra; la Escuela Elemental Universitaria de Chicago; la Escuela de Rocas, en Francia; la Comunidad Escolar Libre de Wickersdorf y la Escuela de Odenwald, en Alemania; las Escuelas del Trabajo y las Escuelas Activas (Kerschensteiner); las tendencias de la «Educación Nueva»; la «Escuela Nueva» en Estados Unidos y una crítica de estos movimientos renovadores.

Además de los artículos podemos recoger noticias e informaciones que nos llegan desde Alemania; incluso son considerables las aportaciones de recomendaciones bibliográficas que aparecen sobre obras y autores alemanes. Aunque Bélgica es el país más referenciado en el apartado de bibliografía sobre la enseñanza en el extranjero, en un segundo lugar estaría, Alemania, junto con Francia, Inglaterra, Dinamarca y Suiza.

II. Algunas notas sobre W. Paulsen²

Wilhelm Paulsen (1875-1943) fue un pedagogo alemán y uno de los representantes más importantes de la *escuela moderna* en la República de Weimar. Podemos considerarlo como un predecesor de la *desescolarización*: convertir la escuela en una institución de la vida para el aprendizaje común de alumnos y maestros. Escribió una obra que resume lo más importante de sus ideas bajo el rótulo *Die Überwindung der Schule*, título que puede ser traducido como *La abolición de la escuela*. Este libro, de 162 páginas, fue publicado en Leipzig en el año 1926, por la editorial Quelle und Meyer.

Paulsen impulsó revelantes reformas en la pedagogía y, sobre todo en su época como director de la administración escolar de Berlín, a partir del 1921, fomentó el concepto de la *Lebensgemeinschaftsschule* (escuela de comunidad viva). Este tipo de escuelas funcionó con planes de estudio flexibles. Se quería acabar con la dicotomía entre el maestro poseedor del conocimiento y el alumno que no lo tiene, creando un clima de aprendizaje que facilitara, por un lado, la conciliación entre las necesidades de la sociedad con referencia a los contenidos de aprendizaje, y, por otro, la perspectiva e intereses del niño.

El 7 de abril de 1920 se convirtió en el primer director de una escuela experimental de niñas, *Tieloh-Süd* en Hamburgo. Al mismo tiempo trabajó como redactor y director de una revista para maestros publicada en Hamburgo bajo la denominación *Pädagogische Reform*. Después de sólo 10 meses como director de la escuela Tieloh-Süd se mudó a Berlín donde se le ofreció el puesto de Oberstadtschulrat (jefe de la administración escolar de la ciudad de Berlín). En el 1924 tuvo que retirarse de este puesto por motivos políticos.

En el 1929 trabajó como profesor en la Escuela Superior Técnica de Braunschweig. Alternó esta docencia universitaria con el encargo de desarrollar una fundamentación para la reorganización del sistema escolar del Land de Braunschweig. Paulsen publicó una justificación teórica para un programa

de reformas escolares, pero no pudo realizar sus ideas por la rápida influencia de los nazis en Braunschweig que bloquearon e impidieron la puesta en práctica de sus planes.

Entre 1928³ y 1929⁴ (el último) aparecen en *La Escuela Moderna* cinco artículos de W. Paulsen titulados «La escuela en Alemania en la actualidad», que la revista recoge de tres artículos del mismo autor y con el mismo título y contenido publicados en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza a partir de abril de 1928, y que a su vez se habían tomado del *Annuaire de l'Instruction Publique* de Suiza publicado en 1927. En ambas revistas españolas se especifican las fuentes de procedencia del artículo original⁵. En los apartados siguientes expondremos las ideas de Paulsen en torno a los tres ejes que adelantábamos en la introducción: la escuela única, la escuela laica y la nueva pedagogía.

III. El camino hacia la escuela única

Según el texto de la Constitución del Reich, la escuela alemana era una «escuela única» realizada. Las escuelas medias y las escuelas superiores debían ser edificadas sobre la base de una escuela primaria común a todos. Para la admisión de un niño en una escuela determinada se procedería según sus disposiciones y aptitudes y no por la posición financiera, por las condiciones sociales o por la confesión religiosa de sus padres. Para permitir el ingreso de los niños poco acomodados se pondrían a su disposición bolsas o becas.

«La obligación escolar es general. Todo niño está obligado en principio a seguir la escuela primaria (*Volkschule*) durante ocho años y la escuela complementaria, que le es aneja hasta los diez y ocho años cumplidos. La enseñanza en las escuelas primarias y complementarias es gratuita»⁶.

La Constitución del Reich exigía de cada escolar la asistencia frecuente a la escuela primaria durante cuatro años: «La escuela popular, durante sus cuatro primeros años de estudio, será considerada como la escuela básica, (*Grundschule*), común a todos, sobre la cual vendrá a cimentarse la escuela media y la escuela superior»⁷. Por tanto, todo niño debía asistir a la escuela popular; existía la obligación escolar y no solamente la obligación de instruirse. La ley de 1920 iba por delante de las exigencias de la escuela popular, recogiendo, así, exactamente, la significación democrática y social de la «escuela única».

Sin embargo, hubo muchos casos en los que se ignoró o se burló la *Grundschule*, dado el prejuicio contra la educación en común de todas las clases de la sociedad. Se crearon, por ejemplo, diversos cursos privados, de escuelas preparatorias y de escuelas familiares, basándose en la disposición legal que dispensaba de la escuela pública a los niños poco dotados o de mala salud. Se obtenían tan fácilmente las declaraciones médicas, que las escuelas priva-

das se multiplicaron en los distritos ricos de las ciudades y en las regiones más acomodadas del campo. No obstante, las autoridades municipales adoptaron medidas contundentes y decisivas, exigiendo una declaración médica oficial e invitando a los médicos autorizados a no otorgar estas declaraciones sino con la estricta imparcialidad. «Las tentativas para eludir la obligación de asistencia a la *Grundschule* se multiplican de tal manera, que debemos reaccionar seriamente. Sería preciso examinar con el mayor cuidado las peticiones de dispensa y someterlas, según los casos, a la apreciación de un médico escolar o de un médico de confianza»⁸.

Sólo había un caso en el que se dispensaba de la obligación de asistir durante cuatro años a la escuela pública, y es cuando los alumnos especialmente dotados llegaban a completar en tres años el programa de la *Grundschule* y superaban con éxito el examen de admisión en un establecimiento superior. Si la Comisión de examen reconocía unánimemente las capacidades de un alumno de la *Grundschule*, éste quedaría dispensado del examen de admisión.

W. Paulsen criticó a quienes como los filólogos se quejaban con frecuencia de la preparación insuficiente de los alumnos que procedían de la nueva *Grundschule*. Concedían menos valor al desenvolvimiento general de las capacidades intelectuales y morales de un niño que a la acumulación de los conocimientos adquiridos conforme a un programa rígidamente determinado. De esta manera, elaboraban argumentos para los adversarios de la escuela única, ocultando bajo presupuestos de orden llamado «científico» sus prejuicios de orden político o filosófico; ignorando, por tanto, el objetivo fundamental de estos primeros años escolares: «el desenvolvimiento general de las fuerzas del niño partiendo de su necesidad de movimiento y su pasión por el juego, para llevarle al esfuerzo y al trabajo voluntario que deben manifestarse en toda comunidad escolar bien entendida»⁹.

Sin embargo, los grandes principios de la «escuela única» podían verse amenazados o restringidos por la escasez de establecimientos superiores. Algunos alumnos bien dotados se veían obligados, a falta de plazas, a volver a la *Grundschule*, en la que permanecerían todavía durante cuatro años.

La legislación escolar alemana procuraba también atenuar ciertas injusticias sociales y económicas. Dispensaba a los alumnos sin posibilidades económicas del coste de los estudios; lo reducía para los alumnos poco acomodados proporcionalmente a sus recursos, y concedía becas de estudio a los más capaces.

Había en la organización escolar alemana una institución que reforzaba seriamente el principio de la escuela única: es la *Aufbauschule*, una especie de Escuela Superior con una escolaridad abreviada.

IV. La lucha por la escuela laica

En la Alemania de 1927 se libraban los más duros combates en torno a la laicidad de la escuela; más que en otros países, se confundía la hostilidad contra la institución eclesiástica y sus representantes con la hostilidad contra la religión misma.

«Quien dice escuela laica no dice *Kulturkampf*. La escuela laica es, por el contrario, la condición de la paz sobre el terreno ardiente de las diversas concepciones filosóficas. La Libertad de enseñanza y de indagación proclamada en la Constitución y realizada en las Universidades debe de adquirir derecho de ciudadanía, sin restricción alguna en la escuela pública»¹⁰.

No se podrá comprender estas luchas por la escuela laica si no se conoce el lugar de dominio que ocupaba el partido clerical, el centro, en la vida política de Alemania; mientras que el clericalismo francés era hostil al Estado y al Gobierno, el clericalismo alemán era el sostén del Estado. El centro, uniéndose a los demócratas y a los socialistas para adoptar la Constitución, salvó a Alemania, amenazada por las cargas impuestas por el Tratado de Versalles. Los socialistas, los demócratas y el centro fueron los abanderados de la idea nueva: una Alemania transformada y libre. Pero el precio de su concurso fue la escuela.

Para vencer la resistencia del centro, el partido socialdemócrata había dado su adhesión a una restricción del Párrafo 146 de la Constitución, que instituía la escuela única: «En el cuadro de los Municipios, y a propuesta de las autoridades locales, podrán instituirse escuelas primarias según la confesión y las concepciones filosóficas de los interesados, con tal de que no perjudiquen a una buena organización de las escuelas»¹¹.

Según el texto anterior, el principio de la escuela única no quedaba abandonado, pero los padres y los partidos eclesiásticos recibían el derecho de organizar escuelas confesionales (protestantes, católicas, judías). Otras agrupaciones filosóficas o religiosas adquirían el mismo derecho. En los centros de Alemania, en los que dominaba muy fuertemente una confesión, podrían nacer o subsistir escuelas confesionales; pero las escuelas laicas deberían allí organizarse como escuelas de la minoría para las partes de la población que no participaban de la confesión dominante.

En definitiva, esta fórmula de conciliación elaborada en Weímar entre socialistas y católicos era menos peligrosa que lo que parecía para la colaboración futura de una buena organización escolar, porque el párrafo 1.º del artículo 146, que instituía formalmente la *Grundschule*, común a todas, constituía, en la intención del legislador, la regla general, mientras que el párrafo 2.º, agregado después, no hacía sino autorizar las excepciones.

Es preciso añadir, sin embargo, que los artículos de la Constitución relativos a la escuela implicaban una disposición final y transitoria: «Hasta la promulgación de la ley prevista en el artículo 146, párrafo 2.º, subsiste la situación legal actual».

Como la Constitución sancionaba el estatus existente, mientras la ley de aplicación de la Constitución, sobre el punto particular de que se trataba, no hubiera sido promulgada, los adversarios de la escuela única no tenían ninguna razón para apresurar la promulgación de esta ley. Las discusiones se retomaban con una viveza y una animosidad crecientes. La puerta quedaba abierta a las interpretaciones más restringidas o más liberales de la Constitución.

El poner en el mismo nivel de igualdad diferentes tipos de escuelas supondría el peligro de que los Estados que poseen una organización escolar interconfesional (no laica), por ejemplo, Hamburgo, Hesse, Baden, pierdan sus escuelas neutras (*simultanen*). En la medida que se empezaran a abrir escuelas laicas, la mayor parte de las escuelas se transformarían en escuelas confesionales. Esto es lo que preveían las ortodoxias católicas y protestantes en su aparente tolerancia. Su amplitud en materia legislativa estaba inspirada en su oposición a la independencia de la escuela.

«La aceptación de las lecciones de religión o de prestaciones de naturaleza religiosa queda abandonada al libre consentimiento de los maestros de escuela. La participación en una enseñanza religiosa, en fiestas religiosas o en actos religiosos depende del consentimiento de los padres»¹². Gracias a esta disposición constitucional, la asistencia a una misma escuela de los adherentes de todas las concepciones filosóficas y religiosas (*simultaneität*) se mantenía en la práctica. La licencia concedida para retirar a los niños de las lecciones de religión ofrecía un medio constitucional de transformar poco a poco las escuelas confesionales oficiales, y se evitaba el *Kulturkampf* político y parlamentario que despertaba las pasiones públicas. A causa de la victoria de la reacción eclesiástica no podía utilizarse este medio en aquel momento. Por el hecho de igualar a todas las escuelas confesionales quedaba rota la unidad de la escuela alemana, y, teóricamente, habría tantas escuelas diferentes como concepciones filosóficas o religiosas.

V. La Pedagogía nueva en Alemania

El movimiento *Gemeinschaftsschulbewegung*, la escuela de la vida y del trabajo en común, rompe con la concepción de la escuela como un establecimiento que se contenta con dar lecciones. El maestro y su enseñanza son sólo instrumentos secundarios de la educación, ya no juegan un papel decisivo y predominante. Se considera mucho más importante la incorporación de toda la vida del escolar a una comunión humana y la introducción del mismo en las relaciones múltiples y vivas que ofrece una sociedad de jóvenes.

La *Gemeinschaftsschule* parte del principio de que el individuo en sí representa sólo un valor indeterminado; su existencia no adquiere significado, ni relevancia, ni contenido sino gracias a la sociedad a la que pertenece. Por tanto, la existencia económica de un individuo depende de la sociedad; lo mismo ocurre con su existencia espiritual. Su manera social de pensar substituye a su concepción individualista de las cosas y le da el impulso, la inspiración y la dirección. Su conciencia social se convierte en su conciencia, y su cultura social, en su cultura. Del espíritu de familia o de casta, el alumno se eleva al espíritu de su pueblo, al espíritu de su tiempo y al espíritu de la Humanidad.

Los problemas de educación son, pues, problemas sociales. La misión de los establecimientos educativos consiste, por tanto, en estimular y mantener activas la suma de energías creadoras que actúan en la sociedad. Los métodos escolares, demasiado preocupados con las materias que hay que memorizar, desconocen esta tarea. En lugar de ofrecer la libre expansión a las aptitudes, a fin de que puedan manifestarse, se las nivela y se las comprime para reducirlas a un esquema determinado.

La creación de las *Gemeinschaftsschulen* respondía a dos objetivos: uno de orden social y moral y otro de orden psicológico y didáctico; el despertar, de una nueva mentalidad y el desencadenamiento de todas las energías activas y constructivas de la juventud. La escuela debe ser la vía y el ambiente en el cual se estimulan las capacidades de la juventud. La moralidad, la solidaridad humana no son ciencias enseñadas *ex cathedra*, sino principios directores, reglas de vida que cada uno adquiere en sus múltiples relaciones con los hombres y con el mundo físico. Por eso la escuela debe ser un taller perfecto en el que el niño vive sus primeras experiencias y, al mismo tiempo, un centro de vida, una sociedad humana, claramente organizada, en la que puedan despertarse las aptitudes morales esenciales.

Éstos eran los principios que inspiraban el trabajo en la *Gemeinschaftsschule*:¹³

1. La esencia de la escuela. La escuela no es un establecimiento en el que se proporcionan lecciones de ciencia o de moral, sino el medio vital del niño, medio regido por las leyes especiales del desenvolvimiento de la naturaleza humana.

2. La escuela activa. La escuela tiene que ser el lugar consagrado a un trabajo juicioso, que se realice lo mismo en la ciudad que en el campo; debe responder a necesidades reales. En su trabajo debe formarse el niño una idea de la potencia productiva de su pueblo y comenzar a tomar una parte activa en ella.

La escuela debe ser un laboratorio de indagaciones, un taller de arte, una sala de exposición industrial.

3. La escuela social. La escuela debe aproximarse a la vida. El niño está al servicio de la comunidad, y la comunidad al servicio del niño.

4. La escuela independiente. La escuela debe ser el lugar en que debe poder manifestarse la vida personal, y no la ejecución de ciertos programas políticos o la aceptación de ciertos dogmas.

5. La escuela única. Si la escuela es independiente no puede ser ya una escuela de clase. La escuela única no es una creación artificial, en vista de un fin determinado de antemano, sino un establecimiento de educación que se edifica en virtud de una necesidad interior, a partir de la escuela de párvulos hasta la Universidad.

6. Las condiciones pedagógicas. La idea del respeto de la personalidad del niño domina y dirige la escuela. La escuela no debe interceptar la vida, sino que debe favorecer su expansión.

Era de prever que estas afirmaciones radicales provocasen vivas discusiones no solamente en el mundo pedagógico, sino también en el mundo político oficial.

Las notas características que definían el trabajo en las «*Gemeinschaftsschulen*» serían las siguientes¹⁴:

a) De una manera general, toda la enseñanza debe orientarse hacia un trabajo creador de la mano y del espíritu. Es preciso romper con la idea de que la educación consiste en adquirir la mayor cantidad de contenidos posibles. Los conocimientos no deben ser sino el resultado natural de un trabajo productivo.

b) No se elaboran de antemano planes de estudios obligatorios. El principio organizador de todo el trabajo escolar es la expansión de las potencialidades del niño.

c) En lugar de un programa de enseñanza hay un plan de trabajo conforme con el desenvolvimiento de la vida en común y de una actividad común.

d) Se suprimen los horarios. La marcha del trabajo está determinada por las necesidades cambiantes de la comunidad escolar y por la obligación de acabar la tarea que se comienza.

e) El número de horas de clase se repartirá entre el trabajo en común y la vida en común. En las horas de la vida en común se hará la educación general, mientras que en las horas del trabajo en común se hará la educación profesional teniendo en cuenta las aptitudes y los intereses de los escolares.

Gracias a estas *Gemeinschaftsschulen* se obtuvo una amplia base de investigaciones y de ensayos pedagógicos. Desgraciadamente, el ensayo no pudo hacerse de una manera suficientemente completa, por una parte, porque faltaron los recursos materiales, y por otra parte, porque no se pudo contar con el espíritu de sacrificio de las autoridades ni con su voluntad de dotar estas escuelas con los medios indispensables para llevar a cabo su tarea.

Notas

¹ RODRÍGUEZ GARCÍA, Gerardo.: «Las ‘Escuelas Nuevas’ y los pedagogos de la ‘Nueva Educación’», *La Escuela Moderna*, 1932, pp. 145-159.

² Véase la enciclopedia libre Wikipedia.

³ *La Escuela Moderna*, 1928, 441, 250-261; 445, 475-480; 446, 522-526; 447, 545-556.

⁴ *La Escuela Moderna*, 1929, 448, 5-10.

⁵ «Extracto, con adiciones, del artículo que con este título se publica en el *Annuaire de l’Instruction publique en Suisse*, XVIII vol., 1927. (Del Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, de Madrid)».

⁶ PAULSEN, Wilhelm (1928).: La escuela en Alemania en la actualidad, *La Escuela Moderna*, 441, 252.

⁷ *Ibidem*, 253.

⁸ *Ibidem*, 254. Ordenanza dictada por el Ministro prusiano de Instrucción.

⁹ *Ibidem*, 256.

¹⁰ PAULSEN, Wilhelm (1928).: La escuela en Alemania en la actualidad, *La Escuela Moderna*, 445, 475.

¹¹ *Ibidem*, 477.

¹² Artículo 146, párrafo 2.º de la Constitución.

¹³ PAULSEN, Wilhelm (1928).: La escuela en Alemania en la actualidad, *La Escuela Moderna*, 447, 552-553.

¹⁴ *Ibidem*, 447, 554.

LA RECEPCIÓN ESPAÑOLA DE LA PSICOLOGÍA Y LA PEDAGOGÍA ALEMANAS DURANTE EL PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX

Ángel C. Moreu

E-mail: amoreu@ub.edu
(Universidad de Barcelona)

Antes de dilucidar los procesos y los acontecimientos que definen la recepción española de la psicología y la pedagogía alemanas durante el primer tercio del siglo XX, quiero manifestar mi satisfacción por la continuidad que van teniendo estas Conversaciones Pedagógicas salmantinas, empeñadas ya por segundo año consecutivo en el estudio de las influencias foráneas en el devenir de la pedagogía española, portuguesa e iberoamericana; una continuidad que me permite retomar reflexiones anteriores destacando la circunstancia de que estas influencias no son únicas ni unívocas, que la recepción de lo foráneo rara vez se mantiene puro, y que hablar de influencias alemanas, francesas o inglesas es hablar de procesos de hibridación. Efectivamente, en mi comunicación a la edición anterior de estas Conversaciones, al hablar de las influencias francesas, llamaba la atención de que se podía hablar de una presencia francoanglogermánica que se había ido haciendo presente en los ámbitos filosóficos y pedagógicos del territorio español conforme el siglo XIX avanzaba hacia su fin.

Y es que profundizar ordenadamente en las distintas corrientes de pensamiento pedagógico que se enraízan en una cultura o en un país determinados, y que se expanden y mezclan al interactuar con otras, casi siempre genera nuevos constructos e inspira nuevas experiencias educativas en lugares diferentes a los de procedencia. Este nomadismo de las teorías pedagógicas y de las prácticas o experiencias educativas no significa una pérdida de identidad. Hay un léxico, unos autores, unas instituciones imprimiendo un marchamo que habla en todo momento del lugar de procedencia de esas teorías y experiencias, cualquiera que sea el sitio donde recalán. Eso nos permite estudiarlas por separado tanto en la pureza de sus orígenes como en los pro-

cesos de hibridación a los que contribuyen en su constante deambular a través de países y culturas. Y no olvidemos que, en el caso de la psicología y la pedagogía alemanas, el origen tiene mucho que ver no sólo con la garantía de calidad, sino también con las motivaciones para su aceptación o rechazo.

Con estas prevenciones y consideraciones inicio mi reflexión sobre la psicología y la pedagogía alemanas, y sobre la recepción española de las mismas durante ese período que va de los años del cambio de siglo (XIX-XX) hasta los años convulsos (tanto en Alemania como en España) de la década de los treinta. En una primera parte, esta comunicación aporta una definición de las claves, los ámbitos y los procesos a tener en cuenta para obtener una panorámica suficiente de la floreciente psicología experimental alemana anterior a 1933, y su repercusión en los discursos de la nueva pedagogía científica. En segundo lugar, se enumeran y describen brevemente las referencias que permiten hablar de una vía de intercomunicación hispanoalemana, que se va consolidando desde finales del ochocientos; una vía aprovechada por no pocos psicopedagogos judíos alemanes que, huyendo de la persecución nazi, recalarán en nuestro país integrándose en instituciones relacionadas con su especialidad. El texto concluye con una mínima semblanza biográfica de dos de estos exiliados -Werner Wolff y Alfred Strauss- que influyeron respectivamente y de manera significativa en la metodología de la orientación psicopedagógica y en la introducción de la pedagogía terapéutica en España.

I. Psicología experimental y pedagogía científica. La aportación de Alemania

El marco en el que surge la psicología y la pedagogía científicas pertenece a un período en el que se asistía a una serie de significativos procesos, como el espectacular desarrollo de nuevas corrientes en psicología, las aportaciones del psicoanálisis, la fundamentación de la psiquiatría infantil, la extensión de escuelas nuevas, la generalización de la educación con el acceso a la misma del niño con dificultades para el aprendizaje, o las demandas para un tratamiento reeducativo de la delincuencia infantil junto a otras medidas protectoras de la infancia. Una tal coyuntura descubría nuevas necesidades en educación, que apuntaban a un nuevo entorno, eminentemente psicopedagógico, y que requerían una radical revisión de los presupuestos fundamentales de la pedagogía, llamada a acoger en su seno los nuevos retos que la eclosión positivista favorecía.

En Alemania, el análisis de los discursos filosóficos sobre educación descubre bien temprano el interés por la experimentación. Efectivamente en la obra de Kant, titulada *Über Pädagogik*, aparecen algunas referencias a la experimentación en educación, inspiradas desde el Instituto de Dessau. No ha de sorprendernos la consideración kantiana de la pedagogía como arte razo-

nado (científico), y no mecánico, aunque está claro que Kant se refiere a la ciencia (*Wissenschaft*) como conjunto de saberes racionales y prácticos¹. Pero será Herbart, discípulo de Kant, el encargado de sentar las bases para la fundación de una pedagogía científica sobre las bases de la psicología y la ética. La pedagogía alemana que se inicia con Herbart inspiró y desarrolló a través de sus discípulos y seguidores una considerable cantidad de escuelas y seminarios para la experimentación pedagógica y psicológica. Entre sus epígonos destaca Tuiskon Ziller (1817-1882) y su seminario de Leipzig, o el más posterior Wilhelm Rein (1847-1929), director de los bien conocidos proyectos experimentales de Weimar, Eisenach y Jena, editor en Dresde de un anuario de la Sociedad de Pedagogía Científica², y autor de *Pädagogik in systematischer Darstellung* en 1902.

Con estos presupuestos, la pedagogía alemana tuvo una gran repercusión tanto en Europa como en América ya en la segunda mitad del siglo XIX. Al sintagma «ciencia de la educación», propiciado por el influjo del positivismo, se une desde Alemania otro, «pedagogía experimental», que se repite en las aportaciones de autores del área germana, en un primer momento, para generalizarse después simultáneamente a las nuevas prácticas educativas que se extienden por todo Occidente. Exponentes del núcleo experimentalista alemán fueron Wilhelm August Lay (1862-1926), autor de *Experimentelle Pädagogik* (Leipzig, 1908)³ y Ernst Meumann (1862-1915), autor de un *Abriss der experimentelle pädagogik* (Leipzig, 1914)⁴.

En estrecha relación con lo anterior, Alemania protagoniza también un claro interés por la experimentación psicofisiológica, que se había iniciado, tanto en Alemania como en el Reino Unido, Rusia y Suiza, principalmente, con la publicación de *Grundsätze der Physiologischen Psychologie* (1873-74), cuyo autor, Wilhelm Wundt (1832-1920) figura como el fundador del primer laboratorio de Psicología Fisiológica en 1878. Wundt personifica la culminación de los procesos, largos en el tiempo y cargados de polémicas, que condujeron a este acontecimiento fundamental para la historia de la psicología científica. El referente wundtiano muestra también el camino seguido por una serie de personajes que, desde una orientación biológica y superando la propuesta herbartiana en lo que a la fundamentación ética y psicológica de la pedagogía se refiere, describieron las implicaciones de la investigación psicofisiológica con la pedagogía⁵.

Ya he nombrado a Ernst Meumann, quien protagonizó uno de los desarrollos más interesantes en relación con la psicofisiología. Efectivamente, Meumann corrige la fórmula del Herbart, que proponía la fundamentación de la pedagogía científica sobre la base de la psicología y la ética, añadiendo la orientación psicofisiológica de Wundt. Además, en su propuesta, Meumann incluye la lógica, las ciencias particulares de la naturaleza, la estética y la ciencia de la cultura. Por otra parte, el también citado Wilhelm A. Lay, en

su *Experimentelle Pädagogik*, vaticinó la desaparición de la pedagogía general en favor de la pedagogía experimental. Las reflexiones de Meumann y Lay, junto a las experiencias pedagógicas de los discípulos de Herbart -Ziller y Rein, entre otros-, aparecen enmarcadas en la potencia intelectual de Alemania (Jena, Marburgo, Berlín, Leipzig, Munich, etc.), y constituyeron, ya en el entresiglo, legendarios focos de atracción para intelectuales y estudiantes de todo el mundo, contribuyendo a la expansión de la denominación «Pedagogía Experimental» por toda Europa y América.

Con esta base, los desarrollos de la pedagogía y la psicología alemanas durante el primer tercio del siglo XX van configurando un espacio psicopedagógico de base experimental y científica, que se funda tanto en la psicología como en la pedagogía, y que contrasta con lo que sucede en otros lugares, principalmente en áreas de cultura anglófona, donde se observa un predominio de la psicología en detrimento de la pedagogía, derivando hacia la consolidación e institucionalización de una *psychology of education* que llega hasta hoy.

Este brillante desarrollo de la pedagogía y la psicología alemanas se vio entorpecido por la Gran Guerra y, ya al final del período, por los cambios radicales e irreparables que padecieron la sociedad y la cultura alemanas desde los inicios del Tercer Reich. La fundación de la floreciente Sociedad de Psicología Experimental (*Gesellschaft für Experimentelle Psychologie*), una institución cosmopolita fundada en 1904, permite seguir los avatares de la ciencia y la cultura alemanas durante el período. Efectivamente, esta institución era uno de los bastiones de la psicología científica en el ámbito internacional. Pero en el período de entreguerras la estabilidad de la Sociedad comienza a tambalearse, y no precisamente por las pugnas que pudieran establecerse entre los referentes del conductismo, la psicología de la forma, la psicología social, el psicoanálisis o los continuadores de la psicología introspectiva de Brentano, todos ellos con una importante presencia en sus filas. Cuando en el XI Congreso reunido en Viena en 1929 se decide que la Sociedad de Psicología Experimental pase a llamarse Sociedad Alemana de Psicología (*Deutsche Gesellschaft für Psychologie*)⁶, se está haciendo presente una tendencia generalizada que habla del ascenso de una mentalidad nacionalista cada vez más radical.

Y uno de los efectos más visibles de esa tendencia que afectaba a la sociedad y la cultura alemanas de entreguerras eran las inquietantes sacudidas que padecía la población judía, que contaba con una importante presencia en el panorama psicopedagógico alemán de la época; unas sacudidas que la política de la República de Weimar no sabía o no podía controlar⁷. Esta tendencia se materializa definitivamente en 1933 coincidiendo con la *Machtergreifung* (toma del poder). Los procesos que hasta entonces podían intuirse, se manifiestan abiertamente mediante un programa de reformas que, con el nombre de «sincronización» (*Gleichschaltung*), asestó un golpe prácticamente definitivo a la especialidad de psicología, con graves consecuencias también

para la educación por cuanto la política educativa hitleriana⁸ comportó la depuración de profesores, despidos y jubilaciones principalmente de judíos y de intelectuales extranjeros o críticos con el nuevo régimen, cierre de revistas y de instituciones, y unificación de todas las asociaciones de adolescentes y jóvenes en la Juventud Hitleriana (*Hitlerjugend*).

II. La vía de intercomunicación hispanoalemana

Una de las vías de mayor relevancia en la recepción española de la pedagogía y la psicología alemanas se halla en las publicaciones. Efectivamente, una somera indagación bibliométrica revela la relativamente temprana entronización de importantes autores de la filosofía, la psicología y la pedagogía alemanas, mediante la traducción de sus obras o mediante las glosas de estudiosos y viajeros. Los catálogos de importantes editoriales, como la Editorial Labor, dan testimonio de esta entronización durante el primer tercio del siglo XX de autores fundamentales como Wundt, Herbart, o Krause.

De similar importancia para la recepción española de las nuevas corrientes de la psicología y la pedagogía alemanas es relevante también la obra de los institucionalistas, que habían impulsado viajes de estudios de psicólogos y pedagogos a través de la Junta para la Ampliación de Estudios (JAE) hacia las principales instituciones de la naciente psicopedagogía europea y norteamericana. La universidad alemana, diversa en cuanto a su posicionamiento respecto a la experimentación y el positivismo, fue uno de los puntos preferentes de destacados pedagogos, psicólogos, médicos y filósofos españoles, que encontraron en las instituciones alemanas (centros educativos de todos los niveles, laboratorios de psicología, institutos de orientación psicopedagógica, etc.) respuestas a sus inquietudes intelectuales y de investigación. Hay que destacar en este punto la evolución de algunos viajeros que, como consecuencia de aquella rica diversidad que ofrecía la universidad alemana respecto a las nuevas corrientes de la psicología y la pedagogía, volvían de su viaje con nuevos referentes que enriquecían o variaban sustancialmente su orientación intelectual o de investigación.

Entre la diversidad de las vías en que se produce la recepción española de la psicología y la pedagogía alemanas, tiene también una presencia relevante la red de instituciones que impulsaron el intercambio cultural germanoespañol, instituidas, en algún caso, desde los años finales del siglo XIX. Destacan la JAE, el Comité Hispano-Alemán (instituido en Barcelona en junio de 1930), el Institut d'Estudis Catalans, la Residencia de Estudiantes, el Centro de Intercambio Intelectual Germano-Español (impulsor de una intensa actividad en Madrid desde 1924), el grupo de intelectuales germanófilos que se reunían en torno a la revista *Renovación Nacional*, la Görres-Gesellschaft, el Ibero-Amerikanischen Institute, la Deutsch-Spanische Gessellschaft, o la Deutsch-Ibero-Amerikanische Ärzteakademie.

La presencia en la Alemania de este período de conferenciantes, traductores, estudiantes e investigadores españoles como Ramón y Cajal, Ortega y Gasset, Eloy Luis André, Luis Simarro, Ramón Turró, Manuel B. Cossío, Emilio Mira, Juan Vicente Viqueira, María de Maeztu, Ángel Garma, Lorenzo Luzuriaga, José Germain, Mercedes Rodrigo, Domingo Barnés, Rodríguez Lafora, Pedro Rosselló, Rosa Sensat, Ramón Sarró, etc., y la presencia en España de personajes de la cultura germana, principalmente filósofos, psicólogos y pedagogos, dan testimonio de la eficacia y la consolidación, ciertamente asimétrica, de estas vías de comunicación que miraban por el intercambio cultural germanoespañol, y que influyeron de forma tan decisiva en la construcción del entorno psicopedagógico entre nosotros ya desde la entronización del krausismo de la mano de Julián Sanz del Río.

Junto a este conjunto de factores que definen los términos de la recepción de la psicología y la pedagogía alemanas en España, resulta del mayor interés destacar la trayectoria de algunos personajes españoles que, desde la política, la ciencia o la actividad profesional, tienen muy presente lo que se hace en tierras alemanas, y que, por lo tanto, forman parte de esta historia que habla de la relación psicopedagógica hispanoalemana. En este sentido, interesa destacar aquí la personalidad y la obra del médico y psicopedagogo Emilio Mira, alma del Instituto de Orientación de Barcelona desde su fundación en 1918.

De entre las nuevas institucionalizaciones que había de inspirar el movimiento higienista español de comienzos del siglo XX, el Instituto barcelonés es la institución que tuvo una mayor repercusión, organizando dos conferencias internacionales de psicotecnia (la 2ª y la 6ª) y extendiendo su área de influencia a nuevos centros de formación pedagógica como la Escuela Normal, el Seminario de Pedagogía y la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona, las escuelas de verano, el Instituto Pere Mata de Reus o la Clínica La Sageta, una de las primeras Child Guidance Clinic europeas, siempre bajo la imparable iniciativa del doctor Mira. En su evolución intelectual, desde el principio resulta evidente su preferencia por la escuela de psicología y orientación alemana. Efectivamente, su pragmatismo le había llevado a identificarse con los postulados de la psicotecnia alemana, que buscaba los efectos prácticos de la aplicación de la tecnología psicofisiológica al mundo del trabajo¹⁰. Por otra parte, el patrimonio fundacional del Instituto de Orientación catalán, en lo que respecta al establecimiento de relaciones entre la orientación profesional y la escuela, explica la gradual presencia de la orientación fuera del Instituto en las instituciones ya nombradas, en publicaciones psicopedagógicas y en diversos centros educativos de Barcelona, en los que se pone en práctica la preorientación profesional.

En la década de los años treinta, el área de influencia del Instituto presidido por Mira tiene una gran repercusión no sólo nacional sino también

internacional; no en vano el equipo de colaboradores de dentro y fuera del Instituto es muy numeroso, y destaca por el prestigio de sus integrantes. En la Barcelona republicana colaboran con Mira filósofos como Joaquín Xirau, médicos como Jerónimo de Moragas, pedagogos como Martí Alpera, psicólogos y psicoanalistas como Oliver Brachfeld o F. Tosquelles, etc. Esta presencia interdisciplinaria conformaba un espacio de conocimiento en el que todo el mundo se beneficiaba de una rica infraestructura institucional y de las acertadas propuestas de Emilio Mira, que supo generar un ambiente intelectual y científico verdaderamente atractivo. No es extraño, pues, que cuando en Alemania se hace difícil la vida para intelectuales y profesionales judíos, extranjeros o críticos con el régimen, algunos encontrasen refugio en la red institucional que giraba en torno al Instituto de Orientación barcelonés. Entre ellos, colaboraron con Mira el ingeniero A. Chleusebairgue, el psicoanalista Sandor Eiminder¹¹, el médico Alfred Strauss y el psicólogo Werner Wolff.

La relevancia que tuvieron Alfred Strauss y Werner Wolff en la recepción española de la psicología y la pedagogía alemanas durante el período en estudio justifica que les dedique una atención diferenciada antes de concluir mi comunicación.

III. La peripecia española de Alfred Strauss y Werner Wolff

Cuando Strauss y Wolff llegan a Barcelona en 1933 se encuentran no sólo con una interesante red de instituciones relacionadas con el Instituto de Orientación en las que podían trabajar e investigar, sino también con equipos consolidados de médicos, psicólogos, filósofos y pedagogos, colaboradores de Emilio Mira en sus trabajos relacionados con el psicoanálisis, la psiquiatría infantil, la psicotecnia, la psicología del trabajo, o la psicopedagogía. Los caminos que habían seguido en su trayectoria alemana no eran los mismos, pero ambos encontraron un terreno fértil para continuar con su labor en el amplio despliegue interdisciplinar que caracterizaba el entorno del doctor Mira.

Alfred Strauss (1897-1957) es sin duda el introductor de España de la pedagogía terapéutica. Es cierto que en algunas revistas médicas pueden encontrarse referencias a la obra de Theodor Heller *Grundriss der Heilpädagogik* (1904) con anterioridad a la llegada del doctor alemán, pero serán los cursos impartidos entre 1934 y 1936 por el doctor Strauss en la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona (en aquellos años Universidad Autónoma de Barcelona) y la publicación de su obra más conocida entre nosotros, titulada *Introducción al estudio de la pedagogía terapéutica*, los que marcarán la pauta para la posterior institucionalización de la especialidad, de la mano del doctor Jerónimo de Moragas y, más tarde, del psicopedagogo Miguel Meler.

Strauss llegaba a Barcelona con el manuscrito de su libro citado, aportando su experiencia como profesor de la Universidad de Heidelberg y su formación en el Seminario de Pedagogía Terapéutica, fundado por H. Hanselmann en Zurich. Junto a esto, Strauss era el representante de una larga e intensa tradición de estudios, instituciones y experiencias que se habían generado en Alemania durante más de ochenta años en torno a la *Heilpädagogik*¹², un campo del saber que él tradujo como pedagogía terapéutica, compartiendo campo semántico con la denominación de pedagogía curativa.

En su manual, editado por Labor en 1936, cuyo título completo es *Introducción al estudio de la pedagogía terapéutica para maestros, educadores, médicos y padres de familia*, Strauss define la pedagogía terapéutica como una ciencia que persigue la educación de los niños con retraso escolar o con perturbaciones en su desarrollo, y que se funda en los conocimientos de la medicina de la edad infantil. Se trata, pues, de una propuesta a medio camino entre la medicina y la pedagogía, de carácter divulgador y sistematizador de un amplio abanico de informaciones procedentes de la brillante tradición experimental que se desarrolla en Alemania en torno a la *Heilpädagogik* desde mediados del siglo XIX. La obra se organiza en cinco apartados, dedicados a oligofrenias, trastornos del lenguaje, psicopatías, psicosis y correccionalismo. Contiene también referencias a la formación de especialistas en educación especial, a los que denomina «pedagogos terapeutas», con un itinerario consistente en llegar desde la pedagogía normal a la pedagogía terapéutica a través de la psicopatología y de la medicina «pedagógicoterapéutica».

Además de los cursos en la Universidad, son destacables sus colaboraciones con Jerónimo de Moragas y otros miembros y colaboradores del Instituto de Orientación. Pero en 1937, el doctor Strauss decide continuar su exilio en los Estados Unidos como psiquiatra de la Wayne Country School de Northville, Michigan; y, posteriormente, como director de la Cove School de Racine, en Wisconsin, donde permanecerá desde 1949 hasta el final de sus días.

Y por lo que respecta al psicólogo Werner Wolff (1904-1957), había cursado sus estudios superiores en la Universidad de Berlín, donde había tenido como profesores a importantes representantes de la psicología de la *Gestalt* y de la psicología profunda (Max Wertheimer, William Stern y Wolfgang Köhler, director de su tesis doctoral). Posteriormente, había colaborado con Otto Lipmann en su Instituto de Psicología, también en Berlín. En 1925, su profesor Wertheimer le había sugerido que orientase su trabajo experimental hacia el análisis de la expresión de la personalidad, considerando tanto el aspecto exterior de los individuos, como sus movimientos y otras formas de expresión, y buscando señales externas de los rasgos del carácter subconsciente. Esta posibilidad se encontraba ya de manera implícita en los trabajos de Gall, Darwin y Mosso, y constituía una de las vías de reflexión y experi-

mentación más fructíferas en el panorama de la nueva psicología científica, con referentes de la importancia de Aliport, Klages, Lewin, Mira o Stern.

Cuando Wolff llega a Barcelona no ha cumplido los 30 años, pero ya ha publicado algunos trabajos en esa línea de investigación que le habían sugerido sus profesores, y que estará presente durante toda su trayectoria intelectual, tanto en Berlín, como en Barcelona y Nueva York, donde publicó, en 1943, unos primeros resultados de esta extensa y original pesquisa, en un libro -multieditado como casi todos los suyos- titulado *The expression of Personality*¹³. Esta línea de investigación de Wolff sin duda interesaba al doctor Mira, que también desde los inicios de su carrera investigadora se ocupaba de la mioquinesis. De hecho, Mira reconocería años más tarde la valiosa aportación de Wolff en el proceso de construcción de su diagnóstico mioquínético¹⁴.

Y es que, cuando Wolff llega a Barcelona, la órbita del doctor Mira era ya casi inabarcable. Pero en esta estructura compleja de instituciones, de equipos de investigación y relaciones internacionales que Mira patroneaba se podía entrever un doble anclaje que ordenaba su trayectoria reflexiva e investigadora, y que se basa, primero, en el análisis de las emociones a partir del nivel de equilibrio o conflicto observable entre el consciente y el inconsciente (psicoanálisis); y segundo, en la convicción de que existe base suficiente para la investigación del principio que afirma que todos los movimientos ejecutados por el sujeto contienen un efecto mecánico junto a un significado peculiar de la personalidad (psicomioquinesis). En este sentido, la llegada de Wolff al Instituto de Orientación barcelonés constituye una aportación esencial a la investigación psicomioquínética de Mira. Efectivamente, la fundamentación teórica que orientaba la investigación de ambos científicos tenía muchos puntos en común. Wolff también quería demostrar la significatividad de los rasgos y las expresiones corporales como vía de entrada al inconsciente, coincidiendo con Mira en el hecho de que el espacio no es neutro ni para la mecánica ni para la psicología.

Aunque el trabajo de Werner Wolff en Barcelona estaba siendo intenso y productivo, la incertidumbre que le producía su situación de refugiado político en un país que se tambaleaba a causa de la Guerra Civil le lleva a contactar con sus profesores Wertheimer y Köhler, exiliados en los Estados Unidos, los cuales le consiguen una beca en la Josiah Foundation, consiguiendo poco después una plaza de profesor ayudante en el Vassar College, hasta que finalmente logra entrar como profesor de psicología en el emblemático Bard College de Nueva York, una institución líder en educación progresista, que acoge en la década de los cuarenta a profesores emigrantes de una Europa en guerra. Con Wolff, se integrarán en el Bard College el pintor Stefan Hirsch, el músico Emil Hauser, colaborador de Pau Casals, o el filósofo Heinrich Bluecher, marido de Hannah Arendt.

Notas

¹ KANT, I. *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983, pp. 35-36. En la misma obra, Kant defiende los experimentos en educación cuando escribe en la página 40: «Se cree comúnmente que los experimentos no son necesarios en la educación, y que sólo por la razón se puede ya juzgar si una cosa será o no buena. Pero aquí se padece una gran equivocación». Kant se refiere explícitamente al Philantropinum, fundado por Basedow en Dessau.

² REIN, W. *Jahrbuch Des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik*, Dresde, Blasewitz, Bleyl & Kammerer, 1911. Rein dirigió también, desde 1895 a 1899, la *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 7 vols. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer.

³ Lay ya se había referido a la posibilidad de fundar los métodos de enseñanza desde la experimentación en *Führer durch den resten Rechenunterricht*, obra editada en Wiesbaden en 1898. Es autor, así mismo, de *Experimentelle Didaktik* (Wiesbaden, 1903).

⁴ Anteriormente Meumann había publicado unas extensas prelecciones introductorias a su *Pedagogía Experimental*. Un suficiente extracto de estas pre-lecciones puede verse en RUIZ AMADO, R. *Didáctica General con un Resumen de Paidología*, Barcelona, Librería Religiosa, 1916.

⁵ Un ejemplo significativo de esta síntesis psicopedagógica se halla en Philip J. Stimpfe, que, en 1895, afirmaba que con la aplicación de la Psicología de base fisiológica en educación, se funda una Pedagogía de base fisiológica. Tras llamar la atención sobre las coincidencias en los planes de estudios de médicos y pedagogos, referidas a áreas como la Anatomía, la Fisiología, la Psicología, la Higiene, etc., Stimpfe manifiesta la imperiosa necesidad de realizar una llamada a fisiólogos, psicólogos e higienistas, solicitando el concurso de todos para la construcción de la Ciencia Pedagógica. Cf.: STIMPFE, P.J., «Physiologie und pädagogik», *Sammlung pädagogischer Vorträge*, vol. VI, 12. 1895, pp. 14 y ss.

⁶ TRAXEL, W., «Zur Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Psychologie im so genannten Dritten Reich», *Psychologische Rundschau*, vol. LV, 1 (2004), pp. 21-32.

⁷ Desde que Hitler se hace cargo de la presidencia del Partido Nacional Socialista Alemán de los Trabajadores en 1925, y aún antes, se impulsa el discurso de la insurrección, buscando el apoyo de militares ultraderechistas.

⁸ GANDOULY, J., *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 a 1945*, Estrasburgo, Presses Universitaires de Strasbourg, 1997.

⁹ La lista extensa del grupo puede consultarse en un libro titulado *Amistad Hispano Germana*, prologado por Jacinto Benavente, y editado en 1916 por Tipografía La Académica, conteniendo en sus 267 páginas la «Lista de personas de diversos sectores de la sociedad española afirmando la neutralidad del Estado Español y manifestando la admiración y simpatía por el pueblo germano».

¹⁰ Las referencias sobre este particular son muchas. Valga como ejemplo la edición española de *Psicología para maestros* de Otto Lipmann, traducida y prologada por Míra (Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1924).

¹¹ El doctor Sandor Eiminder, paidopsicoanalista judío, colaboró con Mira en el Instituto Pere Mata de Reus. Antes de huir de Alemania había formado parte del equipo de August Aichhorn, psicoanalista austriaco organizador de una red de consultorios pedagógicos y autor, en 1925, de un libro prologado por Freud, fundamental para el estudio de las relaciones entre el psicoanálisis y la educación, titulado *Vermahrloste Jugend*. A. Chleusebaigue, en Alemania, desarrollaba su actividad en la Escuela Politécnica de Berlín, y es autor de un libro titulado *Psicología del trabajo profesional*, editado por Labor en 1934.

¹² La *Heilpädagogik* alemana está documentada ya a mediados del siglo XIX, con la publicación de la experiencia de la Escuela Levana; cf.: GEORGENS, J.D.; DEINHARD, H.M., *Die Heilpädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten*. 2 vols. Leipzig: Freischer, 1861-1863. Se trata de una obra de gran extensión que recoge los contenidos de 12 conferencias leídas en Viena por Georgens y su colaborador Deinhard. En sus páginas se incluyen consideraciones teóricas sobre la idiocia, sobre la pedagogía terapéutica, y sobre aspectos sociológicos, psicológicos y médicos de la especialidad; asimismo recoge un conjunto de estrategias didácticas y prácticas de lecciones, producto de la experiencia acumulada por el trabajo en la Escuela Levana. Este texto marca el inicio de la pedagogía terapéutica alemana, y el término *Heilpädagogik* se consolida y da nombre a experiencias, publicaciones y congresos hasta hoy. Así, en 1904 Theodor Heller publica *Grundriss der Heilpädagogik*, obra que, continuando la reflexión epistemológica de Georgens, intenta establecer las bases de la pedagogía terapéutica, situándola en la frontera entre la pedagogía y la psiquiatría. En 1920, Hanselmann funda el Seminario de Pedagogía Terapéutica de Zurich. Poco después proseguirá este proceso de consolidación de la especialidad gracias a los trabajos reunidos en una serie de congresos de pedagogía terapéutica celebrados en Munich (1922, 1924, 1926), Leipzig (1928) y Köln (1930). Un año después llegaba la institucionalización universitaria de la especialidad, y Heinrich Hanselmann, maestro de Alfred Strauss, accedía a la primera Cátedra de Pedagogía Terapéutica en la Universidad de Zurich.

¹³ WOLFF, W., *The expression of Personality*, 1ª. ed., Nueva York, Harper, 1943. Hay que considerar esta obra como la más importante del psicólogo berlinés, aunque en España es prácticamente desconocida.

¹⁴ Cf.: MIRA, E., *La psiquiatría en la guerra*. Buenos Aires, Médico Quirúrgica, 1944, p. 132. Concretamente, Mira escribe: «También me di cuenta de la mayor constancia de los resultados obtenidos con la mano menos dominada por el sujeto. El Dr. Werner Wolff estaba trabajando entonces en mi Instituto, y ello me permitió relacionar este hecho con su propio descubrimiento, de que toda la mitad izquierda del cuerpo (excepto en los zurdos) expresa mejor la vida inconsciente, en tanto la derecha está más en relación con la vida consciente y por ello es más variable».

LA PEDAGOGÍA DE GEORG KERSCHENSTEINER EN LORENZO LUZURIAGA

Roberto Navarro García

E-mail: robertonavarro84@yahoo.es
(Universidad Complutense de Madrid)

Introducción

La influencia de la pedagogía alemana ha sido muy notoria en la pedagogía española del siglo pasado. A raíz del viaje llevado a cabo por Sanz del Río a la Universidad de Heidelberg, tuvo lugar en España la entrada de una corriente filosófica que rápidamente se extendería entre diferentes sectores intelectuales. Estamos, pues, ante una de las primeras corrientes filosóficas alemanas en España: el krausismo. Tras su introducción en España fueron otros muchos los que se interesaron y en algunos casos realizando estancias¹ en Alemania con el fin de aprender y poder conocer algunas de las iniciativas educativas más novedosas en Europa. Siguiendo este hilo conductor somos capaces de entender el interés que siempre despertó el mundo alemán en España y muy especialmente dentro de la pedagogía. Tras la I Guerra Mundial² y más aún tras la II Guerra Mundial ese interés pasó a un plano inferior.

Aunque sin el papel que representó la JAE³ no hubiera sido posible toda aquella influencia del mundo alemán en la pedagogía española, queremos destacar en este trabajo especialmente la obra de Lorenzo Luzuriaga. Su papel como traductor y difusor de las novedades pedagógicas de su tiempo.

Aunque fue becado en tres ocasiones (1913-1914) y (1920) por la JAE resultaron ser muy fructíferas como muestran algunas traducciones que llevó a cabo y algunos artículos referentes a la pedagogía alemana. Siendo un referente pedagógico educado en la filosofía de la ILE, su trabajo se encontró muy acogido en diferentes círculos y entre eminentes figuras pedagógicas además de su vertiente más política, donde siempre estuvo a favor de la mejora de una educación pública.

Estas fueron algunas señas de identidad que siempre estuvieron en este manchego que la Guerra Civil detuvo de manera violenta e injusta. Su gran proyecto y labor de difusión pedagógica fue trágicamente detenida a la vez que censurada. De este modo Luzuriaga se exilió a Argentina donde continuó su labor divulgativa y pedagógica además de la creación de la editorial Losada. Su vida resultó ser fruto de una formación institucionista y con la creencia de una mejor educación para una España que empezaba a modernizarse.

I. Georg Kerschensteiner⁴: Educador y Reformador

Al comprobar el papel que desempeñó Luzuriaga en la pedagogía contemporánea encontramos a uno de los varios autores alemanes que tradujo y divulgó a través de la Revista de Pedagogía. Nos referimos al *educador y reformador* alemán Jorge Kerschensteiner⁵.

Dentro de esta publicación mensual fueron muchos los trabajos que Luzuriaga publicó dando a conocer la pedagogía alemana⁶ además de tratar el contexto pedagógico de su época. No hay que olvidar que la propia revista contaba con un servicio de publicaciones donde también se publicaron algunas obras de autores alemanes.

La aportación más significativa llevada a cabo por Kerschensteiner se centra en diferentes aspectos de la pedagogía alemana de su época.

Una de ellas es la idea de la Escuela del Trabajo (*die Arbeitsschule*). Resulta difícil introducir este concepto en la pedagogía, ya que, a primera vista pueda ser entendido como una pedagogía para el trabajo u orientada a la producción (industria). Más allá de esta primera concepción que podemos tener, encuentra Kerschensteiner en la escuela del trabajo una explicación a una metodología de enseñanza novedosa, capaz de situarse al mismo nivel que la educación libresca (*Buchschule*) e incluso superarla.

El origen de este concepto no parece encontrarse en los discursos pedagógicos actuales. El empleo y uso de este concepto en la literatura pedagógica se encuentra en torno al siglo XVIII-XIX. El propio autor llama la atención de que la reaparición del concepto vino dada a partir de la conferencia⁷ que impartió en Zurich, durante el aniversario del nacimiento de Pestalozzi (12 de Enero de 1908).

Tampoco hay que olvidar la importante aportación que Fichte, va a suscitar en la idea de educación nacional y de formación del ser. Kerschensteiner fue capaz de recuperar el espíritu que envolvió los discursos de Fichte acerca de la educación. Una buena muestra de esta influencia se encuentra en la siguiente cita que encontramos en sus *Discursos a la nación alemana*⁸.

«(...): sin duda alguna los alumnos de esta nueva educación, aunque separados de la comunidad de los adultos, habrán de vivir, no obstante, juntos en socie-

dad y de esta manera formar una comunidad separada y existente sólo para ellos, que disponga de una constitución determinada con exactitud, basada en la naturaleza de las cosas y totalmente postulada por la razón»⁹.

Más adelante, en el mismo discurso se apela a la formación del espíritu. Esta será una constante en la obra de Kerschensteiner.

«Esta educación forma también el espíritu del educando, y es de esta formación espiritual de lo primero que se ocupa»¹⁰.

Naturalmente fue este pedagogo el encargado de devolver al discurso pedagógico toda una teoría y práctica, bien avalada por sus experiencias en diversas localidades de Baviera: Nürnberg, Schweinfurt y más aún Munich. En todas ellas pareció tener presencia, salvando las dificultades y críticas, de una renovación pedagógica, que hasta entonces no era contemplada.

Una primera aproximación al concepto de «Escuela del Trabajo» nos dice que Kerschensteiner que se trata de una *escuela de aprender por experiencia con el propio trabajo*. Así pues, como hemos venido sosteniendo nos encontramos ante una pedagogía (educación) centrada en el aprendizaje del alumno. La enseñanza deberá, por tanto, favorecer un aprendizaje que lleve a cabo el alumno al servicio de la colectividad y también al interés personal. Estas líneas básicas de entendimiento serán retomadas continuamente en toda su obra. De este modo se puede entender el enorme interés que suscitó en Kerschensteiner la enseñanza, su metodología y su aplicación.

«Ahora podemos determinar la primera propiedad fundamental de la escuela del trabajo. Una escuela del trabajo es, en primer término, una escuela que tiene en cuenta la individualidad de sus alumnos y que con la continua actuación de sus propias y anímicas necesidades, los educa para aquello a que por sus disposiciones innatas son íntimamente llamados»¹¹.

Durante el periodo en que la Revista de Pedagogía estuvo presente en el panorama pedagógico hubo algunos trabajos que analizaron la pedagogía de Kerschensteiner. Tal es el caso que Lorenzo Luzuriaga¹² dedica en uno de los números un artículo al pedagogo muniqués donde sintetiza la obra y sentido del pensamiento educativo de Kerschensteiner.

Luzuriaga, quién había estado en las Universidades de Jena y Berlín, estuvo muy activo y atento ante las novedades de este pedagogo alemán. Por ello, es importante ver en el artículo que el escribe, diferentes aspectos que resalta de la pedagogía de Kerschensteiner. Un buen ejemplo lo que encontramos en la siguiente afirmación que dice:

«Ahora bien, la escuela del trabajo no es la escuela de la mera actividad manual. Este sólo tiene verdadero carácter educativo cuando es utilizado como instrumento sistemático de la educación de la voluntad y de la agudeza del juicio

para la conquista de bienes espirituales y solo allí donde parezca necesaria por la naturaleza de las cosas y posible por la naturaleza del alma»¹³.

Kerschensteiner no sólo se encargó de exponer y defender una propuesta pedagógica, sino que también fue consciente de la dificultad que entrañaba esta metodología didáctica. Además dotó al movimiento de la escuela nueva de una visión renovadora de la didáctica que hasta entonces tenía lugar en las aulas de las escuelas de Europa. Así consta en la siguiente cita:

«El hecho de que esta escuela del trabajo no tenga éxito con tanta frecuencia, depende, no en pequeña parte, de que los métodos de enseñanza, no sólo no saben despertar estos intereses, sino que muchas veces los extingue. Yo hablo aquí por una larga experiencia, obtenida no meramente como alumno, son más todavía como maestro en un instituto clásico»¹⁴.

II. El papel de Lorenzo Luzuriaga¹⁵ en la pedagogía alemana: sus traducciones

La trayectoria vital de Lorenzo Luzuriaga se enmarca dentro de esas biografías que se vieron truncadas por la Guerra Civil. La nueva situación que a partir de 1939 se instauró obligó a él y otros muchos a poner rumbo a países lationamericanos mayoritariamente. Aunque el conflicto bélico detuviera un proyecto de renovación pedagógica que había comenzado en 1868¹⁶, su aportación así como la de sus contemporáneos es indiscutible. Estamos, pues, ante la generación de plata de la educación española. Si a esta circunstancia añadimos el inmenso número de profesores, inspectores de enseñanza que fueron enviados a conocer nuevas pedagogías con el fin de ponerlas aquí en práctica el resultado final no podía ser mejor.

Algunos de aquellos jóvenes¹⁷ estudiosos de la educación pusieron rumbo a Alemania así como a diversos países europeo como Francia, Inglaterra, Suiza, Bélgica, Italia o Suecia. Cuantitativamente encontramos una cifra de becarios en Alemania (Ver Tabla) muy baja, lo que nos lleva a pensar que eran personas muy preparadas con capacidad para seguir allí cursos en prestigiosas Universidades¹⁸.

Países	Número de Becados
Francia	286
Bélgica	262
Suiza	170
Italia	45
Alemania	42
Gran Bretaña	40
Holanda	26
Austria	14

Como inicialmente hemos visto, la presencia española en Alemania es reducida. Interesa destacar en este caso la labor traductora de Luzuriaga. Aún estando ante un idioma complejo y de escasa difusión en la España de principios del siglo XX, sus aportaciones son destacadas y en las que se comprueba su gran conocimiento de la pedagogía alemana. Además de las traducciones de Ker-

schensteiner también publicó trabajos que resultan de mucho interés para conocer el papel de la educación alemana.

Destacan, especialmente, las obras: *Direcciones actuales de la pedagogía en Alemania* (1913), *la educación nueva* (1927), *Programas escolares y planes de enseñanza en Alemania y Austria* (1929), *La Escuela Única*¹⁹ (1931). Estas fueron algunas de las aportaciones pedagógicas que Luzuriaga nos ha legado de la pedagogía alemana. Fueron obras de referencias y de divulgación fruto de aquellos viajes de los pensionados en pedagogía por la JAE.

III. El Discurso Idealista: De Fichte a Kerschensteiner

Kerschensteiner fue claramente un heredero del idealismo alemán. Por ello, hay que entender su obra y praxis dentro del espíritu idealista alemán. Todos sus pensamientos parecen estar ya presentes en Fichte. Este filósofo, deudor de Kant, dotó al idealismo de un sentido auténtico y capaz de durar en el tiempo.

En la obra de Kerschensteiner²⁰, *La Educación Cívica*, ya hace referencia a Fichte y su propuesta educativa y de una nueva sociedad para Alemania.

«Hace ya cien años que Fichte, en su pequeño Estado económico escolar, quiso crear las condiciones sociales favorables para educar a la juventud alemana en sentido cívico»²¹.

Además de recoger el pensamiento de Fichte y de otros como Paul Natorp²² y Johann Heinrich Pestalozzi, en este trabajo define qué es la educación cívica y cómo tiene que llevarse a cabo en las aulas. No resulta en ningún momento una exaltación del patriotismo, sino del ideal moral de hombre. Una buena cita que sintetiza su ideal de educación cívica es:

«Por lo tanto, el fin supremo de la educación cívica es formar el sentimiento ético estatal, pero éste no consiste en otra cosa sino en hallarse poseído de la idea moral de Estado y en hallarse dispuesto, por propia acción y omisión, a colaborar en el desenvolvimiento del Estado existente en el sentido de la idea ética estatal»²³.

La superación de Kerschensteiner al concepto idealista de Fichte sorprende al lector, ya que, conociendo los postulados humanos que defendió Kerschensteiner es difícil salir de el discurso idealista. En este caso, se consigue revitalizar el pensamiento de Fichte y Pestalozzi, volviendo a preguntarse por la educación cívica del hombre, en definitiva, del ciudadano.

Educación cívica, por lo tanto, viene a ser sinónimo de educación para las virtudes de atención y de consagración a una suprema idea moral, esto es, sinónimo de educación del carácter desinteresado²⁴.

IV. La Escuela-laboratorio de John Dewey: la experiencia educativa americana

En la línea pragmática de John Dewey se apreció un diferente sentido de la educación cívica dejando a un lado la herencia idealista. Así pues la experiencia llevada a cabo en Chicago es buen ejemplo de lo que Kerschensteiner trabajaba en Alemania.

Para empezar nos situaremos en la obra²⁵ que Kerschensteiner escribió sobre la problemática de la educación pública.

El problema de la educación pública resulta presentarse como una queja ante las realidades complejas a las que la escuela no atiende. De tal modo, se critica la escuela más allá de su enseñanza, es decir, su organización, su sentido a partir de la comunidad, el servicio que aporta al individuo. Encontramos algunas citas que recogen exactamente este problema:

En las escuelas elementales, el tiempo y el desarrollo de los niños sólo permiten una instrucción superficial de los alumnos, la adquisición de la destreza en el uso de los primitivos instrumentos de la lectura, la escritura y el cálculo, y, en el caso más favorable, una modesta disciplina de la voluntad²⁶.

Siguiendo la obra se encuentra en gran parte de los capítulos referencias a la obra pedagógica llevada a cabo por Dewey en su Escuela-Laboratorio de Chicago.

Lo que quiero decir aquí y he tratado de realizar con más o menos éxito desde hace quince años en las escuelas que dirijo, lo he encontrado con gran alegría y admiración, hace algunos años, mucho más desarrollado en las conferencias «The school and the society» del afamado filósofo americano *John Dewey*²⁷.

Esta experiencia pedagógica animó mucho a Kerschensteiner en sus inquietudes pedagógicas. Aunque no se puede constatar el encuentro entre ambos pedagogos, el conocimiento que tiene uno de otro es evidente. A primera vista puede parecer una coincidencia pero realmente son dos discursos que proponen una teoría de la educación basada en la colectividad, en el trabajo en comunidad, erradicar las tendencias al egoísmo del ser.

Años después ha sido el discurso de Dewey el que ha resonado y resuena en nuestros días. Quizá la pragmática en la que Dewey estaba inmerso hizo que se sobrepusiera a la de Kerschensteiner. Seguramente la explicación pueda estar en la cultura y el momento que cada uno vivió.

Los centros de educación para la reconstrucción del pueblo pensados por el filósofo J.G Fichte²⁸ son, en el sentido y espíritu del filósofo John Dewey, nada más que una *embryonic community life*, centros en los que están unidos el aprender y el trabajar, que en lo esencial se sostienen a si mismos mediante el trabajo de los alumnos, y crean en éstos la conciencia de que cada uno ha de contribuir a este

sostenimiento en la medida de sus fuerzas, centros «en los que la totalidad», en los que cada uno debe gozar o debe sufrir con la totalidad, y añade: «con esto, la digna independencia del Estado y de la familia en que aquél debe entrar y la relación de sus miembros individuales se les presenta en una intuición viva y se arraiga indestructiblemente en su espíritu»²⁹.

En consecuencia, podemos comprobar la importante función que tanto Dewey (Chicago) y Kerschensteiner (Munich) realizaron en sus diferentes países en el mismo tiempo. Ambos obtuvieron reconocimiento por sus acciones y teorías educativas. Cada uno basado en unos ideal de democracia³⁰ y ciudadano pero igualmente complementarios. No se trata del número de publicaciones ni de la fama póstuma. Lo que consagró a cada uno fueron sus avanzadas propuestas pedagógicas, que posteriormente se fueron recogiendo u olvidando. Esta última característica me gustaría desterrarla a través del presente documento.

V. Valoración Personal

La lectura de la pedagogía de Kerschensteiner ha resultado ser muy importante, no sólo por su interés metodológico sino también por la plasmación de una teoría de la educación y del hombre. Recoge la tradición idealista, manifestada en el siglo XVIII, y continuada por el mismo Kerschensteiner. Por ello, parte sus influencias parecen residir en la obra de Fichte, Pestalozzi y la admiración hacia otros contemporáneos como puede verse en Dewey.

Al igual que otros muchos pedagogos que han expuesto y realizados sus ideales educativos se puede decir que han sido muchas las dificultades a las que ha estado expuesto. Esto lleva a preguntarse, ¿qué elemento retiene la extensión de estas propuestas pedagógicas?

Otro aspecto que es menester destacar es la escasa producción pedagógica de Kerschensteiner en los últimos años. Resulta llamativo encontrar que la mayoría de los trabajos están publicados hace más de 50 o 60 años. Afortunadamente fueron traducidos por figuras muy representativas de la pedagogía española. Esto constata que la recepción de las ideas de Kerschensteiner estuvo presente en pedagogos de gran valía. Muchos fueron los que se interesaron por las propuestas pedagógicas y metodológicas llevadas. Personalmente me enorgullece saber que hubo un tiempo donde la pedagogía que se construía en Europa era recibida en España con tanto entusiasmo e interés.

Así pues, fueron muchos los pensionados en pedagogía por la JAE (Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas), que optaron por realizar viajes a países para conocer las novedades educativas llevadas a cabo por autores de la escuela nueva. Esto demostraba la preocupación que exis-

tente por la enseñanza y la mejora de un país, que se hallaba a principios del siglo veinte en una importante crisis educativa.

En la actualidad parece haber caído en desuso el pensamiento de Kerschesteiner. Encontramos aún vestigios de su teoría en la Historia de la Educación y en la Pedagogía Social. No obstante, se presenta interesante volver a retomar y revisar algunos de los principios de su pedagogía.

Referencias Bibliográficas

DEWEY, John.: *Democracia y Educación*. Madrid, Morata, 2002.

FICHTE, Johann Gottlieb.: *Discursos a la nación alemana*. Madrid, Tecnos, 2002.

KERSCHENSTEINER, Georg.: *La educación cívica*. Barcelona, Labor, 1936.

KERSCHENSTEINER, Georg.: *El problema de la educación pública*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925.

KERSCHENSTEINER, Georg. (1922): «La escuela del trabajo». *Revista de Pedagogía* 9, 321-329.

KRIECK, Ernst.: «La educación como función de la comunidad». *Revista de Pedagogía* 56, (1926), pp 337-344.

LUZURIAGA MEDINA, Lorenzo.: *La escuela única*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2001.

LUZURIAGA MEDINA, Lorenzo.: *Programas escolares y planes de enseñanza de Alemania y Austria*. Madrid, J. Cosano. 1929.

LUZURIAGA MEDINA, Lorenzo.: «La pedagogía de Jorge Kerschesteiner». *Revista de Pedagogía* 42, (1925), pp 249-254.

LUZURIAGA MEDINA, Lorenzo.: *Direcciones actuales de la pedagogía en Alemania*. Madrid, Librería Nacional y Extranjera, 1913.

MARIN ECED, Teresa.: «Los becados de la Junta de Ampliación de Estudios y la pedagogía alemana», *Revista de Educación* 280, (1986), pp 115-128.

NATORP, Paul.: *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid, Biblioteca Nueva. Edición de Conrad Vilanou Torrano.

TIPPELT, Rudolp (Hrsg.): *Zur Tradition der Pädagogik an der LUM München. Georg Kerschesteiner; Biographische, bildungs-, erziehung und lehrtheoretische Aspekte*. München, Herbert Utz Verlag, 2006.

Notas

¹ Fueron muy valiosas las aportaciones de maestros pedagogos e inspectores, que gracias a las becas que concedía la Junta Para Ampliación de Estudios para realizar estancias en el extranjero. En el caso alemán vemos que las aportaciones de becarios son sensiblemente menores que en otros países como Francia e Inglaterra. No obstante su impacto y relevancia se hizo evidente en las numerosas traducciones y trabajos que presentaron sobre los métodos pedagógicos llevados a cabo en diferentes ciudades alemanas.

² Antes del acontecimiento bélico de la Primera Guerra Mundial se estaban gestando en algunas importantes universidades las nuevas corrientes ideológicas de personalices como W. Wundt, E. Spranger o P. Natorp, etc.

³ La profesora Teresa Marín Eced se ha encargado con especial interés al papel de los pensionados en pedagogía de la JAE así como también la presencia de pensionados en Alemania. Ver MARÍN ECED, Teresa.: «Los becados de la Junta de Ampliación de Estudios y la pedagogía alemana» 280 (1986), 115-128.

⁴ Nacido en Munich el 24 de julio de 1854 asistió en su infancia a las escuelas públicas de su ciudad. A la edad de 12 años se trasladó a la localidad de Freising para cursar los estudios de magisterio en el Seminario o Escuela Normal de dicha población. Durante los 6 años siguientes, (1866-1871), recibió el nombramiento de maestro de una escuela rural. En los siguientes años, enseñó por diferentes aldeas de Baviera.

A principios de 1874 abandonó el magisterio rural para aceptar un cargo en la enseñanza privada para así poder estudiar la segunda enseñanza e ingresar en la Universidad. Así pues, volcó todos sus esfuerzos en asistir y completar la enseñanza en el Gimnasio o Instituto de San Estéfano en Ausburgo. En 1877 completó sus estudios en secundaria con la consecución del bachillerato.

Durante los años 1877-1881 estudió en la Universidad y en el Politécnico de Munich, dedicándose especialmente al estudio de las matemáticas y de la física. En los años 1882 y 1883 continuó ampliando estudios con el profesor Brill y como ayudante de la Estación Central Meteorológica de Baviera. En 1883 obtuvo el título de doctor en la Universidad de Munich. De 1883 hasta 1895 ejerció como profesor de matemáticas y física en los Institutos de Segunda enseñanza de Nuremberg, Schweinfurt y Munich. Hasta el año 1919 destacó como consejero y comisario escolar (director de enseñanza) de Munich. Otras distinciones y méritos que recibió fueron el de doctor honoris causa de ingeniero al mismo tiempo que a los sabios Röntgen y Willstätter por la Politécnica de Munich.

Cuando abandonó el cargo de consejero de escolar (1919), fue la Universidad de Munich la que le nombró profesor honorario. En 1920 la Universidad de Leipzig le nombró profesor numerario de pedagogía; cargo que no aceptó.

⁵ Con motivo de la celebración del 150 aniversario de su pedagogía encontramos una abundante bibliografía con los trabajos de Kerschensteiner. Ver TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): *Zur Tradition der Pädagogik an der LMU München. Georg Kerschensteiner: Biographische, bildungs, erziehungs und lehrtheoretische Aspekte*. München, Herbert Utz-Verlag, 2006.

⁶ LUZURIAGA MEDINA, L.

⁷ El título de la conferencia fue «La escuela del porvenir, la escuela del trabajo».

⁸ Estos fragmentos están extraídos de los discursos titulados: *De la esencia de la nueva educación en general* y *Continuación de la descripción de la nueva educación*.

⁹ FICHTE, Johan Gottlieb.: *Discursos a la nación alemana*, Madrid, Tecnos, 2002, 43.

¹⁰ Ibidem. Op cit..., Madrid, Tecnos, 2002, 47.

¹¹ KERSCHENSTEINER, Georg.: *El problema de la educación nacional*; Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925, 325.

¹² LUZURIAGA MEDINA, Lorenzo.: «La pedagogía de Jorge Kerschensteiner». *Revista de Pedagogía* 42, 249-254.

¹³ KERSCHENSTEINER, Georg.: *El problema de la educación nacional*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925, 252.

¹⁴ Ibidem. *Op cif...*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925, p 109.

¹⁵ Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1959). Nació en Valdepeñas, el 29 de octubre de 1889.

¹⁶ Así lo reconoce el propio Luzuriaga.

¹⁷ Manuel Bartolomé Cossío, Lorenzo Luzuriaga Medina, María de Maeztu y Whitney, Fernando de los Ríos Urruti, etc.

¹⁸ MARÍN ECED, Teresa. «Op cif»..., *Revista de Educación* 180, (1986), p 116.

¹⁹ Esta obra fue reeditada en 2001 por el profesor Herminio Barreiro.

²⁰ KERSCHENSTEINER, Georg.: *La educación cívica*. Barcelona, Labor, 1936.

²¹ Ibidem, *Op cif...*, Barcelona, Labor, 1936, 69.

²² Filósofo alemán, influenciado por la hermenéutica de Gadamer y el existencialismo de Heidegger. Entre sus obras destaca su obra *Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. (La cursiva es nuestra).

²³ KERSCHENSTEINER, Georg.: *Op cif...*, Barcelona, Labor, 1936, 69.

²⁴ KERSCHENSTEINER, Georg.: *Op cif...*, Barcelona, Labor, 1936, 67.

²⁵ KERSCHENSTEINER, Georg.: *El problema de la educación pública*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. 1925 Estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga Medina.

²⁶ KERSCHENSTEINER, Georg.: *Op cif...*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925, 28.

²⁷ KERSCHENSTEINER, Georg.: *Op cif...*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925,27.

²⁸ Nació en Rammenau en 1762. Estudió teología y filosofía en las Universidades de Jena, Leipzig, Wittenberg. La presencia de este autor resulta importante para entender en la tradición en que Kerschensteiner enraíza su ideal de hombre al servicio de la nación. Resulta importante comprobar como encuentra en el pensamiento idealista de Fichte fundamentos que sustentarán su teoría. Es junto a Pestalozzi otra de sus importantes influencias. Véase la obra de J.G. Fichte «Discursos a la nación alemana». Traducción de María Jesús Varela y Luis A de Acosta, Editoriales Tecnos, 2002.

²⁹ KERSCHENSTEINER, Georg: *Op cif...*, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1925, 36.

³⁰ En su obra *Democracia y Educación*, Dewey presenta una filosofía de la educación, que se centra especialmente en la idea de formación en la sociedad, en el trabajo científico y en el espíritu democrático. En dicha obra dice Dewey: Una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencias comunicada juntamente. (Dewey, 2002, 82).

LA PRESENCIA ALEMANA EN LA REVISTA DE PEDAGOGÍA DE LORENZO LUZURIAGA (1922-1936)

Patricia Quiroga Uceda

E-mail: pquiroga@edu.ucm.es
(Universidad Complutense de Madrid)

I. Motivaciones

El presente congreso sobre las influencias alemanas en la pedagogía española ofrece la oportunidad de recuperar la labor emprendida por Lorenzo Luzuriaga a través de su *Revista de Pedagogía*, en la cual recogió aportaciones entre otras, de la pedagogía alemana, de gran valor para el progreso educativo que tanto él como muchos otros, aspiraban ver en España. Muchas reformas que se planteaban en la educación por aquel entonces de gran sentido y coherencia, podemos comprobar que en nuestras aulas de hoy, aún no se han realizado. Por lo tanto, cabe pensar que es necesaria una revisión de la función que ha de tener la escuela en el desarrollo de los niños, y por consiguiente el trabajo que los profesionales debemos realizar conforme a ella.

II. Lorenzo Luzuriaga

Debido que no se puede separar el contenido de la *Revista de Pedagogía* de la trayectoria pedagógica de Lorenzo Luzuriaga, la presente investigación comienza con algunos datos biográficos del maestro español.

Lorenzo Luzuriaga nace en 1889 en Valdepeñas (Toledo). Tanto sus padres como sus hermanos eran maestros, situación ante la que él mismo decía que «no se podía pedir más pedagogía»¹. Así, estudió magisterio en la *Escuela Superior de Magisterio* de Madrid, donde conoció a María Luisa Navarro, quien se convertiría en su mujer años después. Esta unión reforzaría la línea intelectual de Lorenzo a lo largo de su vida.

Al acabar Magisterio acudía a la Biblioteca del Museo Pedagógico Nacional para realizar sus lecturas. Fue allí donde conoció a Cossío que le presentó a Giner de los Ríos. A partir de ese momento entró en contacto con

la Institución Libre de Enseñanza, de la que fue alumno y maestro a la vez. También en la ILE, tuvo la ocasión de estudiar alemán, ya que Lorenzo tenía un gran interés en ir a Alemania y conocer *in situ* la educación alemana, por él considerada como el provenir europeo inmediato. De tal modo, en 1913-1914 consigue la pensión propuesta por la Junta de Ampliación de estudios (JAE) para estudiar durante un año *El funcionamiento de la inspección y la administración de la primera enseñanza en Alemania*, viajando a Jena y Berlín. Años más tarde, en 1920, volvería a Alemania para estudiar la reestructuración pedagógica en la posguerra.

En palabras de Teresa Marin Eced, el tipo de pensionado que solicitaba acudir a un país germano «era personas muy preparadas, con capacidad para seguir cursos en sus acreditadas universidades, pertenecientes a una cierta élite intelectual y con alta categoría profesional». No se limitaron a visitar centros sino que se centraron «más bien en profundizar sobre determinados temas de tipo teórico»².

Las preocupaciones pedagógicas vitales del maestro Luzuriaga fueron por un lado, la escuela unificada como alternativa al dilema o contradicción escuela privada/escuela pública, y por otro su aspiración a que la escuela pública se impregnara de la metodología y organización de la *educación nueva*. Ambas esperanzas aparecen recogidas en múltiples ocasiones a lo largo de sus obras, artículos y demás escritos, algunos de ellos, recogidos en esta investigación.

III. La Revista de Pedagogía

Lorenzo obtuvo 1000 pesetas con la venta del original de un libro dedicado a Victorino Suárez. Como expone Jorge Luzuriaga, el hijo de Lorenzo y María Luisa,

«La Revista de Pedagogía, la comenzaron mi padre y mi madre -la intervención de ésta, sobre todo en los primeros tiempos, tuvo importancia capital- con 1000 pts. (...). En un principio, ese dinero estaba destinado a la adquisición de unos abrigos, pero ante la idea de papá de iniciar una revista destinada al magisterio para informarle de los principios y desarrollo de la Nueva Educación, ambos volvieron a examinar los abrigos viejos y decidieron que podían tirar al menos un invierno más»³.

Así, en enero de 1922 aparece el primer número de la *Revista de Pedagogía*, proyecto en el que Lorenzo concentraría sus fuerzas y experiencias anteriores, ya que años atrás había trabajado en la editorial Calleja.

La *Revista de Pedagogía* no sólo albergaba artículos de contenido educativo sino también políticos y culturales, con los cuales la educación siempre man-

tiene un estrecho vínculo. Su primer número apareció en enero de 1922 y el último en julio de 1936 ante la inminente guerra civil que todo lo truncó.

La figura de Lorenzo Luzuriaga al frente de la revista implicaba que las personas que publicaban artículos en ella eran de su círculo profesional y próximos por tanto a sus presupuestos educativos, es decir de reforma y cambio en su concepción y estructuras. Estas personalidades representativas del magisterio alemán, como Tews, Kerschensteiner, Oestreich, Spranger y Petersen, eran gentes ilustres que poseían un deseo de renovación muy alto, lo que le confiere a la revista de una calidad y prestigio en el ámbito educativo, y denotan una enorme sensibilidad pedagógica, por parte de Lorenzo.

En un formato que actualmente podríamos denominar de bolsillo, los artículos que en ella aparecen son breves y variados en cada número. Todos ellos están muy contextualizados y aparecen referencias constantes a otras publicaciones en las que profundizar el análisis. De tal modo, aquellos referidos a la situación educativa alemana escritos por Lorenzo, por ejemplo, denotan un conocimiento de la trayectoria histórica de las cuestiones abordadas, así como de la situación actual en la que se encuentran, actitud que puede extenderse a todas las personas que en ella escribieron.

IV. Presencia alemana en la *Revista de Pedagogía*

Los tres aspectos objeto de análisis son en primer lugar, la situación en la que se encontraba la pedagogía alemana a tenor de las circunstancias políticas del momento y las medidas que se emprendieron para su recuperación. En segundo lugar, la figura de George Kerschensteiner y sus dos principales aportaciones, la *escuela del trabajo* y el autogobierno de los alumnos; para finalizar con la *escuela nueva pública* analizada por Lorenzo Luzuriaga, en cuyo pensamiento se percibe la influencia de la pedagogía germana.

IV.1. La situación político-educativa alemana

El período educativo de Alemania que por la duración de la revista aparece recogido es de 1922 a 1936 por lo que los artículos que aparecen se ciñen a los años en los que se publicó. El punto de arranque es la situación en la que se encontraba Alemania tras la Primera Guerra Mundial, que tras el Tratado de Versalles dejó al país sumido en una situación de penuria económica muy grave, por las indemnizaciones a las que debía hacer frente. Consecuentemente Tews⁴, secretario general de la Sociedad de Educación Popular de Berlín, llegó a considerar una condición indispensable para el desarrollo de la enseñanza alemana, la derogación del Tratado.

Pese a estas circunstancias, la realidad escolar alemana distaba de la que paralelamente se desarrollaba en el resto de Europa, aunque también presentaba sus carencias. En palabras de Lorenzo Luzuriaga:

«Cierta que la enseñanza pública era perfecta en cuanto al mecanismo; todo marchaba en ella sin la menor fricción: la obligatoriedad escolar se cumplía escrupulosamente, como en ninguna otra parte del mundo; el analfabetismo era prácticamente inexistente; el material y los edificios escolares eran perfectos, como todo lo relativo a la higiene escolar; la misma enseñanza, en su aspecto instructivo tradicional, había alcanzado un alto nivel. Pero a todo ello le faltaba espíritu, inspiración ideal, pedagógica y colaboración social»⁵.

Así, la reforma alemana tiene su origen en la Constitución de Weimar, de 11 de agosto de 1919, la cual se nutrió de los principios pedagógicos que pensadores y técnicos de la educación innovadora, como Natorp, Tews y Kerschensteiner, que llevaron a la redacción del texto legal. Las medidas estrella fueron la *escuela unificada* y la *escuela del trabajo*.

Por *escuela unificada* se entendía, una organización unitaria de toda la instrucción pública de un país, desde la escuela de párvulos a la universidad, por lo cual los niños de todas las clases sociales de aquél pueden llegar a las instituciones pedagógicas más altas, independientemente de su posición económica y sólo en relación con sus aptitudes y gustos. Por su parte, la *escuela del trabajo* es esencialmente, la organización de la vida escolar sobre la base de la actividad física, manual e intelectual de los propios alumnos⁶.

Pero también es necesario mencionar otras novedades significativas que contenía la Constitución:

La generalización del principio de la obligatoriedad escolar durante ocho años, más otros cuatro de la escuela de perfeccionamiento.

El reconocimiento de las escuelas laicas como públicas, en el mismo plano que las confesionales.

La preparación de los maestros en la universidad, junto con su consideración de funcionarios públicos.

La inspección educativa por parte de funcionarios del Estado y no por eclesiásticos.

No obstante, las ambiciones de la Constitución no se vieron realizadas en su totalidad por la falta de cooperación entre socialistas y clericales, y como señala Luzuriaga,

«Alemania, creadora de las dos ideas básicas de la educación moderna: la escuela unificada y la escuela activa o del trabajo, tenía que reducirse a hacer ensayos tímidos de carácter didáctico, con muy pequeño o ningún apoyo de las autoridades oficiales»⁷.

Pero pese a ello, es necesario reflejar, en palabras de Tews, el hecho de que el nuevo Estado que se creó en Alemania, no había sido sólo una nueva constitución política, sino, sobre todo, una nueva reforma económica y social

que supuso una auténtica revolución⁸. Posteriores leyes a la constitución fueron materializando algunas reformas, como por ejemplo la ley de 22 de abril de 1920 que estableció la escuela básica común para todos los niños alemanes, aunque la puesta en práctica no se ha visto exenta de dificultades entre los amigos de la escuela unificada pública y los partidarios de las escuelas separadas por confesiones.

IV.2. Kerschensteiner: la *escuela del trabajo* y el autogobierno de los alumnos

Como nos recuerda Savioz⁹, pocos pedagogos teóricos han tenido la suerte de adquirir en la práctica una experiencia tan grande como la de Kerschensteiner. Enseñó en todos los grados escolares que existían entonces: fue maestro de primaria y, después de unos estudios secundarios y universitarios tardíos, profesor de matemáticas y de ciencias naturales en distintos gimnasios y escuelas de comercio. Durante casi un cuarto de siglo desempeñó las funciones de consejero escolar de la ciudad de Munich, y en calidad de profesor honorario, cursos sobre la teoría de la educación. Según su discípulo Eduard Spranger, quizá ha llegado tan alto porque comenzó a aprender muy modestamente en el valle y no saltó después ningún escalafón¹⁰.

Como buen ideólogo de su gran innovación educativa, la *escuela del trabajo*, trató de ponerla en práctica desde finales del siglo XIX en las escuelas de Munich. En esencia la escuela del trabajo, como define el propio Kerschensteiner consiste en aprender por experiencia con el propio trabajo. El trabajo es intelectual y manual, no como entendió una parte del magisterio alemán al pensar que pretendía simplemente el trabajo manual por parte de los alumnos, y existiendo en ambos casos un trabajo mecánico y reflexivo¹¹.

Pero, ¿sobre qué concepciones se asienta esta escuela? ¿cómo es ese trabajo del alumno? Pues bien, en primer lugar en la *escuela del trabajo* existe un cuidado y cultivo de la individualidad, que se asienta en los intereses de los alumnos y que tiene por objeto crear situaciones de aprendizaje a partir de problemas surgidos en la vida de los niños. La autoactividad es educativa, es decir, ha de tener un valor moral, porque el alumno ha de realizar el trabajo con la máxima plenitud posible en función de sus capacidades.

En segundo lugar, el alumno ha de adquirir el hábito de autocorregir sus trabajos sometiendo a un autoexamen sus producciones. En estas evaluaciones el alumno ha de verificar si lo que dice responde a lo que piensa y siente.

Y en tercer lugar, es necesario desarrollar el espíritu social por medio de las comunidades escolares del trabajo. Kerschensteiner opina que ni la escuela ni el maestro pueden educar al individuo, ya que cada uno ha de adquirir por sí mismo su educación. Pero en esta labor de autoformación, no descuida el

papel de la sociedad, que según él debe tener intereses educativos comunes para dotar de coherencia al desarrollo personal de los alumnos.

Según esta última premisa, no es de extrañar la finalidad que tiene la educación para Kerschensteiner sea la propia finalidad del Estado¹², entendido como una comunidad moral, es decir, como un producto histórico que tiende cada vez más a su propia perfección, y en la que todos los ciudadanos hemos de contribuir a su desarrollo.

Como es de esperar, para desarrollar la *escuela del trabajo* es necesario un cambio curricular, principalmente una disminución significativa del número de materias a estudiar. El objetivo de la escuela es desarrollar con un mínimo de materia instructiva un máximo de destrezas, capacidades y satisfacción por el trabajo, puestos al servicio de un carácter cívico¹³.

En cuanto al autogobierno de los alumnos, Kerschensteiner cree que en la escuela se ha de acostumbrar a los niños sistemáticamente al proceder moral. De tal modo, el alumno ha de adquirir el hábito de autoeducarse, para lo cual la escuela debe propiciar cuatro aspectos. El primero, despertar y cultivar la conciencia social. El segundo es el valor moral, es decir, la tendencia y voluntad de expresar con palabras y hechos la propia convicción siempre que lo exija el interés moral de la comunidad. El tercero, fomentar la buena voluntad altruista, con múltiples oportunidades para la acción en la comunidad. Y el cuarto, suscitar la idea de que la plenitud moral de la personalidad se halla en correlación con la plenitud moral de la comunidad.

Pero, ¿qué condiciones deben darse para que se produzca el efecto moral deseado? Kerschensteiner¹⁴ considera las siguientes hipótesis:

El número de alumnos de un establecimiento no puede ser tan grande que no permita las relaciones personales entre todos sus miembros.

El tiempo del influjo escolar no debe ser demasiado corto respecto al tiempo de la influencia extraescolar.

La comunidad de los alumnos ha de contener un gran número de elementos cuyo valor personal y conciencia de la responsabilidad pueda llegar a influir en los demás.

Todos los maestros de la escuela han de sentirse como constituyendo una hermandad o fraternidad.

El director del establecimiento ha de estar convencido del extraordinario valor pedagógico del autogobierno, para poder vencer las dificultades.

La voluntad del autogobierno ha de haber echado también raíces firmes en el círculo de los padres.

La vida escolar de todo el país no puede ser unificado centralísticamente. Ha de tener en cuenta siempre que sea posible, desde la autonomía de las corporaciones autónomas del Estado, hasta las diversas instituciones escolares.

No obstante, Kerschensteiner también señala ciertas normas¹⁵ de la observación de las que depende también el efecto moral. Y que se mencionan a fin de completar la breve definición e implicaciones del autogobierno de los alumnos. Son:

El autogobierno no puede ser nunca prescrito por las autoridades oficiales. Depende de las hipótesis anteriores. Si falta una de ellas, puede ser más perjudicial que beneficioso.

El autogobierno ha de aplicarse poco a poco y no debe ser difundido según la medida de la comunidad moral adulta.

El autogobierno de los alumnos no puede ser plenamente soberano en todos los asuntos. Está sometido al control del director de la escuela y al de personas de confianza elegidas por los alumnos.

Los asuntos principales del autogobierno son los problemas de la disciplina espiritual y moral de los alumnos.

Siempre que lo permita la enseñanza se ha de proceder a utilizar el procedimiento de comunidad de trabajo.

Todo autogobierno exige reuniones regulares de todos los alumnos. Los maestros participarán en estas sesiones como espectadores.

La constitución que sirva de base al autogobierno de los alumnos ha de surgir lentamente del desarrollo, discretamente dirigido, de los alumnos.

La reforma que concibe Kerschensteiner lleva implícita una organización escolar que quiera servir a la educación moral. Este elemento es el que puede transformar a la escuela en un lugar de colaboración social en el que se lleve a cabo un uso acertado de los conocimientos. Según él, tenemos escuelas para la educación intelectual, para la educación técnica, pero no tenemos escuelas para la educación social. Sólo el autogobierno conseguirá esto¹⁶.

IV.3. Lorenzo Luzuriaga y la *escuela nueva pública*

Pese a que la denominación de *escuela nueva* puede llegar a ser poco precisa por el reiterado uso que de ella se ha hecho a lo largo de la historia de la educación, si bien es cierto, en sus manifestaciones en distintas épocas y países, éstas han mantenido una serie de rasgos comunes. Lorenzo Luzuriaga centra tales características¹⁷ en las siguientes. Las escuelas se encuentran en

régimen de internado en el campo ya que dotan de gran importancia a la educación física, a la vida al aire libre, a los deportes y excursiones. También prestan una atención especial a la educación manual, técnica y estética basándose en la autoactividad de los alumnos. La educación moral se desarrolla a través de la práctica de determinados principios y por la adquisición de ciertas costumbres, ocupando la educación cívica un lugar relevante que, o bien se realiza con el sistema de los prefectos o alumnos mayores que cuidan a los más pequeños, o bien por el sistema de la comunidad escolar.

Para Lorenzo, el sentido que han tenido las escuelas nuevas a lo largo de la geografía mundial con respecto a la totalidad de la educación es que por su carácter especial se pueden ensayar métodos y procedimientos educativos con mayor libertad que en las escuelas públicas¹⁸. Pero el problema esencial de su tiempo, el cual le inquietó continuamente, era llevar a la enseñanza pública el espíritu, las ideas y los métodos que constituyen la *educación nueva*¹⁹. En España hay pocas escuelas de ensayo y experimentación: las de «Cervantes», «Príncipe de Asturias» y el «Instituto Escuela» de Madrid. Y de lo que se trataba, opina Lorenzo, era de conceder gradualmente la autonomía pedagógica a las escuelas públicas que estén en mejores condiciones para trabajar conforme a los principios de la *escuela nueva*.

Luzuriaga menciona también la existencia de caracteres que señaló el *Bureau International d'Éducation* (BIE) dirigido en aquel momento por Ferrière para que una escuela sea considerada *escuela nueva*. De ellos, ha de cumplir al menos el cincuenta por ciento, lo cual concede cierta flexibilidad y autonomía a las escuelas. Organizados bajo los epígrafes de organización, vida física, vida intelectual, organización de los estudios, educación social y educación artística y moral, Lorenzo sintetiza las bases del programa a realizar²⁰ con el objetivo de que sirva como proyecto para la discusión, ya que la *escuela nueva* no es un dogma que otras escuelas han de aplicar sin una previa reflexión.

De hecho, este proceso, lo llevó a cabo el propio Lorenzo en su interpretación de la *escuela nueva*. Con su origen en el pensamiento de dos pedagogos contemporáneos: John Dewey y George Kerschensteiner, la que realiza Luzuriaga es la de una escuela del juego y del trabajo, encontrándose la diferencia entre ambos, en el carácter creador y productivo del trabajo. Todo verdadero trabajo, en efecto, crea algo, tiene un producto; mientras que el juego es una actividad en sí, una actividad que no deja el menor rastro tras ella una vez realizado²¹. Así, en él, lo esencial de la actividad educativa es la acción, más incluso que la percepción, la reflexión o el sentimiento. Evidentemente, la fuente original está presente, pero no por ello se adopta sin cortapisas. Lo importante de la *escuela nueva* y de la educación en general, es por tanto, la emulación de experiencias anteriores llegando incluso a superarlas.

V. Conclusiones

Probablemente desde sus estudios de Magisterio, Lorenzo ya conocía la pedagogía alemana y sabía de sus avances. Desde bien pronto, uno de sus objetivos profesionales consistió en viajar hasta Alemania y comprobar en sus aulas el estado de la educación. Este hombre, de actividad profesional tan prolífica, no dudó en otorgar un espacio a la pedagogía alemana en su *Revista de Pedagogía*, en cuanto ésta empezó a andar. Así queda reflejado en los artículos escritos por Kerschensteiner, Tews, Oestreich, Spranger y Petersen, figuras todas ellas representativas del magisterio alemán.

Como hemos podido comprobar, aunque de modo parcial en esta investigación limitada a las aportaciones germanas, la *Revista de Pedagogía* fue un vehículo de transmisión de las vanguardias educativas que se producían en otros países cuyo pensamiento era más avanzado. Lorenzo Luzuriaga, maestro que conocía muy bien los cauces del progreso, emprendió un proyecto profesional hace hoy casi noventa años, del cual todavía nos podemos nutrir.

De hecho, la aspiración de Lorenzo de ver en España la *escuela nueva* en la educación pública todavía no la hemos alcanzado. Si bien es cierto, la pedagogía tiene tintes más activos que en 1922, pero todavía existen fuertes resistencias a abandonar las metodologías tradicionales, en las que el alumno es principalmente un sujeto pasivo cuya única acción consiste en la memorización de múltiples materias curriculares. Ni la educación está diseñada en las leyes para que se enseñe de una manera global, ni la metodología para alcanzar los aprendizajes considera siempre como puntos clave la observación, el ensayo, la deducción, la investigación y la lectura autónoma.

Personalmente, encuentro en sus artículos importantes claves para afrontar la educación de hoy. Por poner un ejemplo de la rabiosa actualidad que posee la revista en sus diagnósticos, decir que en 1925 Lorenzo empezaba uno de sus artículos con la frase: «la pedagogía de nuestro tiempo se distingue, entre otros rasgos característicos, por la ausencia de una finalidad común, unitaria de educación»²². ¿Acaso no podemos afirmar que todavía hoy nos ocurre lo mismo?

Notas

¹ BARREIRO, H.: *Lorenzo Luzuriaga y la renovación educativa en España (1889-1936)*, A Coruña, Ediciós do Castro, 1889, 104.

² MARIN, T.: «Los becados de la JAE y la pedagogía alemana», en *Revista de Educación*, Vol. 280 (1986), 119.

³ BARREIRO, H.: *Ibíd.*, 119.

⁴ TEWS, J.: «La situación actual de la enseñanza en Alemania», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 14 (1923), 55.

⁵ LUZURIAGA, L.: «Programas escolares y planes de enseñanza en Alemania y Austria», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 95 (1929), 502.

⁶ LUZURIAGA, L.: «La reforma escolar en Alemania», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 1 (1922), 16-17.

⁷ LUZURIAGA, L.: «Programas escolares y planes de enseñanza en Alemania y Austria», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 95 (1929), 502.

⁸ TEWS, J.: «La situación actual de la enseñanza en Alemania», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 14 (1923), 42.

⁹ SAVIOZ, R.: «Georg Kerschensteiner», en *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1956, 234.

¹⁰ SPRANGER, E.: «Jorge Kerschensteiner, en el LXXV aniversario de su nacimiento», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 94 (1929), 433.

¹¹ KERSCHENSTEINER, G.: «La escuela del trabajo», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 9 (1922), 322.

¹² LUZURIAGA, L.: «La pedagogía de Jorge Kerschensteiner», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 42 (1925), 249-250.

¹³ LUZURIAGA, L.: *Ibíd.*, 253.

¹⁴ KERSCHENSTEINER, G.: «El autogobierno de los alumnos», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 49 (1926), 22.

¹⁵ KERSCHENSTEINER, G.: *Ibíd.*, 23.

¹⁶ KERSCHENSTEINER, G.: *Ibíd.*, 24.

¹⁷ LUZURIAGA, L.: «La educación nueva», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 22 (1923), 366.

¹⁸ LUZURIAGA, L.: *Ibíd.*, 367.

¹⁹ LUZURIAGA, L.: «La escuela nueva pública», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 76 (1928), 145.

²⁰ LUZURIAGA, L.: *Ibíd.*, 146-154.

²¹ LUZURIAGA, L.: «La escuela activa», en *Revista de Pedagogía*, Vol. 45 (1925), 386.

²² LUZURIAGA, L.: *Ibíd.*, 385.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS MISIONEROS ALEMANES DEL VERBO DIVINO EN ZONAS RURALES DESFAVORECIDAS DE CASTILLA Y LEON DURANTE LA DICTADURA FRANQUISTA

Isabel Ramos Ruiz

E-mail: mirr@usal.es

(Universidad de Salamanca)

Introducción

La Congregación de los Misioneros del Verbo Divino fue fundada por Arnold Janssen, nacido en Goch, Alemania, en 1837. Tres años más tarde envió a China a los dos primeros sacerdotes. En 1889 y 1896 creó dos nuevas congregaciones: las Misioneras Siervas del Espíritu Santo y la Congregación de las Siervas del Espíritu Santo de la Adoración Perpetua. El germen y expansión de los verbistas surge en Alemania en el siglo XIX, en medio de la corriente ideológica bautizada como Kulturkampf –la lucha por la cultura– consecuencia de la política llevada a cabo por Bismarck, quien expulsó a órdenes religiosas de enseñanza y se opuso a las directrices de la Iglesia católica. En los últimos años del siglo se produce un verdadero combate legislativo del gobierno contra el catolicismo político desde el parlamento, con el apoyo de partidos tradicionalmente liberales y anticlericales. Las acciones gubernamentales dieron lugar a una fuerte tensión a nivel jurídico-legislativo entre el secularismo y la libertad religiosa¹.

En los albores del siglo XX los misioneros alemanes se han consolidado y difundido sobre todo hacia Argentina, y en la década de los años cuarenta deciden crear una casa en España para formar a los misioneros, sobre todo alemanes, que iban a América Latina. Es decir, una especie de puente entre Europa y el continente hispanoamericano. Tres grandes colegios forman la marca de su sello en estos primeros años: el de Estella en Navarra, el de Coreses en la provincia de Zamora y el de Dueñas en la provincia de Palencia.

La llegada del Verbo Divino a Zamora coincide con los años más duros de la época franquista. La guerra civil ha dejado un panorama desolador, donde todas las ilusiones puestas en la Segunda República quedan atrás. Las

condiciones para la cultura o cualquier manifestación de vida intelectual quedan rotas y profundamente deterioradas. España y sus ciudadanos quedan enmarcados, definidos y gobernados por criterios estrictos e intransigentes de valores que subrayan la tradición, el orden, el catolicismo, la jerarquía, la obediencia. El nuevo régimen supone la imposición de planteamientos ideológicos y culturales intolerantes e intransigentes, con dos claves definitorias: una reacción de antítesis a todos aquellos ideales que impregnaron el espíritu republicano y en especial los de la Institución Libre de Enseñanza; y una afirmación de valores conservadores y tradicionales basados en los conceptos de patria y catolicismo.

Sin embargo, y a pesar de todos estos condicionantes, los verbistas llegan en 1949 y van a prolongar su estancia en Castilla y León a lo largo de toda la dictadura, con una labor importante en el terreno educativo. También es cierto que el contexto político-social va evolucionando en este tiempo de medio alcance. Haciendo un inciso podríamos distinguir en el franquismo una primera parte desde 1939 hasta 1945 justamente después de la terrible guerra civil en la que se forma el gobierno apoyado por Acción Católica; una segunda y difícil etapa que lleva hasta 1951²; una tercera en la que se produce el final de la autarquía y el reconocimiento internacional al régimen, bendecido por el Vaticano y respaldado por la Casa Blanca-Pentágono, en la década de los cincuenta, donde al mismo tiempo se empiezan a apreciar fisuras internas y la irrupción de nuevas generaciones que no entienden el lenguaje de «las banderas victoriosas». A partir de 1959-1960 se ofrece una nueva panorámica económica y social del franquismo que podría prolongarse hasta su final, aunque hay quien prefiere un epílogo que iría desde diciembre de 1970 (Proceso de Burgos) hasta 1975, lo que se ha venido a denominar el tardofranquismo.



Ilustrac.1. Alumnos en el aula en pupitres unipersonales.

Cuando llegaron a Coreses en 1949 la situación, no sólo en la provincia, sino en España era muy penosa, todavía la posguerra hacía mella en la economía familiar, existía la cartilla de racionamiento, la represión y el silencio estaban presentes en la vida cotidiana. Una etapa en la que lo importante era ir pasando el día a día. La escuela en general era un instrumento de control y de formación supeeditada a la ideología oficial de la dictadura, con una metodología rigurosa y tradicional y unos planteamientos alejados de aquellos innovadores propuestos por los republicanos.

I. Los centros educativos del Verbo Divino. El ejemplo de Coreses (Zamora)

Los colegios, tanto el de Zamora como el de Palencia, no se instalan en ámbitos urbanos, sino en zonas rurales desfavorecidas, algo que iba en contra de las tendencias de aquella época, ya que los colegios religiosos tenían un peso importante en áreas de ciudades grandes o capitales de provincia. En la mentalidad de aquel entonces solo cabía que los que podían estudiar para continuar su proceso educativo eran «los de ciudad». Los verbistas suponen un soplo de aire fresco al ir de pueblo en pueblo recogiendo niños y jóvenes para hacer inicialmente ese centro vocacional. Eso supone que niños que no iban a tener, ni por imaginación, posibilidades de estudiar se le ofrece esa posibilidad sin tener que marcharse de su entorno. Fue fundamental en la marcha posterior de la provincia el acercar la educación hasta la gente más humilde.

Hay que decir, no obstante, que dicha forma de reclutamiento había sido una línea de acción política primada por la Iglesia española durante mucho tiempo, es decir, el recoger y educar en sus seminarios menores a niños de estratos medio-bajos o agrarios para conseguir vocaciones sacerdotales. Muchos padres enviaban a sus hijos a los internados seminaristas para formarlos, lo que no hubieran podido hacer de otro modo. La novedad de la misión alemana son los diferentes planteamientos y las metodologías utilizadas, así como los recursos didácticos puestos a su disposición.

El centro es privado y no oficial, y acoge a los alumnos desde el ingreso a las enseñanzas medias, a los diez años, por lo que los alumnos debían examinarse a final del curso por libre en el instituto correspondiente, aunque la preparación de los mismos aseguraban buenas calificaciones. Asimismo y a diferencia de otras órdenes religiosas no se buscaba el lucro y el beneficio económico. Aunque algo se pagaba por parte de las familias, la casi totalidad estaba subvencionado por los Padres Verbistas. Era tal la situación en la que estaba inmersa España en aquel entonces que traían los lapiceros y la comida desde Argentina. Los padres argentinos organizaban colectas allí para ayudar a los españoles y en Alemania la gente era muy solidaria con la congregación, realizando colectas para sufragar gastos.



Ilustrac. 2. Primeros alumnos en 1949.

El primer centro vocacional de estudio es un colegio pequeño con huerta y granja para costear su propia manutención y con la intención de ser auto-suficiente, algo que ya lo distingue del resto de los colegios de internados de la zona.



Ilustrac. 3. Edificio construido a partir de 1955.

El edificio que hoy conocemos, alto y majestuoso, empezó a ser construido en 1955. Antes se habían conformado con una casita espaciosa y una serie de talleres, que llevaba a recordar a algún alumno que «los primeros cursos la calefacción procedía del calor de los animales del establo, la amistad llegaba a convertirse en vínculos de sangre y el retrete eran los altos maizales».

La afluencia de los misioneros alemanes o de origen centroeuropeo suponen ante todo una atracción novedosa en tierras donde la tradición y el conservadurismo casi siempre habían sido la norma. La primera y fundamental aportación de la pedagogía alemana no es otra que la consideración de que en plena época franquista, en este colegio se impartía una educación menos tradicional y rígida que en el resto de España.

I.1. Las enseñanzas

El currículo oficial se respetaba, pero la formación iba más allá, con una línea específica propia en tres apartados. Uno, que primaba y priorizaba unos contenidos sobre otros; otro, en la metodología utilizada, y por último, como una parte esencial del proyecto educativo, la elección de actividades fuera del horario escolar. Algo que reflejaba las formas de hacer en centroeuropa, reflejadas en España en los procesos de innovación durante el período republicano, y de lo que ya no existía apenas ningún recuerdo.



Ilustrac. 4 y 5. Alumnos y profesores en 1955 con los P. F. Hagemeyer, P.G. Jacob, P.F.Klein. La segunda fotografía muestra un número mayor tanto de alumnos como de profesores.

En cuanto al primer apartado se hacía hincapié, con disciplina férrea, en los deportes, la música, los idiomas y las ciencias. En consonancia con los objetivos que desde tiempo muy atrás se habían fomentado en centroeuropa, la enseñanza de los idiomas se consideraba como algo esencial en el currículo. Los alumnos salían sabiendo inglés. Mientras en España el resto del alumnado aprendía el francés únicamente en la educación secundaria, en estos colegios se practicaba el inglés con métodos modernos que se basaban en la práctica oral y en la expresión en situaciones cotidianas, de tal forma que los jóvenes salían preparados en este idioma. Se adelantaron así en varias décadas a la elección primera del inglés frente al francés en el currículo oficial. El respeto hacia el alumno en la enseñanza de los idiomas se mostraba en que cuando los alumnos llegaban al colegio a mitad del bachillerato con la asignatura de francés se les seguía impartiendo dicha disciplina de manera personalizada, con profesores puestos a su disposición. Había en el colegio de Zamora un profesor excepcional alemán –P. Barriocalan- que dominaba siete u ocho idiomas, más tarde traductor en el Vaticano.

Se primaban las matemáticas, las ciencias, y las ciencias sociales. Asimismo, frente a la enseñanza formal tradicional de los países mediterráneos se priorizaba las enseñanzas prácticas de las ciencias. Las matemáticas eran una base en que se asentaban muchos otros aprendizajes. Y además se contaba con un laboratorio de ciencias naturales, de física y química, lo que hacía más atractiva la instrucción.

No se olvidaba tampoco la formación humanística, con el estudio de las ciencias sociales, contando con una biblioteca y una colección de mapas que no había en los centros públicos.

Los recursos didácticos eran más modernos y avanzados que los que existían en las demás escuelas e institutos, que habían heredado el material de antes de la guerra, y donde apenas había presupuesto destinado a renovar

libros, mapas, globos terráqueos, láminas de ciencias naturales o instrumentos de laboratorio, etc. Un ejemplo son los mapas de la editorial Georg Westerman Verlag, Braunschweig-Berlín-Hamburg-München- Kiel- Darmstadt, mapas mundi en color de los ecosistemas del planeta o de los países y comunicaciones del planeta³; o las láminas de Ciencias Naturales de la Eug Warming & Vilh Balolev⁴.

Junto al currículo oficial se establecían enseñanzas de corte más profesional, acorde con el entorno del que provenían los muchachos o se les iniciaba en actividades técnicas o de ocio de carácter extraescolar. Unas son obligatorias, en las que todos deben participar. Otras, voluntarias, con grupos reducidos. Las primeras seguían la dirección de fomentar valores de solidaridad, trabajo en equipo, responsabilidad y sentido del deber. Los alumnos trabajaban en la huerta, en la granja y en la vaquería con unas estrategias pedagógicas claramente delimitadas. Con ello se favorecían valores en su educación y se intentaba lograr que en parte el centro fuera autosuficiente. Todos los alumnos colaboraban en la consecución de este principio, de tal forma que los alumnos lo sintieran como suyo propio. En un primer momento se constituyó la vaquería, una huerta –con patatas, maíz y árboles frutales-, una granja –con gallinas, conejos-, en la que participaban y trabajaban después de las clases en pequeñas tareas regladas. No obstante existía un personal auxiliar encargado de las labores del campo contratado en el pueblo cercano de Coreses. Así pues, el compromiso de los alumnos no es tanto producir, como aprender a convivir y estimar el valor del trabajo.

Las segundas, voluntarias, a medida que van transcurriendo los años se diversifican dando lugar a actividades extraescolares que más tarde asumirían los centros públicos. Deportes, música, cinefórum, teatro, excursiones por el río Duero aprendiendo in situ las ciencias naturales, fueron una constante en los objetivos de los misioneros del Verbo Divino. Los niños que llegaron allí vieron por primera vez lo que era un cine, incluso la primera televisión, cuando no la había en la mayoría de los hogares, y menos en los centros educativos. Los deportes –atletismo, carrera, fútbol, baloncesto, natación-, tuvieron un lugar preferente en el colegio, de tal forma que una de las primeras piscinas de Zamora fue la del Verbo Divino. El frontón fue construido por los miembros del mismo centro, tanto la excavación, apisonado del suelo y elaboración del cemento. Era una enseñanza activa, en la que el mismo trabajo era motivo de aprendizaje y tiempo de ocio. La educación física se primaba en el currículo del colegio en una época en que apenas se guarda hacia ella ninguna consideración, es más, de todos es conocido que en corrillos informales era más bien una de «las tres marías», es decir, sin apenas importancia. En cambio, los verbistas seguían la línea de formación ya recomendada desde la antigüedad clásica de «mens sana in corpore sano», y estimulaban los deportes y el ejercicio físico como algo consustancial del

proceso educativo. También el teatro y la música se favorecían. El colegio disponía de un aula con un teatro donde los alumnos preparaban sus obras que más tarde representarían en fechas señaladas. El aprendizaje de la música se realizaba a través de la guitarra o la bandurria, algo que a los alumnos solía motivarles mucho.

Un distintivo de estas ocupaciones voluntarias era la iniciación en actividades semiprofesionales, con una gran variedad de ellas a disposición del alumnado, que se instruía en destrezas y habilidades como la imprenta, carpintería, taxidermia, electricidad, lo que les capacitaba para su vida laboral en caso de que no quisieran seguir con los estudios. Se compaginaba la formación académica y la profesional cada día, haciéndolos competentes en capacidades, en destrezas y en valores que estaban presentes en su programa educativo.

Incluso en la época vacacional se ofertaban cursillos de verano, al que acudían los niños. En la investigación realizada se han conseguido varias fotografías que reflejan los dormitorios infantiles en la que los niños están deshaciendo sus maletas y colocando sus ropas en las estanterías correspondientes. Unos dormitorios largos, corridos, con hileras de camas y literas, que en los dos últimos cursos se separaban con paneles, lo que daba lugar a una especie de cubículo, según un estilo de internado que predominaba en aquellos años.

Y dado el carácter misional del centro, no se puede olvidar que una de las actividades voluntarias es la asistencia de los alumnos a la iglesia del pueblo los domingos para impartir catequesis.



Ilustrac. 6,7 y 8. Diferentes muestras de actividades extraescolares. En los años cincuenta, en los sesenta y en los setenta.

El análisis de la indumentaria que se observa en las fotografías nos remite a los tiempos transcurridos a lo largo de los más de treinta años que permanecieron en los colegios de Castilla, desde 1949 hasta principios de los años ochenta. Los profesores, misioneros católicos, llevan siempre la sotana negra que era normal que llevase todo el sacerdocio. Los alumnos, por su parte, van cambiando desde los primeros mandilones uniformados y trajes de corte muy pobre, hasta trajes en los que se aprecia una mayor bonanza económica familiar, y más adelante a cierta libertad en chaquetas y pantalones informales de los años setenta.

La comunidad educativa la constituían los alumnos –que en su mayoría provenían de las zonas rurales humildes–; Los misioneros⁵, los padres y los frater. Los primeros constituían el profesorado –misioneros alemanes, polacos y argentinos, más algunos profesores seculares contratados–. Los segundos se encargaban de la marcha regular del colegio, con encargados de abastecer de alimentos, cuidadores, o de la enfermería⁶. A esto había que sumar el personal auxiliar que se ocupaba de la producción de la huerta y la granja, más los camareros y los que se encargaban de la limpieza del centro.

I.2. La metodología

La metodología era de mentalidad abierta y avanzada, aunque requería a cambio por parte del alumnado esfuerzo y una férrea disciplina. Trabajo y estudio se combinaban para hacer agradable la vida en el centro, pero con una dosis de exigencia muy alta. Una nota es necesario destacar, y no es otra que uno de los objetivos perseguidos era evitar el desarraigo y que los alumnos no olvidasen que provenían, del medio rural y agrario⁷. La elección de espacios en poblaciones pequeñas y en el campo, en ambos colegios de Castilla, no fue aleatoria, sino que se hizo con plena conciencia. Sin estar en la ciudad, contaba con elementos de la vida cotidiana de los alumnos como si se pretendiera alargar el ascendiente de la familia.

Hay varias señas de identidad que distinguen los métodos de los verbistas con los que predominaban en la época franquista.

En primer lugar no existía el castigo físico, algo común en los centros públicos. En cambio, se primaba el refuerzo positivo y el premio en forma de bocadillos, pase de películas, excursiones al río. De esta forma se conseguía motivar e incentivar el estudio y la convivencia.

En segundo lugar se fomentaban valores de responsabilidad compartida y trabajo en equipo mediante actividades extraescolares, semiprofesionales y de manutención del colegio, algo novedoso e inusual en plena dictadura, donde la separación entre formación profesional y enseñanza secundaria estaba muy arraigada curricular y socialmente, y donde no hay costumbre en aprender de forma colaborativa y grupal, sino que más bien el estudio es individual.

En tercer lugar, se fomentaba el espíritu de emulación entre el alumnado. En las notas personales figuraban tanto la calificación obtenida como el número que habían logrado entre sus compañeros, ordenados de mayor a menor. Esta estrategia pedagógica fomentaba que entre ellos mismos compitieran por destacar y conseguir mejores notas.

En cuarto lugar, hay que destacar la figura del tutor. Cada alumno tiene asignado un tutor-orientador, que se ocupa de conocer a sus jóvenes con un

seguimiento continuo de sus aprendizajes, su relación con la familia, el estado de ánimo, sus ilusiones e intereses. Paseos y entrevistas individuales contribuyen a completar esta labor, que se adelanta en varias décadas al sistema educativo oficial.

En otro sentido, el ritmo y la rutina diaria estaba pautada en el centro, de tal forma que se comenzaba el día muy temprano, con asistencia a misa, estudio, clases, descanso para comer, de nuevo clases por la tarde, actividades complementarias y trabajos colectivos, estudio y cena. Los fines de semana se dedicaban ante todo a las actividades no curriculares: deporte, música, teatro, etc. Las aulas eran espaciosas, con pupitres bipersonales y una ratio de menos de treinta alumnos, lo que en la etapa suponía una consideración importante, puesto que normalmente se situaba en torno a una media de cincuenta alumnos. Los mismos espacios del aula se convertían en espacios de estudio en los tiempos señalados, sin cuidadores, que se asomaban sólo de vez en cuando. Una metodología que imponía que los alumnos estuvieran constantemente ocupados con tareas diferentes, que asumiesen el sentido del deber, de la responsabilidad y del esfuerzo.

II. El cierre de los colegios

Sin embargo, el cambio en la política educativa con la llegada de la democracia va a desencadenar los cierres de los colegios a principios de 1980. Ocurrió en un momento en que comenzaron a aflorar las escuelas comarcales y los centros rurales agrupados de carácter público, evitando que los muchachos tuvieran que abandonar su hogar. Hasta los catorce años aseguraban su asistencia al colegio, bien en el mismo pueblo o bien a una corta distancia del mismo, asumiendo la administración educativa el transporte y el comedor escolar. A partir de esta edad, era más fácil para los padres decidir el futuro de sus hijos teniendo en cuenta el rendimiento y las aptitudes académicas mostradas. La situación económica era más estable que en épocas pasadas y las familias podían permitirse prescindir del trabajo en las faenas del campo de los hijos que deseaban estudiar y asumir parte de los costos de su formación en centros educativos urbanos, ayudados por becas del estado.

Con estos condicionantes, los colegios del Verbo Divino empezaron a ser difícil de mantener y el número de los alumnos comenzó a descender, iniciando su declive. Además se favoreció a los colegios subvencionados y para ello había que acometer una reforma muy costosa. Los colegios misioneros de Estella (Navarra), Coreses (Zamora), y Dueñas (Palencia) se transforman en un primer momento en colegios concertados, moderándose sustancialmente la formación para la misión vocacional. Hay que considerar asimismo que a principios de los años ochenta los seminarios menores pierden significado como atracción eclesial e incluso social. Los esquemas laicos

en la sociedad y en la enseñanza son reconocidos y comienzan a primarse por primera vez desde la Segunda República con el acceso al gobierno del Partido Socialista y una política educativa que aboga por la reforma y la sensibilidad por la diversidad, avalada por las leyes de 1985 (LOCE) y 1990 (LOGSE). La razón de ser del colegio del Verbo Divino deja de ser válida, no era posible afrontar las transformaciones que se solicitaban, por lo que se decidió concluir con los tres colegios de España.

El cierre no significaba la marcha de los verbistas en su totalidad, sino la búsqueda de nuevos esquemas de animación, con un giro hacia la labor en las parroquias⁸. Este año de 2009 se cumplen sesenta años de la fundación del centro y la llegada de los primeros misioneros del Verbo Divino a Tierra de Campos, a tierras de la comunidad de Castilla y León, una de las más atrasadas social y económicamente del Estado.



Ilustrac. 9

Era la primavera que 1949 cuando misioneros alemanes y argentinos desembarcaban en las pequeñas localidades zamoranas y palentinas para iniciar una labor educativa que se prolongaría hasta la década de los ochenta, formando a muchas promociones de alumnos en una metodología más abierta y avanzada que la que entonces se realizaba en las escuelas ordinarias, primando las disciplinas de ciencias naturales, idiomas, educación física, iniciación técnica profesional, y sensibilidad cultural hacia el teatro, el cine, los libros. Hicieron posible que muchos jóvenes y niños de medios rurales empobrecidos pudieran estudiar. La influencia de los profesores alemanes y su pedagogía, con una metodología acorde con la que ellos habían aprendido en centroeuropa y recursos materiales que trajeron consigo se encuentran de esta forma en el mismo corazón de Castilla. Su presencia supuso un avance cultural y social innegable de influencias pedagógicas alemanas que en la distancia de más de medio siglo es posible valorar. La labor de esta sociedad no fue sobresaliente, pero sí casi insustituible, capaz de impregnar y preparar el terreno para una formación ilusionada de muchos niños y jóvenes.

Se avanza así en la idea de que los procesos educativos nunca son algo inamovible o sujetos rígidamente en su totalidad a lo establecido por la política gubernamental, incluso en tiempos enrarecidos socialmente. Siempre quedan resquicios por los que se cuelan influencias más dinámicas, modernas y abiertas, católicas y alemanas en este caso, que suponen la enseñanza del currículo establecido, pero también aprendizajes no formales y semiprofesionales, así como la formación en valores de muchos alumnos que más adelante van a ser protagonistas del relevo generacional en la sociedad democrática española.

Notas

¹ Véase *Enciclopedia Católica*, <http://ec.aciprensa.com/k/kulturkampf.htm>: «El 8 de julio de 1871 Bismarck abolió la Sección Católica del Ministerio Prusiano del Culto y dejó en manos de funcionarios mayoritariamente protestantes la conducción de todos los asuntos gubernamentales que afectaban a las iglesias y escuelas católicas. Hacia finales de 1871 procedió contra el clero católico de las provincias orientales de Prusia, introduciendo en el Reichstag una ley concerniente a la supervisión de la instrucción y educación, que contemplaba la extensión de la supervisión civil a la instrucción religiosa y al mismo tiempo la abolición de la supervisión eclesiástica en toda la escuela primaria, que hasta ese momento se había lleva a cabo conjuntamente con los autoridades civiles. Así, en adelante, cuando se confiaba la escuela de un distrito a superintendentes eclesiásticos, su autoridad derivaba única del Estado, aunque en gran medida el clero católico fue simplemente excluida de la supervisión de las escuelas. El 4 de julio de 1872 pasó la ley contra los Jesuitas (*Jesuitengesetz*), con el pretexto de que eran emisarios de Roma en Alemania. Además, el Bundesrath (Consejo Superior Imperial) interpretó que la ley quería decir exclusión completa de todo ministerio tanto en la iglesia como en la escuela: Debido a ello, los Jesuitas se fueron de Alemania. Al año siguiente la ley se extendió a los Redentoristas, Lazaristas, Padres del Espíritu Santo, Damas del Sagrado Corazón». Con la muerte de Pío IX y la subida al trono pontifical de León XIII el conflicto se suaviza, y en 1887 se pone fin formalmente a este largo conflicto: «se mantuvo el completo control de las escuelas por parte del gobierno, cediendo a la iglesia, prácticamente, el control de la educación eclesiástica y dando esperanzas a las órdenes religiosas de que podrían volver».

² Hay una parte de historiadores que engloban estas dos primeras fases en una sola, atendiendo al carácter más duro y radical de la misma, en cuanto a la concepción y aplicación de sus articulados de nacional-catolicismo. No obstante, se elige esta forma en la que coincide también Elías Díaz.

³ Son mapas con protección exterior de hule negro, guías de madera negra, y correa de cuero y metal para atar. De papel pegado a tela plastificada, con unas medidas de 2,5m x 1,2m. En el Museo Pedagógico de la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora de la Universidad de Salamanca se encuentran estos dos ejemplares.

⁴ Ejemplos de temas como procesos de germinación, Gramíneas. La bellota-La patata. Raíz, tallo, hojas.Bulbos. El lirio. Flores.El pino y la piña. La polinización.

⁵ Para consultar una referencia más extensa sobre los misioneros y el profesorado, CHARRO MORÁN, B: «Sesenta años del Verbo Divino en Coreses», *La Opinión*, 5-06-1990, p. 18.

⁶ La enfermería, atendida por el P. Eduardo constaba de seis o siete camas y por un dispensario médico. Testimonio facilitado por un antiguo alumno, de Carbajales de Alba, que comenzó en el colegio a los once años.

⁷ Fernando Martín, misionero del «Verbo Divino». Entrevista realizada en el periódico «La Opinión» de Zamora, junio de 2009.

⁸ Desde 1979 hasta hoy se van constituyendo comunidades SVD en parroquias, asumiendo, junto a la labor parroquial diocesana, la inicial labor de animar a jóvenes, y ahora como novedad a laicos hacia compromisos misioneros transculturales. En España no tenían parroquias en esos años. Actualmente son 17, la primera fue en Alcorcón. Es fundamental el trabajo que realizan con emigrantes. En Zamora cuentan con su centro en donde está depositado el archivo de la historia del colegio de Coreses, y atienden una residencia universitaria, signo de que nunca renunciaron a la enseñanza.

INFLUENCIAS KRAUSISTAS EN EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ZAMORA. SIGLOS XIX Y XX

Francisco José Rebordinos Hernando

E-mail: frh@usal.es

(Universidad de Salamanca)

Planteamientos filosóficos y pedagógicos del krausismo en España

Uno de los planteamientos filosóficos que durante la segunda mitad del siglo XIX en España se convirtió en el pensamiento más propio de las corrientes progresistas fue sin lugar a dudas el krausismo. Sus postulados lograron una aceptación más extendida, una consolidación más firme y un influjo casi absoluto en las diferentes esferas de la vida y la cultura españolas. Esta corriente filosófica llegó a alcanzar en nuestro país una influencia que no encontró la misma repercusión en la propia Alemania o en otros países de Europa o Iberoamérica¹. Sus principios inspiraron y definieron el funcionamiento de la Institución Libre de Enseñanza fundada por Francisco Giner de los Ríos y un grupo de profesores que se agruparon en torno a su figura. Con ello se intentaba superar el asfixiante ambiente intelectual que imponía la Restauración, trazando las líneas maestras sobre educación en el primer tercio del siglo XX y las que se desarrollaron durante la Segunda República. La filosofía krausista estuvo muy presente en las diferentes aportaciones institucionistas, en concreto, mantuvo una estrecha vinculación con las experiencias escolares que tuvieron lugar, merced a la labor filantrópica de Francisco Fernández-Blanco y Sierra-Pambley, en algunas localidades de la provincia de León y Zamora. Precisamente será en la localidad zamorana de Moreruela de Tábara donde se estableció una de las Escuelas Sierra-Pambley, objeto de estudio en este trabajo, y que más adelante analizaremos con detalle.

El escenario por el que transita nuestro país a lo largo del siglo XIX se traducirá en un ambiente en el que se agudizará el enfrentamiento ideológico entre las *dos Españas*. Esta dialéctica entre los sectores conservadores y reaccionarios frente a los introductores de las nuevas ideas liberales será la tónica dominante durante toda la centuria². Tanto moderados como progresistas

muestran diferentes modelos de filosofías. En primer término se encuentra la ideología que subyace de los planteamientos políticos de los moderados, que se traduce en el eclecticismo francés de Victor Cousin, y que en política recibe el nombre de doctrinarismo. El otro modelo es el seguido por los progresistas, los cuales, tuvieron que buscar una doctrina que dentro del liberalismo iniciara el proceso regenerador que necesitaba el país, encontrándola en el idealismo alemán, más concretamente en Krause. En este momento es cuando aparece la figura de Julián Sanz del Río, el cual dio un cambio de orientación a la España de su época, situándola bajo la órbita alemana. Hemos de indicar, llegados a este punto, que es importante tener presente la obra de Ahrens, puesto que *El curso de derecho natural*, traducido al castellano por Ruperto Navarro Zamorano, es fundamental para poder entender el krausismo español. Esta aportación no debe considerarse únicamente como mero antecedente, sino como el fundamento del primer krausismo. Siguiendo a Jiménez García podemos indicar que existieron dos krausismos, cuya línea divisoria se encuentra señalada por el viaje de Sanz del Río a Alemania. En primer término, se puede hablar del prekrausismo jurídico español, fundamentado en las interpretaciones de Ahrens sobre la filosofía de Krause, y en segundo lugar, estaría el krausismo español propiamente dicho, basado en las obras de Krause, traducidas y comentadas por Julián Sanz del Río cuando regresó de Heidelberg³. Por lo que antes de que éste viajase a Alemania, existía ya en nuestro país un grupo de seguidores del krausismo jurídico de Ahrens, vinculados a posiciones progresistas.

La aproximación de Sanz del Río con la corriente filosófica krausista, y más concretamente con la obra de Krause, se produce cuando Gómez de la Serna, haciendo uso de sus poderes discrecionales, le nombra catedrático interino de Historia de la Filosofía. Para ello debía permanecer en Alemania un periodo de dos años, con el objeto de perfeccionar en sus principales escuelas sus conocimientos en esta materia. Este nombramiento pone de manifiesto la alta concepción de la valía intelectual que de Sanz del Río se tenía en los círculos culturales de la época⁴. Durante este viaje permaneció en París y Bruselas, donde conoció a Ahrens, pero pronto viajaría hasta Heidelberg, puesto que debía familiarizarse con la lengua alemana, ya que había decidido concentrar sus esfuerzos en el estudio del sistema filosófico de Krause y, además, en su prestigiosa universidad enseñaban dos de los mejores discípulos del filósofo alemán: Leonhardi y Röder. Su regreso a España a finales de 1844 se produjo antes de lo previsto a consecuencia de la muerte de su tío, lo que le hizo pensar en la conveniencia de venir a hacerse cargo de la herencia. A partir de entonces Sanz del Río comenzó a aplicar en España la filosofía de Krause, adaptándola a las características propias, al darse cuenta de que lo que necesitaba el país era una ética laica que se contrapusiese a la moral católica que tanto daño había causado. De este modo, en la lectura del discurso inaugural del año académico 1857-1858 en la Universidad Central

de Madrid puede hablarse de un incipiente krausismo en los círculos universitarios, puesto que se defendía una reforma tanto de la universidad como de la sociedad española, guiada ésta por una clase intelectual que, en líneas generales, habría de seguir los postulados y la moral krausistas.

Una de las obras más influyentes de Krause en nuestro país fue el *Ideal de la Humanidad para la vida*, traducida y comentada por Sanz del Río en 1860. En este trabajo se describe el entramado de las esferas que en su interrelación componen la estructura de una Humanidad ideal⁵. Ésta se construye a partir de hombres individuales, que como individuos tienen que construirse moralmente. La Humanidad será mejor, siempre que haya una reforma moral del individuo. Para que esto sea posible debe intervenir un factor decisivo como es la educación, la cual tiene como objetivo preparar al hombre en el conjunto de sus facultades principales, apostando pues el krausismo por una formación integral, al igual que lo hará su heredera la Institución Libre de Enseñanza. La Humanidad debe pretender la completa realización de las personas. El cuerpo y el espíritu necesitan desarrollarse de manera paralela, en lugar del desprecio que el primero merecía en la época. La ciencia se desenvuelve en todos sus campos, posibilitando el bienestar material y moral de todos los seres humanos, y éstos comprenden su auténtica relación con el Ser Supremo, sin mengua de su propia dignidad. Todas estas ideas en el siglo XIX español fueron consideradas como revolucionarias, por lo que todo ello trajo como consecuencia que dicha obra fuese incluida desde 1865 en la lista o índice de libros prohibidos.

La educación es entendida por el krausismo dentro las Asociaciones en las que el hombre se realiza, concibiendo las distintas instituciones educativas insertas en una organización federativa. Todo esto lleva consigo una transformación del sistema educativo vigente, basado en una serie de principios afines a este movimiento filosófico: libertad de ciencia, independencia del magisterio, etc⁶. El contacto directo del alumno con la naturaleza, así como con cualquier objeto de conocimiento, es una de las implicaciones pedagógicas de esta corriente de pensamiento. De esta afirmación deriva la importancia que los institucionistas concedieron siempre a las clases experimentales, al igual que a las salidas fuera del aula mediante las excursiones. De igual modo, se apuesta por el establecimiento de un gradualismo de cada disciplina de conocimiento, así como la laicidad y la creencia adogmática en un Dios ajeno a reglamentaciones de ningún tipo. En esta línea, podemos hacer referencia a la triple misión que el krausismo asigna tanto a la institución universitaria, como a su profesorado. En primer lugar se trata de una misión cultural, en el sentido de que la universidad será la encargada de proporcionar los conocimientos humanos; en segundo término hablamos de una función científica, relacionada con la libre investigación y exposición de todas las ciencias, para finalizar con el aspecto moral, encaminado éste a la formación del carácter del alumno⁷.

La ideología krausista fue el germen que anunció el nacimiento de la Institución Libre de Enseñanza, al haberse implantado en ciertos sectores del profesorado oficial, cristalizándose de este modo en la materialización institucional de ese estilo renovador, y convirtiéndose en un elemento puntero y de vanguardia de todo lo relacionado con las innovaciones educativas⁸. Fröebel será el hombre puente entre la pedagogía krausista y la Institución Libre de Enseñanza, cuyo ideario impregnó de manera notoria el pensamiento del filósofo alemán.

La Institución Libre de Enseñanza y el origen de las Escuelas Sierra-Pambley

En el último tercio del siglo XIX arranca en España un proceso de renovación educativa, inserto en un marco más amplio de renovación social. La estancia de Julián Sanz del Río en Alemania supuso la génesis ideológica de este movimiento renovador. La influencia de éste fue decisiva al asentar las bases de esta doctrina en nuestro país, siendo maestro de los fundadores de la Institución como fueron Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Nicolás Salmerón, entre otros⁹. Pero sería Giner el que mejor ilustrara el papel renovador de los estudios, así como las preocupaciones pedagógicas en España. Las exigencias del espíritu de libertad, unidas a las tendencias propias del krausismo, son la base del movimiento pedagógico que anima a España a finales del ochocientos¹⁰.

La Institución Libre de Enseñanza nace en 1876 como respuesta al férreo control que el Estado quiso realizar sobre los libros de texto, así como de los programas que los profesores impartían en sus cátedras universitarias. Esta medida, claramente atentatoria contra la libertad de enseñanza, se llevó a cabo mediante la publicación, un año antes, de un Real Decreto y una Circular por parte del Ministerio de Fomento. La decisión del gobierno indignó a muchos de los profesores, puesto que no admitían las imposiciones que les impedían enseñar en libertad, lo que a la postre trajo como consecuencia la expulsión de sus cátedras, encarcelamientos, exilios, etc. La libertad para los krausistas es considerada como un don irrenunciable, algo que tiene su más íntimo fundamento en la conciencia interior del hombre y que está en estrecha relación con el sentido moral del deber. Sin embargo, esta situación que venimos describiendo ya venía de lejos, pues en 1867, un decreto promulgado por el ministro Don Manuel Orovio, ordenaba la apertura de expediente de expulsión a todo catedrático que defendiera doctrinas erróneas y perniciosas en orden religioso, moral o político. Como consecuencia de esta norma, inscrita en el contexto de la llamada *primera cuestión universitaria*, su principal consecuencia fue la separación de sus cátedras a Julián Sanz del Río, Nicolás Salmerón, Fernando de Castro y Francisco Giner de los Ríos. Este último, que acababa de tomar posesión de su cátedra de Filosofía del Derecho, no

dudó en adherirse a los catedráticos apartados y correr también la misma suerte que ellos. La Restauración de Cánovas no solamente sancionaba todo potencial brote de heterodoxia, sino que además echaba abajo aquellos inicios de aliento y vitalidad intelectual, los cuales habían surgido como consecuencia de la Revolución del 68. Con ello se ponía fin al episodio o aventura espiritual que, en el fondo, es el carácter de la vida verdaderamente universitaria¹¹.

Las protestas en esta *segunda cuestión universitaria* fueron, si cabe, mucho más graves que las de 1867. Profesores como Laureano Calderón y Arana, Augusto González de Linares, Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, comenzaron una cadena de protestas, que según discurrían los días, iba incrementándose peligrosamente. Todos ellos fueron suspendidos y expedientados, para pasar más tarde a ser expulsados del cuerpo de catedráticos y finalmente deportados y encarcelados¹². Verdaderamente estas medidas de castigo tomadas eran demasiado desproporcionadas teniendo en cuenta la falta cometida por los docentes. Ello motivó la solidaridad de gran parte del profesorado universitario, como Castelar, Montero Ríos, Segismundo Moret, etc., los cuales, renunciaron a sus cátedras. En el trasfondo de todo ello las razones políticas superaban con creces a las de índole académica. Con esta medida la monarquía avisaba a la oposición liberal y progresista de que no admitiría nada que viniese del bando contrario.

Francisco Giner de los Ríos, durante su aislamiento en Cádiz, empezó a madurar la idea de crear un centro de enseñanza privada absolutamente libre de todo control oficial¹³, y donde los conocimientos científicos pudieran ser transmitidos según los niveles de su particular evolución interna y sistemática. Para ello tomó como modelo la Universidad Libre de Bruselas y, una vez de vuelta a Madrid, comenzó a desarrollar el proyecto. El Real Decreto de 16 de agosto de 1876 otorgó cuerpo legal a la Institución Libre de Enseñanza, aprobando de este modo sus estatutos redactados con anterioridad en el mes de mayo, los cuales, delimitaban la organización administrativa, académica y del personal de la Institución. El ideario de la misma, recogido en el artículo quince de los estatutos, ilustra perfectamente la filosofía del centro:

*La Institución Libre de Enseñanza es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas*¹⁴.

Desde el punto de vista pedagógico la idea que sostienen los institucionistas, siguiendo la corriente krausista, es que la formación del hombre debe ser integral. El aspecto individual es importante, pero no se debe descuidar la dimensión social del mismo. Son herederos de una tradición pedagógica innovadora frente al modelo tradicional, representado por Pestalozzi, Rous-

seau, Fröebel, que concibe de manera diferente las ideas pedagógicas. Igualmente, hemos de destacar entre sus postulados el activismo pedagógico, ya que es importante que la educación entre por los sentidos, de ahí la importancia que se conceden a las excursiones y salidas fuera del aula. De la misma manera debe prevalecer el espíritu de libertad, al igual que una educación religiosamente neutra. Se defiende, además, el principio de coeducación frente a la rigidez que tenía el pensamiento conservador.

A finales del siglo XIX y primeras décadas del XX van a tener lugar diversas iniciativas y esfuerzos, tendentes todas ellas a la consecución de la transformación del país mediante la aplicación de políticas de socialización de la educación y la cultura. Estas propuestas modernizadoras, llevadas a cabo también en el ámbito rural, supusieron un serio intento de determinadas minorías intelectuales de la España contemporánea por poner en práctica una obra de reforma educativa y social. Dichas experiencias fueron principalmente dirigidas por la Institución Libre de Enseñanza, presentándose de esta manera una excelente oportunidad para aplicar sus teorías sobre la reforma de la escuela primaria en orden a la promoción de la clase obrera. Entre las diversas prácticas que surgieron dentro del ámbito de la comunidad castellano-leonesa se enmarca el proyecto de las Escuelas de la Fundación Sierra-Pambley. Una buena forma de llevar a cabo los proyectos educativos de reforma de la escuela primaria que promovía la Institución fue la aportación del filántropo Francisco Fernández-Blanco y Sierra-Pambley, gran amigo de Gumersindo de Azcárate, el cual destinó parte de sus rentas para la construcción de ocho centros educativos en las zonas de León y Zamora. Con miras altruistas Sierra-Pambley fundó siete de estas Escuelas en la provincia de León y una en Zamora, esta última, objeto de nuestro estudio, la estableció en la localidad de Moreruela de Tábara¹⁵.

La Escuela de Moreruela de Tábara: Proyección del reformismo social y educativo en Zamora

La Escuela de Moreruela, que podríamos considerar como una de las escuelas *menores* dentro de la Fundación, al igual que sus homólogas de la provincia leonesa se guió por un avanzado ideario pedagógico-didáctico, que abandonaba experimentalmente el marco rígido de las escuelas estatales. En este centro educativo, de la misma manera que ocurría con el resto de los establecimientos Sierra-Pambley, se adoptaron las pautas marcadas por la Institución Libre de Enseñanza, sobre todo en lo concerniente a la orientación social y a la democratización educativa. Siendo así que, hasta esta pequeña población del medio rural zamorano llegaron y se pusieron en práctica los modernos e innovadores planteamientos de la *nueva escuela*, tendentes al reformismo social y educativo.

La ordenación teórica y pedagógica de estos centros en su conjunto, como ya hemos indicado, era claramente institucionista. De la propuesta pedagógica se ocupó Giner de los Ríos y Cossío, mientras que haría lo mismo con su orientación social Gumersindo de Azcárate. Dentro de esta importante aportación educativa en la provincia zamorana, y concretamente en el funcionamiento de la Escuela de Moreruela de Tábara, será decisiva la contribución tanto de Gumersindo de Azcárate como de Cossío. Los impulsores de la Institución veían además cómo se hacía necesaria la educación de los trabajadores de estas zonas, puesto que uno de los principales problemas del país, en general, residía en la falta de producción. Además de su cualificación, se trataba de intentar que estas gentes salieran de la ignorancia en la que estaban inmersos. En el ideario pedagógico de las Escuelas Sierra-Pambley resaltaba una idea central: la necesidad de llevar a cabo una ampliación de la instrucción educativa, es decir, eliminar las barreras que separaban a la primera de la segunda enseñanza. Por todo ello eran conscientes tanto el Fundador como sus asesores, de que las escuelas públicas no podían ofrecer toda la formación precisa, por lo que era necesario el aumento e intensificación de las mismas¹⁶.

La iniciativa no podía ser más plausible, puesto que los datos del sistema educativo eran bastante elocuentes, ya que el aumento en la dotación de escuelas nacionales se encontraba estancado. Por otro lado, el país contaba con una cota de analfabetos que rozaba casi el 70% de la población total. Sin embargo, esta distribución del analfabetismo en nuestro país era más significativa en unos lugares que en otros. Por ejemplo, las tasas más elevadas de analfabetos las encontramos en Andalucía, mientras que las más bajas se situaban en Cataluña. En el caso particular de Castilla y León éstas se establecían en un término intermedio. Concretamente para los casos de León y Zamora, estos centros vendrían a contribuir de una manera efectiva, aunque testimonial en su extensión y aplicación, a la alfabetización de la población de estas dos provincias¹⁷.

Centrándonos en el caso que nos ocupa, hemos de indicar en primer lugar que la localidad de Moreruela es un pequeño pueblo situado próximo al río Esla, perteneciente al partido judicial de Alcañices y a la diócesis de Astorga. El Fundador de la Escuela, Don Francisco Fernández-Blanco y Sierra-Pambley poseía en esta zona, entre otras propiedades, las dehesas denominadas de Requejo y Quintanilla, las cuales utilizaba para la trashumancia invernal de sus ganados¹⁸. El buen funcionamiento de las escuelas instituidas por este filántropo leonés en Villablino, le animará a fundar en esta localidad zamorana otra Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria para niños¹⁹. El centro se creó con el requisito de que debía de atender, además, a otros tres pueblos colindantes: Santa Eulalia, Pozuelo y Faramontanos. Incluso, re-

firiéndose a ello, las cláusulas fundacionales establecen el porcentaje de alumnos de cada uno de los pueblos²⁰.

Los objetivos e ideario de la Fundación quedan expresados en buena parte en la carta original manuscrita de nombramiento del profesor Don Segundo Álvarez para la Escuela de Morerueta²¹. Este documento era el modelo que el Fundador enviaba a todos los maestros al tomar posesión y es el mejor indicador de las ideas básicas o *ideario* de las Escuelas Sierra-Pambley²². Los presupuestos éticos que contienen, como señala Isabel Cantón Mayo, *las más profundas raíces institucionistas e incluso va más allá*, son tendentes a propiciar: que a los alumnos les guste la escuela, ideas de honradez, deseo de saber, buena armonía con todos. En relación a los docentes se insta a la no implicación en elecciones, procurando siempre la independencia total de la Escuela. También se recoge, entre otras recomendaciones, abstenerse de acudir a las tabernas y a lugares que puedan empañar la buena imagen del magisterio. Relativo a las cuestiones metodológicas se señalan: la ausencia de libros de texto, el desarrollo del entendimiento con preferencia de la memoria, la comunicación del funcionamiento de la Escuela una vez al mes, la enseñanza gratuita, la preferencia de los pobres, así como la comunicación de resultados al Fundador y a los padres trimestralmente.

En cuanto a su orientación, debemos señalar que el caso de la Escuela de Morerueta de Tábara es un poco especial, ya que como hemos indicado anteriormente, estaba destinada a la Ampliación de la Instrucción Primaria para los niños de Morerueta, Santa Eulalia, Pozuelo, Faramontanos y, además, se incluían los hijos de los guardas que cuidaban las dos dehesas de Don Paco Sierra-Pambley. Esta Escuela formaba parte del proyecto educativo de la Fundación, tal y como hemos señalado, y al igual que la fundada en Villameca, era una de las catalogadas como *escuelas menores* dentro de la misma. Así es considerada en las escrituras, como el establecimiento más modesto, teniendo sin embargo una vida peculiar y ejerciendo una importante labor en la zona. Si bien el proyecto moreruelino es en su conjunto más limitado y menos ambicioso que el resto de las Escuelas de la Fundación, la inspiración de la Escuela Nueva se dejaba ver incluso en esta aula rural zamorana, humilde con respecto a las otras obras de Sierra-Pambley y alejada de los núcleos de influencia.

Una de las finalidades del proyecto educativo zamorano residía en la consecución ante todo de cierta calidad pedagógica y buenos docentes, así como ampliar la instrucción primaria de los niños de este ámbito rural y en concreto de estas aldeas. Según escribe el Fundador en 1920, la problemática que se planteaba consistía en si las nuevas escuelas rurales, y en concreto esta de Morerueta, iban a ser una duplicación de las públicas o bien una ampliación de ellas. Por ello Sierra-Pambley muestra su voluntad de no reproducir el patrón de las escuelas estatales y optar por una ampliación de las enseñanzas

que aquellas ofrecían. La Escuela de Moreruela de Tábara, al igual que sus homólogas en la provincia de León, era un centro gratuito para los muchos de ese municipio, cuya fundación efectiva se produjo en enero de 1897, aunque no se designó al primer maestro oficial hasta octubre de ese mismo año. También podían acudir a ellas, como hemos visto, los jóvenes de otros lugares, siempre y cuando, una vez cubiertas las plazas por los alumnos de la propia localidad y de otras vecinas, resultasen algunas por completar. Como el resto de Escuelas fundacionales de Sierra-Pambley, la de Moreruela estaba regida por un Patronato que, entre otras funciones, administraba los bienes que generosamente el Fundador había dispuesto para su sostenimiento. De igual modo, estaba sujeta a la misma reglamentación y condiciones de cambio o cierre que las demás. Su patrono y mecenas contemplaba la posibilidad de autorizar variaciones y transformaciones en la Fundación, con la condición de que todo el capital de la misma se destinará siempre a la enseñanza en el marco leonés, a excepción hecha de la de Moreruela de Tábara, creada ésta sin duda por las particulares vinculaciones del Fundador con dicha zona, y donde como ya se ha señalado el filántropo poseía varias propiedades. Contaba asimismo este centro con muy escasa infraestructura frente al resto de fundaciones, planteándose desde un principio como un proyecto menos ambicioso en su concepción y dotación, ya que sólo disponía como instalaciones del propio establecimiento, la huerta y la casa del maestro. Era el primero y último que visitaba cada año su mentor, al igual que el Inspector, ofreciendo menos comodidades a los miembros del Patronato, quienes realizaban ocasionalmente alguna visita al mismo, pues era además el más alejado del núcleo fundacional leonés.

Contaba este centro con una capacidad de treinta plazas, si bien en algunas promociones llegaron a cuarenta. Dichas promociones constaban de dos años y los requisitos de acceso o entrada se establecían por medio de convocatorias previas, las cuales eran suficientemente divulgadas en la zona y en la prensa. En cuanto a las condiciones de ingreso, los aspirantes debían reunir los siguientes requisitos: ser nacidos o naturales del municipio, ellos o sus padres; poseer algunos conocimientos elementales en igualdad de circunstancias; siendo preferidos los huérfanos, hijos de viudas o progenitores pobres. Además, los padres debían comprometerse a procurar la asistencia de sus hijos diariamente a la Escuela. Si bien muchas de las condiciones eran comunes a otros centros educativos, en el medio netamente rural en el que se encontraba inmersa la Escuela de Moreruela dicho aspecto era de mayor relevancia, pues las labores del campo retenían a los alumnos, los cuales debían colaborar, especialmente en algunos periodos, en dichas tareas en auxilio o ayuda de sus progenitores. Ello se tendrá también en cuenta a la hora de fijar el calendario escolar. A parte de todo lo expuesto, y para el acceso efectivo al centro educativo, debía superarse un examen de ingreso, el cual, venía a ser la llave que abría la puerta de entrada en la Escuela²⁵. Ello daba la posi-

bilidad de hacer la selección de los mejores candidatos que se presentaban, hasta completar el número de estudiantes que se podían acomodar en los locales. Esta prueba consistía básicamente en un ejercicio de lectura, otro de escritura al dictado y uno de aritmética, que se completaban con un ejercicio oral. La edad de ingreso se establecía inicialmente a los diez años y la máxima estaba fijada en los catorce, si bien más tarde la edad mínima se establecería a los trece años. Podemos indicar que además para la época en la que nos encontramos eran establecimientos instalados en unos locales relativamente buenos y con adecuados materiales²⁴. Una de las características singulares del centro moreruelino es que a partir de 1929 admitirá niñas, siendo la única escuela Fundacional que llevaba a cabo la coeducación defendida por la Institución Libre de Enseñanza²⁵. El horario de las clases, adaptado a las necesidades específicas del medio rural y en concreto de la zona, estaba dividido en jornada de mañana y de tarde. La duración solía comprender de tres horas en cada una de ellas, si bien variaba la hora de entrada en función de la estación del año. Tanto en los primeros meses del curso como en los últimos, existía una jornada única de mañana desde las seis a las doce –horas solares–, con el fin de que los alumnos pudiesen colaborar con sus padres por las tardes en las faenas agrícolas, como ya hemos indicado. El periodo de vacaciones que durante la primera época abarcaba un mes de duración, se amplió posteriormente a mes y medio, para finalmente homologarse con el de las escuelas nacionales. En cuanto a los exámenes y calificaciones podemos afirmar que el continuo contacto con el alumno servía de base para evaluar, por lo que el examen era considerado como un modelo estándar y a todas luces insuficiente para emitir un juicio en unos minutos de interrogatorio.

Los planteamientos de funcionamiento estaban marcados claramente, como ya se señaló con anterioridad, por la Institución Libre de Enseñanza. De acuerdo con la filosofía de las Escuelas se procuraba que los planes y programas no fuesen excesivamente amplios, sino cortos y exhaustivamente razonados. Ante todo, era importante que no se reprodujera lo que acontecía en los establecimientos estatales. Por ello, las Escuelas Sierra-Pambley, como esta de Moreruela, eran unos centros donde no existía manual obligatorio, sino un cuaderno en el que los alumnos narraban o hacían resúmenes de lo explicado por parte del profesor. Con ello se pretendía sobre todo que los discentes potenciaran el entendimiento y la memoria.

El Reglamento de la Escuela de Moreruela redactado por el maestro Don Vicente Álvarez en 1903, seguramente a instancias de Cossío, es meticuloso y extenso, recibiendo la aprobación del Fundador. Está dividido en seis grandes apartados que abordan diferentes aspectos reguladores de la vida del centro educativo como: deberes generales, faltas, tribunal de disciplina, castigos, premios y paseos²⁶. En conjunto el texto, que se caracteriza por una notable organización y sistematización en el articulado, consta de

18 cláusulas. Por los resultados e informaciones queda patente que el reglamento proporcionaba excelentes logros pedagógicos, ya que los alumnos se acostumbraban al cumplimiento exacto de los deberes establecidos y, cuando cometían alguna falta conocían de antemano el castigo a que serían sometidos. El Tribunal estaba presidido por el profesor, actuando como secretario uno de los discentes, el cual era elegido mensualmente en votación secreta por el alumnado.

Los alumnos sobresalientes formaban parte con el director del Tribunal de disciplina que era competente para juzgar faltas. Mediante este procedimiento el maestro dejaba en parte de ser el *verdugo* odiado por sus discípulos, para pasar a ser un mero ejecutor de las decisiones del Tribunal. Un factor importantísimo es que los alumnos se comprometían y acostumbraban a juzgar las faltas de conducta de sus compañeros. Ello podía servir además de estímulo para asumir responsabilidades y para juzgar con rectitud e integridad. El régimen de castigos contemplados abarcaba desde la aplicación de una mala nota por las faltas consideradas como leves, pasando por la privación de recreo en casos graves, e incluso la expulsión con motivo de la reincidencia para los casos comprometidos y sin posibilidad de enmienda, particularmente en el caso de hurtos sino se reintegraba lo sustraído.

Los maestros gozaban de cierta autonomía en la confección de sus programas de enseñanza, que debían ser aprobados por el Fundador. Se observan o aprecian así variaciones en las materias impartidas según los diferentes maestros que pasaron por el aula²⁷. Así el primero de ellos, Don Leonardo Quirós, impartía Lectura, Escritura, Aritmética, Geografía, Ortografía y Doctrina Cristiana, añadiendo una calificación en Conducta. Su sucesor, Don Segundo Álvarez, añadió a las anteriores: Geometría, Horticultura, Lectura –de diferente temática–, Historia de España, Historia Natural, Historia Universal y Sagrada. No obstante, se aprecia un peso mayor del currículum de las materias científicas y con posibilidades de aplicación. En junio de 1924 las materias calificadas eran las siguientes: Lectura, Escritura, Dictado, Análisis Gramatical, Redacción, Cálculo Aritmético, Geometría, Dibujo, Geografía, Historia de la Civilización, Fundamentos del Derecho, Ciencias Físico-Naturales, Urbanidad, Cortesía y Moral. Esta última aparece en algunos casos en lugar de doctrina Cristiana, Religión y Moral.

Una contribución muy interesante y reveladora en el orden práctico es el análisis de los contenidos de la enseñanza impartida a través de los cuadernos de clase de los alumnos. En ellos se aprecian entre otros muchos aspectos los contenidos éticos, sociales y de utilidad práctica. Su uso e importancia pedagógica está en afinidad o en consonancia con la mentalidad institucionista. En los mismos se privilegia la temática o lecciones que valoran el contacto con la naturaleza, el sentimiento orientativo patriótico y de una forma más liviana el contenido religioso. La valoración del esfuerzo, la eco-

nomía material o ahorro, la vida familiar, el día a día de la Escuela, el maestro, los libros y el material escolar en general, son aspectos que se reflejan de alguna forma en las redacciones o trabajos de composición de estos cuadernos de clase. Así no es infrecuente observar en ellos ejercicios de redacción sobre las ventajas de la buena conducta, el bienestar obrero, la segunda instrucción general y la profesional. En sus páginas se denuncian o se ponen en solfa los vicios e inconvenientes de la actitud pernicioso, y por el contrario se ensalzan aspectos como la preparación del obrero o bien se abordan temáticas de contenido social, tales como la emigración y las huelgas. También encontramos planteamientos referidos al contacto con la naturaleza, el sentimiento patriótico, y en menor medida el religioso, aunque se enseñara una vez a la semana la doctrina cristiana, la cual se tenía en cuenta para el examen de ingreso, pero no en todos los demás aspectos.

La Escuela contaba a su vez con un pequeño laboratorio, fundamentalmente dotado para los experimentos escolares de ciencias naturales y química. El centro disponía además de un amplio huerto de experimentación agrícola donde los alumnos tenían su parcela, que cuidaban y conservaban. Se potenciaba el contacto con la naturaleza, por lo que la tarde de los jueves se destinaba para impartir las clases en el campo. Durante las mismas se llevaban a cabo mediciones, así como recogida de minerales, todo ello con el objetivo de completar el museo escolar, pero también para observar y experimentar. En el laboratorio se confeccionaban mapas, y entre otras actividades que se fueron incorporando al programa escolar se encuentra por ejemplo, a partir de 1934, la introducción del teatro en la Escuela.

Un aspecto importante a destacar es la biblioteca de esta institución de Moreruela. Estaba instalada en un lugar independiente del aula, para facilitar de esta manera el acceso a toda la población. Pero no sólo eso sino que además tenía un carácter circulante, constituyendo un instrumento de cultura para toda la comarca²⁸. Estaba muy bien dotada de libros de diferentes materias y contenidos. El catálogo general de obras de la biblioteca llegó a contar con más de quinientos volúmenes, entre los cuales se podían encontrar manuales de agricultura, industrias agrícolas, trabajos artesanales, faenas hortícolas. Igualmente eran localizables libros de zoología, geografía, divulgación científica. Tampoco faltaban los libros de autores representativos, de historia y biografía, abundando en sus anaqueles las obras de literatura, y entre ellas los libros de aventura. Un capítulo bibliográfico esencial eran los estudios y tratados de pedagogía, entre ellos, obras de Giner, Cossío, Luzuriaga, Zulueta, Barnés, publicaciones de la Revista de Pedagogía y del Museo Pedagógico Nacional, etc. Este último apartado o temática era indispensable para las lecturas formativas de los propios docentes.

La actividad académica no sólo se centraba en el aula, sino que, contrariamente, traspasaba los muros de ésta para adentrarse en el medio natural.

Los jueves de cada semana, como ya hemos apuntado, la clase se trasladaba al campo. También se concedía gran importancia a las excursiones instructivas, las cuales serían impulsadas por Cossío en todas las Escuelas como recurso didáctico²⁹. Así en 1935, los alumnos y profesores de esta Escuela del medio rural zamorano visitaron el cercano Convento y pueblo de la Granja de Morerueta. También fueron objeto de esta salida didáctica los Saltos del Esla, el Puente Pino y Zamora capital. A parte del consabido paseo para observar los monumentos, en el programa excursionista se proyectó una visita a una fábrica de tejidos, una sala de máquinas de telégrafos y una imprenta. El recorrido por las instalaciones de esta última estaba sin duda en relación con la utilización del recurso novedoso de la imprenta en la escuela, introducida por Freinet y divulgada en España por Almendros. La educación física era otro de los aspectos relevantes y especialmente cuidados y en los que se insiste. Se intentaba en definitiva la renovación desde el punto de vista activo de las disciplinas o materias.

Entre las directrices pedagógicas básicas en orden a la libertad, independencia y autonomía, se suman determinadas orientaciones morales de carácter general, además del hecho de privilegiar el entendimiento a la memoria. El Fundador y el Patronato ejercían, velando por el espíritu fundacional, un control casi personalista, lo cual además de en una fluida correspondencia con los maestros, ello se traducían también en las preceptivas visitas de inspección y en la obligación por parte del docente de llevar dos libros de administración: uno de registro y otro de los gastos. Éstos debían ser presentados por el maestro al final del curso, teniendo que elaborar informes sobre el grado de instrucción de los alumnos e informar a los padres con el objetivo de implicarlos en la enseñanza, al igual que debía proceder a la redacción periódica de Memorandos. La vida de la Escuela se veía eclipsada en parte durante sus últimos años por la actitud de los habitantes de las aldeas de la zona, y especialmente en relación con las dehesas que el Patronato poseía en la misma. Los acontecimientos del verano de 1936 y la Guerra Civil supondrían un antes y un después en el devenir del establecimiento. Las medidas represivas contra alguno de sus titulares por parte del nuevo Régimen y la obligada transformación de la Fundación, ocasionará la consiguiente adulteración en buena parte de su metodología y objetivos. Todavía a comienzos de la década de los 40 uno de sus maestros será depurado como consecuencia de la denuncia de algunos vecinos. Desde 1941 estará al frente de la misma Don Felicísimo González del Campillo, formado en una de las Escuelas Sierra-Pambley, quien permanecerá ejerciendo las funciones docentes hasta 1970, compaginando esta tarea junto a otras actividades, sin dedicación exclusiva a la docencia. La Escuela de Morerueta, a pesar de ser la primera que habría de eliminarse en caso de dificultad, según expresaban las mandas testamentarias del Fundador, permanecería sin embargo resistente al paso de los años, y atesorando en parte el legado pedagógico y el proyecto educativo

originario, al contar con el concurso de un maestro seguidor de las enseñanzas de la Institución.

Conclusiones

Durante la segunda mitad del siglo XIX los postulados krausistas, canalizados a través de la Institución Libre de Enseñanza, tuvieron su aplicación práctica mediante la Fundación Sierra-Pambley. Ello se traduce en su implantación en determinadas experiencias educativas tanto en la provincia de León como en la de Zamora. En esta última dicho proyecto se concretó con la fundación de una Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria en Moreruela de Tábara.

La obra de Sierra-Pambley y en particular esta Escuela de Moreruela se enmarca dentro del reformismo social educativo. Mediante la creación de estas escuelas, como la que hemos analizado, en cierta forma, se produjo una aproximación de los miembros de la Institución Libre de Enseñanza a los pueblos de la España profunda o real, pues siguiendo los presupuestos ideológicos de Giner de los Ríos, se trataba de *dar en voz baja el alma entera para contribuir a crear lo único que nos hace falta. Un pueblo adulto.*

La experiencia de Moreruela obtuvo unos resultados satisfactorios, a la vez que una significativa repercusión en sus habitantes, como así lo ponen de manifiesto los Memorandos que realizaban los maestros al concluir los distintos cursos académicos. Se trataba también de amoldar las enseñanzas a las necesidades de la comarca, inculcando la asimilación reflexiva de los derechos y deberes del ciudadano para que los alumnos se convirtieran a la vez en instructores de sus propias familias.

Las enseñanzas impartidas constituían una buena base sobre la que cimentar una formación que a la larga posibilitaría mayor capacitación para obtener mejores salidas profesionales, sobre todo en relación con las conseguidas por las anteriores generaciones de los lugares donde se implantaron las Escuelas Sierra-Pambley, y comparativamente con las restantes aldeas de la comarca. El espíritu de la Institución Libre de Enseñanza, a través de la labor filantrópica de la Fundación Sierra-Pambley y sus métodos, llegaron así a este alejado núcleo rural zamorano. Los métodos aplicados consiguieron superar la pedagogía lugareña o la autarquía pedagógica de muchos maestros rurales. En el recuerdo está perenne la conducta y ejemplo diario de los maestros, quienes quisieron modelar sin violencia las estructuras mentales de unas nuevas generaciones. La huella que dejó la Institución Libre de Enseñanza a través de la filantropía liberal quedó patente en aquellos niños que accedieron, entre 1897 y 1936, a la Escuela de la Fundación Sierra-Pambley en Moreruela de Tábara.

Las Escuelas Sierra-Pambley y en concreto la de Moreruela contribuyeron a la disminución y erradicación del analfabetismo, a la vez que desarrollaron una meritoria tarea de reeducación, preocupándose especialmente por elevar el nivel educativo y la cultura de la zona. Desarrollaron en definitiva una educación activa e íntegra, cuyos principios se fundamentaron, entre otros aspectos, en la secularización, neutralidad, gratuidad y utilidad. Se trataba ante todo de *hacer hombres*, forjando su espíritu y dotándoles con posibilidades de acción frente a las circunstancias cambiantes.

Notas

¹ Cfr. MENÉNDEZ UREÑA, Enrique.: «La filosofía krausista y la economía social de mercado», en CARANTOÑA ÁLVAREZ, Francisco y AGUADO CABEZAS, Elena (Eds.): *Ideas reformistas y reformadores en la España del siglo XIX. Los Sierra Pambley y su tiempo*, Madrid, Biblioteca Nueva, Universidad de León, Fundación Sierra Pambley, 2008, 278.

² Cfr. JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio.: *El krausismo y la Institución Libre de Enseñanza*, Madrid, Cincel, 1987, 30.

³ *Ibídem.*, 61.

⁴ Cfr. CACHO VIU, Vicente.: *La Institución Libre de Enseñanza. I, Orígenes y etapa universitaria (1860-1881)*, Madrid, Rialp, 1962, 33.

⁵ Cfr. MENÉNDEZ UREÑA, Enrique.: «La filosofía krausista...», *op. cit.*, 279.

⁶ Cfr. ESTEBAN MATEO, León.: «El krausismo en España: teoría y circunstancia», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 4 (1985), 113-114.

⁷ *Ibídem.*, 115.

⁸ Cfr. BARREIRO RODRÍGUEZ, Herminio.: «Repercusiones de la revolución ideológica y científica del último tercio del siglo XIX en las innovaciones educativas de la Institución Libre de Enseñanza», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 2 (1983), 212.

⁹ Cfr. HUERTAS VÁZQUEZ, Eduardo; SÁENZ DE LA CALZADA, Luis y LÓPEZ CONTRERAS, Joaquín.: *León y la Institución Libre de Enseñanza*, León, Diputación Provincial de León, 1986, 20-21.

¹⁰ Cfr. TURIN, Yvonne.: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902: Liberalismo y tradición*, Madrid, Aguilar, 1967, 55.

¹¹ Cfr. JIMÉNEZ LANDI, Antonio.: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Tomo I: Los orígenes de la Institución*, Madrid, Ministerio de Educación y cultura, 1996, 289.

¹² Cfr. JIMÉNEZ LANDI, Antonio.: *La Institución...*, *op. cit.*, 290-300.

¹³ Cfr. TURIN, Yvonne.: *La educación y la escuela...*, *op. cit.*, 180.

¹⁴ Cfr. JIMÉNEZ GARCÍA, Antonio.: *El krausismo...*, *op. cit.*, 144.

¹⁵ Fueron las escuelas leonesas: La Mercantil y Agrícola de Villablino –abierta en 1886–; la Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria y de Agricultura y una escuela de niños y otra de niñas en Hospital de Órbigo; escuela de niños en Villameca; la Escuela Industrial de Obreros y una escuela de niñas en la ciudad de León. En el ámbito zamorano se estableció una Escuela de Ampliación de Instrucción Primaria en la localidad de Moreruela de Tábara. Cfr. JIMÉNEZ LANDI, Antonio.: *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Tomo III: Período escolar (1881-1907)*, Madrid, Ministerio de Educación y cultura, 1996, 231.

¹⁶ CELADA PERANDONES, Pablo: «Don Paco Sierra y las Escuelas Sierra Pambley de León: aspectos generales e ideario pedagógico», *Tierras de León*, 85-86 (1991-1992), 35-67.

¹⁷ Cfr. GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores y SAMANIEGO BONEU, Mercedes.: «La Institución Libre de Enseñanza, una obra de reforma educativa y social. Su proyección en Zamora», en VV.AA.: *Primer Congreso de Historia de Zamora*, Tomo IV: Moderna y Contemporánea, Zamora, Instituto de Estudio Zamoranos «Florián de Ocampo», Diputación de Zamora, 1993, 209.

¹⁸ *Ibidem.*, 212. La escritura de compra se formalizó ante el notario de Zamora, Don Manuel Gómez el 7 de septiembre de 1892.

¹⁹ La fundación legal de la Escuela se recogerá con posterioridad en la Escritura de Ampliación de la Fundación Sierra-Pambley cláusula IV. Archivo de la Fundación Sierra Pambley (en adelante AFSP).

²⁰ El maestro Don Vicente Álvarez, elaboró un *Memorándum* manuscrito sobre la Escuela de Moreruela de Tábara en 1917. AFSP.

²¹ CANTÓN MAYO, Isabel.: «Don Segundo Álvarez, director de la escuela Sierra-Pambley de León», *Revista de Educación*, 323 (2000), 213-214.

²² CANTÓN MAYO, Isabel.: *La Fundación Sierra-Pambley: una institución educativa leonesa*, León, Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, 1995, 248-249.

²³ CELADA PERÁNDONES: «Los Exámenes como instrumentos de selección Académica: Naturaleza, Tipos y Aplicación en una Institución Educativa Leonesa», en TERRÓN BAÑUELOS, Aida et al.: *La acreditación de saberes y competencias. Perspectiva Histórica*, Oviedo, Sociedad Española de Historia de la Educación, Universidad de Oviedo, 2001, 354.

²⁴ GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores; SAMANIEGO BONEU, M.: «La Institución Libre...», *op. cit.*, 211.

²⁵ CANTÓN MAYO, Isabel.: *La Fundación Sierra-Pambley...*, *op. cit.*, 365.

²⁶ *Ibidem.*, 347.

²⁷ *Ibidem.*, 346.

²⁸ GÓMEZ MOLLEDA, María Dolores; SAMANIEGO BONEU, M.: «La Institución Libre...», *op. cit.*, 217.

²⁹ CANTÓN MAYO, Isabel.: *La Fundación Sierra-Pambley...*, *op. cit.*, 364.

LA INFLUENCIA DE FRÖEBEL EN LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS DEL SIGLO XIX EN ESPAÑA

R. Clara Revuelta Guerrero

E-mail: rcrevuelta@gmail.es

Rufino Cano González

E-mail: rcano@pdg.uva.es

(Universidad de Valladolid)

Es cierto que el siglo XIX fue un siglo crítico por cuanto a educación infantil se refiere, tanto a nivel europeo como nacional. Pero no es menos cierto que la educación infantil hunde sus raíces, encuentra sus precedentes, en hechos lejanos. Basta recordar las orientaciones que Quintiliano inserta en sus *Institutionis oratoriae*, las de San Isidoro de Sevilla en el capítulo XX de su *Regula monachorum*¹, o las de Nebrija en *De liberis educandis libellus*; o las *escuelas monacales*, en cuanto dedicadas a los niños abandonados a las puertas de las iglesias y recogidos en los monasterios, o a los niños oblatos, ofrendados por sus padres (en ocasiones antes de nacer) a Dios y destinados a la vida monacal. Como apuntaba Adolfo Maillo: «Las primeras escuelas de párvulos, nacidas para fines de asistencia y cuidados de los niños pequeños, surgen en nuestra Patria en la época visigótica, siendo creadas por San Isidoro de Sevilla y el Obispo Conancio, en Palencia»². Recordemos las *escuelas de amiga*, a una de las cuales asistió Góngora³, y que Maillo considera continuadoras de las fundadas por Isidoro de Sevilla y Conancio de Palencia⁴. Por otra parte, no hay diferencia entre la amiga que nos describen Rubio y Galí o Manjón, y la *celadora* de que nos habla Chartier, refiriéndose a Francia:

«Modestos son los orígenes de la escuela de párvulos. Durante mucho tiempo los niños comprendidos en este periodo de la educación, y principalmente en el campo, fueron fiados a celadoras que los reunían en refugios [...]. La celadora permanecía al lado de los niños, haciendo media o hilando y dejándolos correr y gritar, alejando de ellos todo peligro. Era, pues, una función fácil de llevar»⁵.

En definitiva, paralelos orígenes son reconocidos, en España y Francia, a la escuela de párvulos. Ahora bien, conviene recordar que las escuelas de

párvulos, en cuanto institución social educativa, nacen respondiendo al sistema de clases de que habla Philipe Aries, pero también al espíritu filantrópico de la época que impulsó la obra de Pestalozzi, Froebel y otros notables pedagogos⁶. Ahora bien si el filantropismo ha servido, como la Historia de la Educación nos demuestra, para dar solución a las primeras manifestaciones de un problema, no da más que una solución provisional. Las auténticas soluciones hay que buscarlas por otro camino: el de la respuesta jurídico-legal⁷. Esa respuesta se traduce en hechos, realidades concretas institucionalizadas.

Objeto de estudio, fuentes de datos y objetivos

Consecuentemente con lo anteriormente expuesto, nuestro objeto de estudio se centra, pues, en la presencia real que el método Froebel tuvo en las escuelas de párvulos de las últimas décadas del siglo XIX, para delimitar con mayor precisión el ámbito de su influencia.

Para nuestro trabajo, además de las fuentes legales, nos hemos servido de los datos que nos ofrecen las 6 memorias (correspondientes a los años: 1883, 1885, 1886, 1887, bienio 1888-1889 y trienio 1890-1892) elaboradas por el Patronato General de Escuelas de Párvulos, mejor dicho, los Patronatos, dado que hubo dos; el primero se corresponde con los gobiernos liberales de Sagasta y Posada Herrera, II-1881 a I-1884; el segundo, con el conservador Cánovas del Castillo, I-1884 a XI-1885; continuándose con los liberales en el periodo XI-1885 a VII-1890, y conservador de Cánovas, en el de VII-1890 a XII-1892. Resaltamos estos datos de la dimensión socio-política de la época, por la incidencia que ésta tuvo en todos los aspectos de la vida nacional.

La situación de la educación de párvulos al comienzo del gobierno de Sagasta

Nuestro trabajo contempla únicamente un aspecto o ámbito de la influencia froebeliana en España. Otros ya han sido estudiados. Así sucede con los inicios de dicha influencia⁸, con la creación de la cátedra de pedagogía de Froebel, en 1876, en las Escuelas Normales Centrales de Madrid y la impartición de estos estudios por Pedro Alcántara García⁹, y con el primer ensayo práctico, materializado en los «Jardines de la infancia», creados en Madrid e *inaugurados* en 1879¹⁰. Así mismo, la difusión del froebelismo seguirá otro camino -resaltado por Antonio Molero en su trabajo sobre Bartolomé Mingo-, como es el de la traducción de los textos y obras de Froebel; pero la influencia por vía de la lectura de los textos traducidos es de difícil seguimiento y control.

Ahora bien, como muchos otros proyectos educativos y avances pedagógicos, de antes y de ahora, en nuestro país, la difusión de las ideas de Froebel y la implantación de su sistema y método en nuestras escuelas de

párvulos, no fue ajena a los avatares político-sociales. Tras la creación de los «Jardines de la infancia», en los últimos momentos del ya gastado gobierno de Cánovas del Castillo (primer turno del partido conservador), durante la Restauración borbónica, accede a la Jefatura de gobierno, Práxedes Mateo Sagasta, en febrero de 1881, principiando con ello el turno del partido liberal. Con él se inician una serie de reformas en el ámbito educativo, de las que cabe señalar aquí la creación del Patronato general de las escuelas de párvulos y el primer curso especial para la obtención del título de maestra de párvulos. Como presidente del Patronato figurará Víctor Balaguer, que lo era del Consejo Superior de Instrucción Pública. Entre los vocales aparecerán: Concepción Arenal, Carmen Rojo y Herraiz¹¹, Joaquín Sama y Pedro Alcántara García (nombrados profesores del curso especial de maestras de párvulos). Todas las personas comprometidas, de alguna forma, con la educación.

Consecuentemente con todo ello, el Ministro Albareda pedía, en un Real decreto de 23 de diciembre de 1882, a los Rectores de los distritos universitarios remitiesen:

«3ª [...] á este Patronato, con la brevedad posible, *una relación de las Escuelas de párvulos* que existan en sus respectivos distritos universitarios, con expresión de las que se hallan servidas en propiedad é interinamente; turno a que corresponde la provisión de las que se encuentran en el segundo caso, nombres y títulos de los Maestros que las regentan en uno ú otro concepto; manera como han sido nombrados propietarios, diciendo las circunstancias que les adornan y los servicios que tienen prestados; número y sexo de los alumnos que asisten á cada una de las Escuelas; *métodos y procedimientos pedagógicos que en ellas se emplean*; estado y condiciones de su mobiliario y material de enseñanza; y en fin, cuantas noticias y observaciones estimen los Rectores que puedan servir para dar á conocer la situación de nuestras Escuelas de párvulos, y el personal encargado de regentarlas»¹².

Otro Real Decreto regulaba el desarrollo del curso de especialización en el magisterio de párvulos, con destino específico a mujeres. Para la realización del curso era necesario no tener menos de 18 años ni más de 30, así como probar, mediante oposición, la posesión de los conocimientos propios de la enseñanza primaria superior, quedando el Patronato facultado para proponer a las aprobadas para ocupar las vacantes. Ello supuso limitar las plazas del curso a 20, a fin de evitar falsas expectativas de colocación entre las aspirantes. A la convocatoria para realizar los exámenes de selección «sólo se presentaron diez y ocho de las cuales merecieron ser aprobadas, y por lo tanto nombradas alumnas», diez y seis. Era, pues, necesario realizar una segunda convocatoria para cubrir las cuatro plazas restantes, presentándose a ella nueve aspirantes fueron aprobadas cuatro¹³. Resulta significativo, en relación con nuestro objeto de estudio, que en esta segunda convocatoria se eximiese «del requisito de la edad á [sic] las aspirantes que hubiesen obtenido el *certificado de aptitud* de la asignatura de Pedagogía Froebel»¹⁴. Lo cual pone de re-

lieve la valoración que para el Patronato merecía dicho sistema. El análisis de los programas de las asignaturas que se explicaron en el curso, nos descubre igualmente una atención especial a la pedagogía froebeliana por cuanto, dentro de los conocimientos pedagógicos, aparecen dos secciones muy significativas en sus contenidos: «De las escuelas de párvulos en general» y «Los Jardines de la Infancia». Por falta de espacio únicamente recogemos los de la segunda sección dedicada al conocimiento y práctica de la obra del autor alemán:

«Exposición y crítica de los principios y las leyes pedagógicas que constituyen el sistema y el método de educación de Froebel.- Idea general de los Jardines de la infancia señalando sus exigencias por lo que respecta al mobiliario y al local, y dando a conocer sumariamente los trabajos que en ellos se practican.- Explicación de los llamados juegos manuales, del sentido y los fines con que deben aplicarse y del material que requieren. Prácticas con los niños.- Lo mismo respecto a los trabajos manuales.- Ejercicios prácticos consistentes en la realización por las alumnas, de dichos trabajos, aplicándolos á la confección de varios objetos, como cajas, sólidos, mapas, estuches, etc.- Idea de los ejercicios que pueden tenerse en el jardín propiamente dicho, y del objeto y las condiciones peculiares de esta dependencia. Prácticas con los niños.- Resumen de los medios por los cuales se atiende en los Jardines de la infancia a la educación física, deteniéndose principalmente en los juegos libres y los gimnásticos, y dando idea de la llamada gimnasia de sala. Prácticas con los niños de algunos ejercicios físicos.- El canto en relación con los juegos gimnásticos, señalando los fines educadores con que se aprovecha en los Jardines de la infancia y debe aprovecharse en toda buena educación. Prácticas con los niños.- La higiene escolar en los Jardines de la infancia, deteniéndose principalmente en las condiciones que á este respecto deben reunir el mobiliario y el local de la escuela.- Visitas al Museo pedagógico al intento de examinar planos de escuelas, mobiliario y material de enseñanza que no haya podido examinarse antes, y que más relación tenga con los Jardines de la infancia.- Resumen de la organización pedagógica que deben tener los Jardines de la infancia, y en general las Escuelas de párvulos, diciendo cómo debe dirigirse a los niños, cómo ha de clasificárseles, cuál ha de ser la distribución del tiempo y el trabajo, cómo el régimen disciplinario y qué materias debe comprender el programa.-Indicaciones respecto del plan y el método más propios de la enseñanza de estas materias, llamando la atención acerca de los medios que, para darlas, existen en las escuelas froebelianas.- Crítica general de los Jardines de la infancia, señalando sus ventajas e inconvenientes.- El ideal de las Escuelas de párvulos. Cualidades que necesitan reunir las maestras encargadas de ellas»¹⁵.

Como puede observarse, la atención dedicada al sistema y método Froebel era bastante detenida y completa. Un nuevo Real Decreto, de 15 de junio de 1883, regulaba la superación del curso y establecía, los ejercicios a realizar por las alumnas al finalizar el mismo; destacamos el tercer ejercicio:

«1ª [...]. Y en el tercero, hará con una sección de niños de los *Jardines de la Infancia* una lección sobre el punto que le parezca más adecuado de la asignatura que hubiese elegido en el ejercicio anterior, dándoles además enseñanza musical con el mismo carácter práctico».

De las veinte aspirantes, superaron el curso diecisiete, siendo propuestas para la expedición del respectivo título¹⁶. Posteriormente, se reconoció una más. Teniendo en cuenta que, de acuerdo con el art. 8º del Real decreto de 17 de marzo de 1882, estas maestras especializadas podían ser nombradas interinas por los Rectores de las Universidades, teniendo derecho, según el art. 9º de la misma disposición, a permanecer en la plaza durante seis años, pudiendo, al término de ese periodo, ser confirmadas en sus cargos por igual tiempo, y así sucesivamente, su seguimiento a través de los datos que nos ofrecen las memorias emitidas por el segundo Patronato, nos permite, al menos, constatar el grado de presencia del sistema y método Froebel en la etapa estudiada. En 1885, ocho de las maestras aprobadas aparecen incorporadas al ejercicio activo.

Con la vuelta al poder de Cánovas del Castillo (segundo gobierno conservador), un nuevo Real Decreto, de 4 de julio de 1884, firmado por Alejandro Pidal y Mon, su Ministro de Fomento, suprime el Patronato General de las Escuelas de Párvulos (Art. 1º de las «Disposiciones transitorias») y lo sustituye por un nuevo Patronato, cuya Junta, presidida por la infanta Isabel-hija primogénita de Isabel II- y creado como una sección de Beneficencia, estará constituida por señoras, en gran parte de la nobleza. Ello supone un cambio total en la entidad y naturaleza del Patronato, que incidirá en la lentificación de la difusión del sistema y método Froebel. Basta confrontar los criterios de inspección de las escuelas de párvulos que orientaban la actuación de ambos Patronatos. Si uno de los criterios, más significativos por lo que respecta a la formación de los educadores de párvulos, para el primer Patronato, venía dado por la «observación de los métodos y procedimientos pedagógicos aplicados en sus escuelas» (nº 12 del cuestionario recogido por la Real orden de 23 de diciembre de 1882), este apartado desaparecerá del programa de vigilancia llevado a cabo por las Señoras visitadoras e inspectoras del nuevo Patronato, las cuales, ateniéndose a las atribuciones que les otorgaba el Reglamento General de Escuelas de Párvulos¹⁷, debían observar, entre otros, los siguientes aspectos:

«Art. 25. Las Señoras que componen la Junta local ejercerán sobre las Escuelas una especial vigilancia acerca de la educación católica de los niños, de su salud, de sus inclinaciones morales y del trato que reciben de los Maestros. Al efecto cuidarán de que se de la enseñanza con sujeción estricta a los textos señalados; de que los niños que asisten á las escuelas se encuentren sanos y aseados; de que las reprensiones sean, en lo posible, suaves y convincentes; y de que no se impongan castigos violentos ni aflictivos».

Por si las anteriores normativas no fueran reveladoras de la incidencia negativa, por silenciadora, que sobre el sistema y método Froebel podía ejercer, las manifestaciones emitidas por las Señoras inspectoras junto a sus valoraciones, con ocasión de su interés por visitar los «Jardines de la Infancia» de Madrid, y de haberseles negado esa aspiración, no dejan lugar a duda. Regoemos aquí algunas de esas manifestaciones:

«[...] sin duda otros [...] vigilarán por aquellos niños y cuidarán de que, en cumplimiento de la ley, se les enseñen con todo esmero, [...], además de los conocimientos pedagógicos propios de la institución, *los principios* fundamentales de la Doctrina cristiana, es decir, *de la Religión del Estado*; pues lejos de estar esto en disonancia con el sistema Froebel, sabido es que en las escuelas de Alemania, donde y para donde principalmente se inició, *se obliga á los maestros heterodoxos á que enseñen con escrupulosidad á sus alumnos la doctrina allí legal*»¹⁸.

Más avanzado el texto, encontramos un párrafo revelador de la actitud preventiva que animaba las anteriores palabras, así como la finalidad con que fueron pronunciadas:

«Ójala sea siempre verdad, y eso se propone el Patronato, la frase ya repetida en alguna ocasión solemne de que el abrir una escuela equivale á cerrar un presidio; *quiera el cielo*, y para ello trabajaremos sin descanso, *que estadísticas futuras no lleguen á demostrar nunca en España que los penados comenzaron alguna vez la generación de sus delitos bajo la inspiración de doctrinas seductoras más propias para producir prosélitos de secta que para formar corazones inteligentes y libres*»¹⁹.

Las anteriores palabras, aunque revestidas de futurible, están condenando el sistema Froebel y poniendo en guardia frente a él. Dirigidas al Ministro de Fomento, Pidal y Mon, consiguieron el efecto deseado, reforzar con su autoridad la competencia de las Señoras inspectoras para visitar y valorar los Jardines de la Infancia de Madrid. Lo prueba el hecho de la inclusión de la «valoración de los resultados obtenidos» por dichas escuelas en la Memoria del año 1886. Ese espíritu y actitud preventiva podía encontrar uno de sus motivos, en el hecho de que el sistema y método Froebel apareciese, en aquellos momentos, como un «sistema modernizante», apoyado por «Sama, Mingo y Bonilla y otros autores asiduos de la Institución Libre de Enseñanza»²⁰. La información sobre los Jardines de la Infancia aparece en la Memoria de 1883, del primer Patronato, no así en la de 1885. El rechazo a ser inspeccionados por las Señoras del segundo Patronato, no puede tener otra causa que la injustificada supresión del primero y el negativo cambio en la orientación del segundo. Como se observa en las fuentes, el rechazo a esas inspecciones, no fue un hecho aislado ni tuvo una única causa. Por lo que se refiere al distrito universitario de Barcelona, se dio una primera negativa coincidiendo con el cambio de la Junta de Patronato que se traduce en la ausencia de información de este distrito, en 1885. Un nuevo rechazo se da para el

bienio 1888-89, de cuya Memoria se haya de nuevo ausente la información relativa a sus escuelas de párvulos, por lo que la Junta directiva del 2^a Patronato expresa su sentir sobre este tema:

«[...] habíamos casi formado el propósito de no publicar nueva Memoria sin que en ella pudiera consignarse la instalación y desarrollo del Patronato en Cataluña; [...] Inútil ha sido que nuestra augusta Presidenta, [...] llamase amistosamente a las personas más influyentes de Barcelona y les explicase lo que el Patronato significa; vanos fueron los esfuerzos para que se reconociese la Junta local de la cabeza del Condado y de alguna de sus otras capitales [...]»²¹.

No sería descabellado pensar que tal situación encuentre su explicación en el afianzamiento del regionalismo, que tendrá en Cataluña una expresión propia con el desarrollo de las *culturas regionales*. Tenemos una base para ello. Con ocasión de la Exposición universal, celebrada en Barcelona, en 1888, la *Lliga de Catalunya* convoca y patrocina unos *Jocs florals*, presididos por la Regente, M^a Cristina. Analizando este hecho, Jover Zamora resalta que «La *Lliga* aprovechó la ocasión para poner en manos de la regente un mensaje que constituye la primera formulación de un programa específicamente regionalista»²². En dicho mensaje se decía:

«Deseamos que vuelva a poseer la nación catalana sus Cortes generales, libres e independientes, abiertas por el Jefe del Estado o su Lugarteniente [...] [sic]. Que sea Cataluña dueña y señora de gobierno interior de su suelo y señale por sí misma el contingente del ejército para el Principado [...] Que la lengua catalana sea la oficial de Cataluña para todas las manifestaciones de la vida de este pueblo [...]; que sean los mismos catalanes los que elijan a los que deben desempeñar cargos en la nación catalana [...]»²³.

Al tiempo que Jover Zamora nos ofrece esta base documental, hace referencia al «persistente e inteligente esfuerzo de movilización social» que se dio en Cataluña entre 1893 y 1896, en función del cual «los catalanistas penetran y controlan paulatinamente las grandes corporaciones de la vida catalana [...]»²⁴. Nos preguntamos ¿No es posible que la negativa catalana a tener Juntas provinciales de inspección y vigilancia de sus escuelas de párvulos, impuestas por Madrid, respondiera a ese movimiento regionalista –socio-político y cultural²⁵– catalán? Pensamos que sí. El estudio más detenido del tema, nos dará la respuesta.

Lo que expresan los datos aportados por las memorias

Hemos trabajado los datos con la finalidad de descubrir la significatividad de la presencia del método Froebel en las escuelas de párvulos españolas desde criterios diferentes; es decir, en función del número de escuelas que lo practicaban y en función de los resultados obtenidos, expresados a través de la valoración que los miembros del Patronato daban acerca del trabajo del

maestro y los aprendizajes de los niños, en sus visitas a las escuelas; en relación con el «nivel de formación» del maestro (elemental, superior, normal, otros títulos), la «forma de acceso» a la escuela (por oposición, nombramiento a propuesta del Municipio, Rectorado, Patronato, concurso de traslado, permuta), y los «resultados obtenidos» en la enseñanza según el método, la incidencia de factores como matrícula, estado y condiciones de los edificios, etc. Recogemos lo más significativo.

La Memoria del año 1883 recoge información de los 10 distritos universitarios y de 43 provincias, al tiempo que informa de 2 provincias que aún no habían enviado los datos que habían sido solicitados (Tarragona y Navarra) y de 4 que, para aquellas fechas, no contaban con escuelas de párvulos (Almería, Lugo, Orense y Huelva). También nos pone de relieve que, a 31 de diciembre de 1883, sólo consta que el número de escuelas de párvulos que sostenía el municipio de Madrid, era 16, estando pendientes de arreglo dichas escuelas. Así mismo, al referirse a los «Jardines de infancia» de la capital del Reino, aclara se trata de una escuela que consta de cuatro aulas, dirigidas por un maestro, Eugenio Bartolomé Mingo, que cuenta con cuatro maestras auxiliares²⁶.

Tabla I. Difusión del método Froebel por distritos y provincias. 1883

Distritos universitarios	Nº esc. (a)	% distrito(a)	Nº de escuelas de párvulos por provincia (b)	Aplicación método		
				Solo	+otro	+otros
Madrid	3/34	8,82	Madrid (1), Toledo (2)	1	---	2
Barcelona	5/60	8,33	Barcelona (2), Gerona (1), Lérida (2)	1	---	4
Granada	1/11	9,09	Granada (1)	---	---	1
Oviedo	1/3	33,33	Oviedo (1)	---	1	---
Salamanca	5/30	16,16	Salamanca (1), Ávila (2), Zamora (2)	1	---	4
Santiago	0/5	0,00	---	---	---	---
Sevilla	5/47	10,64	Cádiz (2), Córdoba (3)	2	3	---
Valencia	8/56	14,28	Castellón (6), Murcia (2)	1	7	---
Valladolid	4/39	10,25	Guipúzcoa (1), Vizcaya (3)	1	---	3
Zaragoza	8/45	17,77	Zaragoza (2), Huesca (2), Logroño (3), Soria (1)	1	6	1
	40/330		40	8	17	15

Elaboración propia. (a) Número de escuelas y porcentaje de las mismas, que siguen el método Froebel en relación con el número de escuelas de párvulos existentes en el distrito. (b) Entre paréntesis figura el número de escuelas de párvulos existente en la provincia de referencia. No se incorporan las provincias que carecen de escuelas de párvulos.

El análisis de los datos constatados en la **Tabla I** pone de relieve que: a) por distritos universitarios, los de Valencia y Zaragoza son los que ofrecen un número mayor (8 cada uno) de escuelas de párvulos que aplicaron el método Froebel. b) Si consideramos el criterio «distrito universitario» en combinación con el de «número de escuelas de párvulos existentes en el distrito»

(o, al menos, que emitieron el informe pedido por los rectores)²⁷ nos encontramos que es el de Oviedo el que da un porcentaje más alto (33,33%), seguido por el de Zaragoza (17,77%). c) Si nos atenemos al criterio «número de escuelas por provincia», es la provincia de Castellón la que ofrece la cifra más alta (6). d) Por otra parte el número de provincias que aplican el método Froebel (20) es levemente inferior al de provincias que no lo aplican (23). e) Existe un distrito universitario, el de Santiago, en el que no aparece ninguna escuela de párvulos que aplicase el método Froebel. f) El conjunto de escuelas que aplican el método Froebel es de 40, lo que supone el 15,15% del total de escuelas que tienen informe (330); de ellas solamente 8 lo aplican en exclusividad (sin mezcla de otros), el resto 32, lo hacen en combinación con otro (17) o con otros (15), lo que supone un 20,00% del conjunto de escuelas que dicen aplicarlo (40) y un 2,42% de las 330 escuelas.

Ahora bien, a nosotros nos interesaba constatar la vigencia del sistema y método Froebel a lo largo del periodo estudiado. Ello viene expresado a través de la permanencia de los maestros que lo aplicaron.

Tabla II. Continuidad en el tiempo de los maestros que aplicaron el sistema y método Froebel (1883-1892)

		1883	1885	1886	1892
Maestros que utilizan el método Froebel		44	25	36	30
Factores incidentes:	Nº distritos informantes	10/10	6/10	10/10	10/10
	Maestros que no siguen ejerciendo	---	--	6	14
	Informes de escuelas sin referencia al maestro	---	---	2	---
	Escuelas que no informan	---	---	---	1
Número de escuelas referenciadas en las memorias		330	167	369	469

Elaboración propia. A partir de las Memorias de los años 1883, 1885, 1886, 1890-1892. Téngase en cuenta que en la tabla anterior hablábamos de escuelas; en ésta hablamos de maestros, estando incluidas las maestras auxiliares de los Jardines de la Infancia de Madrid, pero no las del curso especial, dado que las memorias de 1885 en adelante no informan sobre los métodos.

En la **Tabla II** observamos que la continuidad en el ejercicio profesional de los maestros que aplicaron el sistema y método Froebel pudo ser mayor que la constatada, por cuanto algunos distritos universitarios (Barcelona, Oviedo, Sevilla, Valencia), no enviaron sus informes.

Analizando las titulaciones (maestro normal, superior, elemental, con certificado de aptitud o especial de párvulos) (**Tabla III**) encontramos que las proporciones varían según contemplemos las referidas al grupo de maestros «seguidores de Froebel» o al de «seguidores de otros métodos»; siendo más altos los porcentajes correspondientes a las titulaciones de maestro nor-

mal y superior entre los que aplican el método Froebel frente a los que aplican otros métodos. Ello nos indica una tendencia a tener una mayor y mejor formación en ese magisterio.

Tabla III. Los maestros en función de sus titulaciones (1883)

Titulación	A: Maestros método Froebel	%	B: Maestros de otros métodos	%
Normal	2	4,54	5	2,12
Superior	21 (a)	47,72	59	25,10
Elemental	15	34,09	126	53,61
CEP/CAP	3	6,81	26	11,06
No consta	3	6,81	14	5,95
Sin título	0	0,00	5	2,12
	44 (a)	100,00	235	99,96

Elaboración propia. Los porcentajes son con respecto al grupo a que pertenecen (A o B). (a) Incluimos aquí la titulación de las cuatro maestras auxiliares (todas superiores) de los Jardines de la Infancia de Madrid.

También es esclarecedor, a la hora de conocer mejor el desarrollo del sistema y método Froebel en España, analizar las valoraciones otorgadas al ejercicio profesional del magisterio que lo aplicó. Una aproximación a este aspecto se refleja en la **Tabla IV**, en la que comparamos dichas valoraciones con las otorgadas al grupo de seguidores de otros métodos, según datos de 1883. En este punto, la Memoria no es muy explícita, por cuanto un 57,50%, para el grupo de seguidores del método Froebel, y un 59,11%, para el de otros métodos, carecen de información al respecto. Pero sí es interesante constatar que los maestros del método Froebel presentan porcentajes más altos -5,00 y 17,50 dentro de su grupo- que el grupo de maestros seguidores de otros métodos -1,48 y 6,32- en las valoraciones más altas (de 5: «excelente con nominaciones laudatorias, premios, gratificaciones pecunarias, etc.», o de 4: «resultados muy buenos, altamente satisfactorios...»). La falta de espacio nos impide ampliar la información a otros años.

Tabla IV. Valoraciones de los resultados obtenidos por los maestros (1883)

Categorías de valoración	Maestros Froebel	%	M. otros métodos	%
5 Excelentes, con menciones laudatorias, premios, medallas...	2	5,00	4	1,48
4 Muy satisfactorios	7	17,50	17	6,32
3 Buenos, satisfactorios	6	15,00	56	20,81
2 Regulares, resultados escasos...	2	5,00	26	9,66
1 Malos, insatisfactorios...	0	0,00	7	2,60
No constan resultados	23	57,50	159	59,11
Totales	40	100,00	269	100,00

Elaboración propia. Los porcentajes hacen referencia a la situación dentro de cada grupo.

Las escuelas que aplicaron la metodología froebeliana, fueron más de las constatadas hasta ahora (reflejadas en la tabla II). No hay que olvidar dos hechos: a) Las Memorias no recogen los métodos seguidos por los maestros que se incorporan a partir de 1885. b) Su aplicación por parte de las maestras que aprobaron el curso especial y que fueron nombradas interinas de una escuela, por el art. 9º del R. D. de 17 de marzo de 1882.

Tabla V. Proyección profesional de las maestras aprobadas en el curso especial de maestras de párvulos

	1884-85	1885-86	1890-92
Con destino	8	13	11
Sin destino porque:	a. El dist. Universitario no informa	5	---
	b. Desconocemos la causa	5	3
	c. No se informa sobre quién ocupa la plaza	---	1
	d. No se informa sobre la escuela	---	1
Sustituída. No aparece en otro destino	---	---	4
Totales	18	18	18

Elaboración propia.

El seguimiento de estas maestras (**Tabla V**) pone de relieve que, para el año 1885, aparecen ejerciendo en escuelas de párvulos 8 y sin destino 10. Ahora bien, de esas 10, 3 no aparecen en ninguna memoria, 1 aparece en una escuela que comienza a funcionar en el año 1886 y 5 aparecen con destino, en los años 1886 a 1891, en localidades que corresponden a los distritos universitarios de Sevilla y Valencia, que se cuentan entre los que no informaron en el año 1885, por lo que es correcto pensar que éstas ejercían en el año 1885. La Memoria del año 1892, nos permite comprobar que varias de las maestras que aprobaron el curso especial cuentan con 7 años, 6 meses y 12 días de servicios, lo que significa que no fueron cesadas en sus puestos al cumplir los seis años de interinidad, contra lo establecido por la disposición 10ª, de la R. O. de 13 de agosto de 1884 (que derogaba lo preceptuado por el R. D. de 17 de marzo de 1882).

Conclusiones

El análisis de la legislación generada y de las actividades proyectadas y, en parte, puestas en marcha por el primer Patronato, nos anuncian una época de desarrollo y orientación de las escuelas de párvulos de acuerdo a los más importantes principios (psico-pedagógicos, didácticos y organizativos de la educación infantil), defendidos por las tendencias educativas más significativas en aquel momento en Europa. Sin embargo, se puede decir que, en principio, todo quedó en un magnífico proyecto, y la presencia del sistema y método Froebel en las escuelas de párvulos españolas reducida a leve testi-

monio, por causa del conservadurismo más recalcitrante. A pesar de todo, los datos confirman una respuesta positiva respecto del magisterio de párvulos que nos ofrece porcentajes significativos de preparación superior como demuestran sus titulaciones y las valoraciones, premios y menciones laudatorias que ese magisterio obtiene. Igualmente se constata el freno al desarrollo del sistema Froebel (o al menos su intento) durante el tiempo en que estuvo vigente el segundo Patronato.

Notas

¹ Donde inserta todo lo relativo al nombramiento por el abad de un «pedagogo santo, sabio, de edad madura a quien se encomiende el cuidado de la educación de los niños». Véase: GALINO, A.: *Historia de la Educación*, Madrid, Gredos, 1957, 429.

² MAILLO GARCÍA, A.: *Manual de Educación de Párvulos. Contestaciones completas al cuestionario de especialización de párvulos de 24 de Abril de 1948*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1950, 6.

³ Si hemos de admitir como testimonio probado el de Luis Bello, cuando, refiriéndose a la sociedad que fundara Pablo Montesino para propagar y mejorar la educación del pueblo, dice: «Ella dió [sic] el impulso para transformar la *amiga*, las escuelas de amiga, tal como las frecuentó de chico D. Luis de Góngora, en escuelas de párvulos». Véase: BELLO, Luis: «Anteproyecto para una sociedad de amigos de la escuela». Cfr. *El Sol*, 2 y 9 de diciembre, 1925.

⁴ MAILLO, A.: *Op. Cit.*, 6.

⁵ CHARTIER, Ch.: *La Pedagogía vivida en las Escuelas maternas y de párvulos*, Vol. I. Curso completo y práctico, Madrid, Editorial Estudio, 1929, 13.

⁶ REVUELTA GUERRERO, R. C. y GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, C.: «La educación preescolar en Palencia en la Alta Restauración», en *Actas del II Congreso de Historia de Palencia. Tomo V: Historia del Arte. Palencia en la Historia de la Lengua y Literatura. Historia de la Educación*, Palencia, Excma. Diputación Provincial de Palencia, Departamento de Cultura, 1990, 657-671.

⁷ *Ibidem.*

⁸ Véase MOLERO PINTADO, A.: *Bases para una historia de la educación infantil en España. La figura de Eugenio Bartolomé Mingo*, Madrid, Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 1999, 49.

⁹ *Ibidem.*, 49/85.

¹⁰ *Ibidem.*, 49.

¹¹ Directora de la Escuela Normal Central de Maestras. Otros vocales serán: Augusto Comas, Manuel M^a José de Galdo, Santos de Isasa y Joaquín Una.

¹² La cursiva es nuestra.

¹³ PATRONATO GENERAL DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS: *Memoria relativa a la situación y las vicisitudes de dichas escuelas*, Madrid, Imp. y fundición de M. Tello, 1884, 109-110.

¹⁴ *Ibidem.*, 110.

¹⁵ «Programas de las asignaturas que se explican en el curso especial para Maestras de Párvulos», en PATRONATO GENERAL DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS: *Op. cit.*, 119-120.

¹⁶ *Ibidem.*, 147.

¹⁷ Aprobado en Junta de 19 de febrero de 1885 y firmado por el Rey, el 16 de mayo de 1885.

¹⁸ PATRONATO GENERAL DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS: *Memoria relativa al estado y vicisitudes de dichas escuelas*, Madrid, Tip. de los Huérfanos, 1886, 9-10, la cursiva es nuestra.

¹⁹ *Ibidem.*, 11, la cursiva es nuestra.

²⁰ MOLERO PINTADO, A.: *Op. cit.*, 35. Por otra parte el conservadurismo que apoyaba al segundo Patronato era el mismo que una década atrás apoyaba al ministro Orovio.

²¹ PATRONATO GENERAL DE LAS ESCUELAS DE PÁRVULOS: *Memoria de las actividades del referido Patronato, 1888-89*, Madrid, Tip. de los Huérfanos, 1890, 3-4.

²² JOVER ZAMORA, José M^a: «La época de la Restauración. Panorama político-social. 1875-1902», en TORTELLA CASARES, MARTÍ, JOVER ZAMORA: *Revolución burguesa, oligarquía y constitucionalismo (1834-1923)*, Vol. VIII de la *Historia de España*, dirigida por Manuel Tuñón de Lara, Barcelona. 1981, 269-406 (cita en p. 379).

²³ *Ibidem.*, 379-380.

²⁴ *Ibidem.*, 380.

²⁵ Subrayamos el carácter cultural porque, entre sus diversas manifestaciones, se encontraba también el mayor grado de desarrollo que la educación infantil ofrecía en Cataluña, y con ella el de sus métodos. El distrito universitario de Barcelona es el que ofrece, en 1883, el mayor número de escuelas de párvulos.

²⁶ Cada aula está atendida por una maestra auxiliar (al parecer tres independientes y la cuarta a las órdenes del director-regente), por lo que cabría considerar 4 escuelas que aplican el método Froebel, en lugar de una sola.

²⁷ Criterio paralelo al de la relación «número de escuelas»—«población infantil» por distrito, y que no hemos contemplado aquí por falta de espacio. Su consideración facilitaría una mejor comprensión de lo expresado en la tabla.

LA INFLUENCIA ALEMANA EN LA IDEA DE *LIBERTAD DE CIENCIA* EN ESPAÑA

María Ángeles Sotés Elizalde

E-mail: masotes@unav.es

(Universidad de Navarra)

I. Introducción: algunas características de la Universidad alemana del siglo XIX

En España, en los periodos históricos posteriores a la Constitución liberal de 1812, se perciben diversas tendencias en el ámbito educativo en las que influyeron asimismo las tendencias de otros países de Europa. De entre ellas, se ha elegido para este estudio la influencia alemana en la enseñanza superior en la segunda mitad del siglo XIX, según la idea de «libertad de la ciencia». Esta libertad fue exaltada en España especialmente durante el sexenio revolucionario. Se ha destacado que en esa época frente a otras pedagogías predominó la krausista¹, introducida principalmente por el profesor universitario Julián Sanz del Río tras viajar a Alemania. El periodo que se va a tratar aquí es desde 1843 –año de este viaje- hasta 1875 –año en que se produce la «segunda cuestión universitaria»-.

Para los defensores de la libertad científica, la universidad alemana era considerada como la más representativa de la Europa del siglo XIX². A ello había contribuido el florecimiento del idealismo con pensadores como Fichte, Schelling, Schleiermacher o Hegel, que habían enseñado en la Universidad de Berlín, fundada en 1810 bajo la responsabilidad de Humboldt. Suele señalarse que la universidad alemana era el ejemplo de libertad frente a la centralización de Francia. Además, el sistema francés, que no incluía las Escuelas Especiales dentro del marco de la Universidad, se entendía contrario a la unidad de la ciencia y servil con los intereses materiales temporales. En Alemania, esta unidad se aseguraría por medio de la libertad académica³.

Fichte, en su «Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de las ciencias», escrito en 1807, había hablado de la posesión de la Ciencia unida

a la libertad de pensamiento y de la adquisición de la ciencia con una «conciencia clara y libre»⁴. Humboldt, en su escrito «Sobre la organización interna de los establecimientos científicos superiores en Berlín» había expresado que la principal tarea de la universidad era el desarrollo de la investigación científica⁵. La unidad de la ciencia, o unidad del saber, era destacada por Schleiermacher, quien en 1808 abogaba por la independencia de los científicos frente al Estado, pero a su vez intentando influir sobre él. Para este autor, la tarea de la universidad era «despertar la idea de la ciencia en los jóvenes más nobles, ya equipados con ciertas clases de conocimientos, ayudarlos a dominarla en aquel terreno del conocimiento al que se quieran dedicar especialmente», pero no de un modo aislado, sino concibiendo la universidad como la institución donde se expusiera la totalidad del conocimiento para «despertar la idea del conocimiento, la más alta conciencia de la razón como principio director del hombre»⁶.

Por otro lado, se admite que la creación de la Universidad de Berlín – modelo para otras universidades⁷ representó la ruptura definitiva con los métodos tradicionales que ya había comenzado a finales del siglo XVII en la Universidad de Halle. Así, la enseñanza basada en la explicación de textos y la deducción se iba sustituyendo por la investigación empírica, la inducción y el reconocimiento de la libertad del razonamiento. Se ponía el acento en la «libertad espiritual»⁸. Cabe así deducir, como señala Beatriz Souto, que en Alemania la libertad científica incluye las libertades de investigación y docente⁹.

II. Julián Sanz del Río y la introducción en España de la filosofía krausista

La referencia inicial obligada para comprender la influencia de la universidad alemana en España, que se produjo a través del krausismo, es el viaje de Julián Sanz del Río a Alemania en 1843 y su contacto con filósofos discípulos de Krause. Como es sabido, Sanz del Río, a quien no le era desconocida de antemano la filosofía de Krause¹⁰, salió de España en 1843 por encargo del Ministro de la Gobernación Pedro Gómez de la Serna para estudiar diferentes sistemas filosóficos. Este Ministro del gobierno progresista durante la Regencia de Espartero había querido elevar el rango de los estudios de Filosofía, creando la Facultad de Filosofía en la Universidad de Madrid, igualada en nivel científico a las otras facultades¹¹. Sanz del Río había sido nombrado catedrático interino de Historia de la Filosofía¹².

Tras pasar por París y Bruselas llegó a la Universidad de Heidelberg, donde eran profesores varios discípulos de Krause. A la luz de la correspondencia mantenida con el funcionario José de la Revilla sabemos que en la elección del estudio de la filosofía de Krause hubo una dosis de pragmatismo:

Alemania experimentaba entonces un gran desarrollo de distintos sistemas filosóficos y Sanz del Río reconocía en una carta escrita el 30 de mayo de 1844 que la dificultad estribaba, más que en el lenguaje, en «las ideas en sí y en la indefinida diversidad con que se han manifestado en la filosofía moderna alemana desde Kant hasta Shelling». Sanz del Río vio en el sistema de Krause una mejor acotación y aplicación en España, a la vez que experimentó el convencimiento de que se trataba de una doctrina verdadera¹³.

Regresó Sanz del Río a España a finales de 1844, ya con los moderados en el gobierno. La creación de la Facultad de Filosofía estaba paralizada y su esperada consolidación como catedrático de Historia de la Filosofía se vio dificultada, aunque fue nombrado Catedrático de Ampliación de la Filosofía en septiembre de 1845, según el nuevo plan de estudios. Renunció por no sentirse suficientemente preparado y fue entonces cuando retirado momentáneamente de su actividad en la Universidad, y mientras se sucedían distintos gobiernos, se dedicó a diversos escritos y traducciones de Krause, Weber y otros autores relacionados con el krausismo¹⁴.

Viajó asimismo periódicamente a Madrid y volvió a solicitar su cátedra de Historia de la Filosofía, que le fue concedida con la ayuda de José de la Revilla por *Real Decreto* de 26 de enero de 1854, aun con el Gobierno moderado. Tres meses después, tras la sublevación de O'Donnell, dio comienzo el «bienio progresista» donde Sanz del Río, en posesión de su cátedra, explicó abiertamente el krausismo en la Universidad, lo que suscitó críticas por el sesgo alemán que lo desviaba del objeto más amplio de la asignatura¹⁵.

Tampoco fue ajeno durante esos años a las reformas educativas que habían comenzado con el Plan General *Plan de general de estudios* de 17 de septiembre de 1845 con Pedro José Pidal como Ministro de la Gobernación y encontrándose vigente la Constitución de 1845. Sanz de Río en 1854 planteó modificar la legislación para hacer que la carrera del profesorado fuera independiente de la intervención ministerial y que se establecieran al menos «dos facultades completas de Teología liberal, con supresión de los llamados Seminarios mayores, y de todo grado mayor, salvo las facultades»¹⁶.

Un hecho de este periodo que no puede dejar de mencionarse, por las consecuencias que tendría para el profesorado, fue la firma del Concordato de 1851 según el cual la enseñanza sería conforme a la doctrina de la religión católica, pudiendo velar la Iglesia para que esto se cumpliera. El Concordato fue vulnerado durante el bienio progresista con la consiguiente salida de Madrid del Nuncio, pero pronto se iba a restablecer.

III. Los primeros años de la implantación de Ley Moyano y la Universidad española

Finalizado el bienio progresista, y con los moderados de nuevo en el poder, se promulgó la *Ley de Instrucción Pública* de 9 de septiembre de 1857, la conocida Ley Moyano, que acentuaba la centralización y dependencia del profesorado del ministerio propia de la trayectoria liberal, incluyendo a la Universidad¹⁷. Al mismo tiempo, al estar ya restablecidas las relaciones entre España y la Santa Sede tras el paréntesis del bienio, el Concordato de 1851 continuó vigente. Según su artículo 170 de la Ley Moyano, se podía separar por sentencia judicial o expediente gubernativo a los profesores que no cumplieran con los deberes de su cargo, que infundieran en sus discípulos doctrinas perniciosas, o que fuesen indignos de pertenecer al profesorado por su conducta moral.

La lección inaugural del curso 57-58 en la Universidad Central de Madrid la pronunció Julián Sanz del Río. Se refirió a la nueva Ley como un «edificio legislativo», una estructura externa que necesitaba complementarse con el espíritu científico que formaría el «edificio interno de la doctrina». Habló de la obra moral y científica de la Universidad, dirigiéndose a los jóvenes en términos de virtud personal, honor intelectual o justa estima ante la sociedad y ante sí mismos. Unía los principios morales y científicos con el sentimiento y conocimiento de Dios, al tiempo que fomentaba la diversidad vocacional en los jóvenes. Se refirió al espíritu moderno como «hijo del espíritu cristiano, del de la antigüedad y de su propio carácter crítico y sistemático que rehace por su base toda la ciencia». Puso como ejemplo a Kant y a Krause, incluyendo la espiritualidad y la religión en la reflexión sobre la Ciencia y el progreso de la Humanidad¹⁸.

En los años posteriores puede decirse, utilizando el símil del discurso, que mientras que el «edificio legislativo» externo se completaba con las disposiciones que desarrollaban la Ley Moyano, Sanz del Río continuó desde su cátedra y sus publicaciones contribuyendo a construir el «edificio interno».

III.1. El «edificio externo» legislativo

Con la llegada de la Unión Liberal al Gobierno en 1858 se promulgaron, con Rafael de Bustos en el Ministerio de Fomento, entre otras disposiciones, un *Real Decreto* de 26 de agosto de 1858, facilitando programas genéricos para la Segunda enseñanza y las Facultades, un Reglamento para la Universidad y otro para la Administración y régimen de la Instrucción Pública.

El *Reglamento de Universidades* (de 22 de mayo de 1859) que desarrolló de manera detallada las disposiciones de la Ley Moyano, establecía que los profesores, para tomar posesión de su plaza, debían prestar juramento de defensa de la fe católica, fidelidad a la Reina y obediencia a la Constitución de la Monarquía.

El *Reglamento General para la Administración y Régimen de la Instrucción Pública* (de 20 de julio de 1859) reguló las funciones del Ministro de Fomento, de los Secretarios Generales y de los Consejos universitarios. El Ministro de Fomento sería el jefe superior de la Instrucción Pública, y todas las resoluciones reales en lo relativo a la enseñanza, disciplina escolar, administración e inspección de los establecimientos de Instrucción Pública civiles, serían comunicadas por él¹⁹.

Con éstas y otras reformas complementarias que se dieron entre 1860 y 1863 funcionó la Instrucción Pública española, y dentro de ella la Universidad, en aparente equilibrio²⁰. Paralelamente, estos años fueron el comienzo de la década que Cacho Viu ha denominado de «máximo empuje del krausismo español»²¹.

III.2. El «edificio interno» de la doctrina

Julián Sanz del Río publicó en 1860 la traducción adaptada de la obra que Krause escribiera en 1811, *El ideal de la humanidad para la vida*²², mientras continuaba con ejerciendo la docencia en la Universidad. Según *El ideal...*, la religión «como la sociedad fundamental humana para la unión del hombre con Dios y el cumplimiento de su *decreto divino* en la tierra» presentaba limitaciones y oposiciones históricas que en parte se estaban venciendo con las aportaciones de la ciencia y del derecho²³.

La doctrina krausista se estimaba incompatible con la católica, hecho que venía siendo objeto de controversia sobre todo a partir de 1858. Se hacían notar las críticas de los tradicionalistas, que reclamaron el cumplimiento del Reglamento en cuanto al juramento de los profesores de no explicar teorías contrarias al dogma católico y guardar fidelidad a la Monarquía.

Pero Sanz del Río tenía seguidores tanto entre estudiantes como entre profesores y otros intelectuales y políticos²⁴. Y algunos de sus discípulos tuvieron gran protagonismo en los años posteriores ligados a los acontecimientos que llevaron a reivindicar la «libertad de la ciencia».

IV. La depuración universitaria y la reivindicación de la infalibilidad de la ciencia

Tras la caída de O'Donnell y la Unión Liberal, la Reina entregó el poder a los moderados en 1863, abriéndose una etapa que desembocaría en la crisis de 1868. Como se verá, la llegada de Narváez al Gobierno el 16 de septiembre de 1864 trajo una política de depuración universitaria con el Ministro Alcalá Galiano y su sucesor el marqués de Orovio²⁵ que supuso la reivindicación de la «libertad de ciencia», es decir, el no sometimiento de los profesores a determinadas imposiciones del poder central.

Aunque en España la reivindicación de esta libertad estuvo relacionada con dicha depuración a partir de 1865, hay que constatar que ya desde el regreso a España de Fernando VII con las llamadas «purificaciones», hasta los años de la regencia de Espartero hubo separaciones y reposiciones de profesores de sus cátedras con unos y otros gobiernos²⁶. Es también conocido que en Alemania siete catedráticos de la Universidad de Gotinga fueron separados de sus cátedras por manifestarse contrarios a la supresión de la Constitución de 1833 por el rey de Hannover. De hecho, este caso histórico es citado como un hito en las restricciones a lo que hoy está reconocido constitucionalmente como «libertad de cátedra»²⁷.

El 24 de enero de 1864 el Obispo de Tarazona, en nombre del Clero, escribió una carta a la Reina, publicada en el periódico *El Pensamiento Español*, para pedir que se sometiera el examen de los libros de texto a los Obispos y que fuesen separados de su destino los catedráticos que negasen lo espiritual, lo revelado y lo divino, destruyendo el catolicismo y pervirtiendo a la juventud²⁸. El 27 de octubre de ese año Alcalá Galiano promulgó una *Real Orden* recordando el artículo 170 de la Ley Moyano y el artículo 22 del *Reglamento de Universidades* de 1859. A ello se añadió que el 8 de diciembre de 1864 el Papa Pío IX publicó dos documentos de gran repercusión internacional: *Quanta Cura*, «sobre los principales errores de la época» y *Syllabus*, «colección de los errores modernos»²⁹. *El ideal de la humanidad para la vida* fue incluido en el Índice de libros prohibidos.

En cumplimiento de las prescripciones de *la Real Orden* de 1864 se abrió expediente al profesor de la Universidad de Madrid, Emilio Castelar³⁰, activándose la denominada «cuestión universitaria». La destitución del Rector por negarse a abrir el expediente a Castelar y su sustitución por Diego Manuel de Bahamonde y Jaime, marqués de Zafra, no fueron bien recibidas por los estudiantes, que se manifestaron la noche del día de su toma de posesión, el 10 de abril de 1865, acción que se saldó con numerosos estudiantes muertos y heridos. Era lo que ha pasado a la historia como «noche de San Daniel». Pocos días después, en plena reunión del Consejo de Ministros convocada a raíz de los hechos, murió Alcalá Galiano. Fue nombrado Ministro de Fomento en su lugar Manuel Orovio, quien suspendió a Castelar de empleo y sueldo, por *Orden* de 16 de abril de 1865. Tres profesores auxiliares de Filosofía y Letras –Miguel Morayta, Nicolás Salmerón y Fernández Ferraz– renunciaron a sus plazas para no tener que sustituir a Castelar. Por fin, ocuparon provisionalmente la cátedra los krausistas Francisco de Paula Canalejas, y después José Campillo.

V. Nuevas propuestas sobre enseñanza superior en los años anteriores a la Revolución de 1868

Con la caída del Gobierno de Narváez el 21 de junio de 1865, la Unión Liberal volvió al Gobierno con O'Donnell. Castelar fue repuesto en su cátedra así como los auxiliares que habían renunciado a sus puestos. El nuevo Ministro de Fomento, marqués de Vega Armijo, destituyó al marqués de Zafra de su cargo de Rector de la Universidad de Madrid y nombró al marqués de Morante.

Laureano Figuerola, en el discurso inaugural del curso 1865-66 en la Universidad de Madrid, celebraba que el nuevo Gobierno respetase «la infalibilidad de la ciencia»³¹. No obstante, dada la inestabilidad política que se advertía, Francisco Giner de los Ríos, discípulo de Sanz del Río, propuso el 31 de diciembre de 1865 sin éxito a la Junta General del Ateneo de Madrid la fundación de varias cátedras de Política, Derecho (Historia, e Instituciones), Filosofía de la Historia, Historia de la Filosofía española y Estética, que deberían cubrirse por oposición. Era una forma de poder enseñar, fuera de la Universidad oficial, y evitar así los obstáculos a la libertad de la ciencia³².

La sublevación del cuartel de San Gil en Madrid el 12 de junio de 1866, con la implicación de progresistas y demócratas, confirmó el fracaso del intento de política conciliadora de la Unión Liberal. Volvía así un nuevo Gobierno de Narváez, con Orovio en el Ministerio de Fomento y el marqués de Zafra como Rector de la Universidad de Madrid. Las circulares de Orovio a los Rectores en orden al cumplimiento de sus funciones inspectoras no se hicieron esperar. Se afirmaba que el Gobierno deseaba «ardientemente el progreso científico; lo impulsará y favorecerá por cuantos medios estén a su alcance», pero no consentiría «que la enseñanza se convierta por nadie en elemento de propaganda política, ni en riesgo para las verdades sociales, y mucho menos para las verdades religiosas»³³.

El 9 de octubre de 1866 se promulgaron nuevos Reales Decretos que reformaban todos los niveles de la Instrucción Pública. En el nivel universitario, con el fin de impedir la difusión de las teorías krausistas, se redujeron en gran medida las Facultades de Letras y se prohibió compatibilizar estos estudios con los de cualquier otra Facultad. Coincidiendo con esta reducción Nicolás Salmerón, en colaboración con el abogado y periodista Manuel Gómez Marín, fundó en Madrid el Colegio Internacional, centro privado donde enseñarían diversos profesores afines a las ideas de Sanz del Río³⁴.

Por *Real Decreto* de 22 de enero de 1867 se reorganizó el profesorado, prohibiéndosele pertenecer a asociaciones de «índole político», y el artículo 43 de la Ley Moyano quedó así redactado:

«Cuando un Catedrático de Facultad, bien en explicaciones de cátedra, bien en libros, folletos u otras publicaciones, vierta doctrinas erróneas o perniciosas de orden religioso, moral o político, el rector, bajo su más estrecha responsabilidad, procederá a la formación de expediente. Comprobado el abuso del catedrático en el ejercicio de su cargo, o reconocido y ratificado por el autor el escrito en que los errores se contengan, el rector elevará el expediente al Gobierno, quien oyendo al Real Consejo de Instrucción Pública dictará la separación del profesor y su baja definitiva en el escalafón de la clase»³⁵.

Como se ve, la política universitaria estaba ya estrechamente ligada con el comportamiento de los catedráticos «heterodoxos». Castelar había colaborado en la sublevación de San Gil, estaba en el exilio y pesaba sobre él la pena de muerte. Fue separado de su cátedra por *Real Orden* de 6 de noviembre de 1866, al considerársele incurso dentro del artículo 170 de la Ley Moyano³⁶.

La campaña de desprestigio contra la Reina de España Isabel II que estaban llevando a cabo progresistas y demócratas en la prensa extranjera hizo que desde el Ministerio de Fomento se sugiriese al Rector y Decanos de las seis Facultades de la Universidad de Madrid, en marzo de 1867, la firma de un escrito de adhesión a «los principios fundamentales de esta Monarquía secular y a la persona excelsa de V.M., protectora de las ciencias y de las artes, símbolo augusto de la regeneración de los estudios en España»³⁷. Todos firmaron, pero al hacer extensiva la carta también a los catedráticos, cincuenta y siete de ellos no se adhirieron. Los no firmantes fueron preguntados por el Rector, marqués de Zafra, sobre la causa de la no adhesión. Tras un largo intercambio de respuestas y nuevas preguntas, finalmente fueron treinta y cinco los catedráticos que no secundaron el escrito.

A la vez que se vivían estas circunstancias en la Universidad de Madrid, las medidas de reforma de la Instrucción Pública de Orovio fueron criticadas en las Cortes por el Senador Francisco Escudero y Azara, quien presentó un voto particular contra su gestión, en el que, además de acusar a Orovio de aprovecharse de la penosa situación política que estaba viviendo el país para «imponer un régimen académico que de seguro no habrían ordenado los hombres de Estado de la Monarquía pura», manifestaba que las medidas legislativas por él tomadas no eran principalmente exigencia del Episcopado español, sino del partido tradicionalista. A pesar de las críticas, los Reales Decretos adquirieron el rango de Ley.

El no acatamiento de los treinta y cinco catedráticos supuso que se dictaran Reales Órdenes de separación de sus respectivas cátedras a Julián Sanz del Río (31 de diciembre de 1867), Nicolás Salmerón (8 de enero de 1868) y Fernando de Castro (14 de marzo de 1868). Francisco Giner de los Ríos protestó formalmente por la separación declarándose «en lo esencial, conforme con el espíritu y sentido científico de los profesores separados»³⁸. Estas separaciones motivaron una carta firmada por numerosos profesores de la Uni-

versidad de Heidelberg de agosto de 1868, dirigida a Sanz del Río, en la que lamentaban la injuria de la que fueron objeto el profesor que dio a conocer en España –como autor e intérprete– las obras filosóficas e históricas alemanas, y sus amigos y discípulos.

VI. El sexenio revolucionario

A raíz del levantamiento de Prim el 18 de septiembre de 1868, que dio lugar al sexenio revolucionario, los profesores anteriormente separados de sus cátedras fueron repuestos. Julián Sanz del Río fue nombrado Rector de la Universidad de Madrid en sustitución del marqués de Zafra, pero rechazó el nombramiento por falta de salud. A pesar de ello, aceptó temporalmente el cargo de Decano de la Facultad de Filosofía y Letras. Ocupó el rectorado Fernando de Castro, el 4 de octubre de 1868. La etapa revolucionaria dio un nuevo giro a la Instrucción Pública produciéndose novedades en cuanto a las libertades educativas, tanto en las condiciones para la creación de centros, como en la metodología y la expresión docente.

VI.1. Los Decretos sobre la Universidad de 1868

Por *Decreto* de 21 de octubre de 1868 se determinaron las reglas para las Universidades y establecimientos públicos de enseñanza. Se derogaban los Reales Decretos de 1866 y 1867 sobre el profesorado, la segunda enseñanza y las Universidades. En el preámbulo quedaba expuesto el pensamiento de los legisladores acerca de la libertad de enseñanza. Reconociendo que no podía legislarse de forma precipitada, se volvía a las disposiciones anteriores; pero no en todo. Había ciertas reformas que sí se iban a acometer, en el sentido de permitir al profesorado libertad para comunicar sus ideas, constatándose así la libertad de expresión para los profesores que enseñaran «por cuenta del Estado». Se desaconsejaba la fiscalización y vigilancia de la labor del profesor, al entender que iba en contra de su dignidad, y se expresaba la libertad para elegir el método, los libros de texto, y el tipo de programa: «El Catedrático merecedor de serlo, tiene un sistema y métodos suyos, y cuando se le imponen otros, pierde su espontaneidad, y sus lecciones son una mezcla extraña de ideas y formas heterogéneas, sin unidad ni concierto»³⁹. Por *Decreto* de 25 de octubre de 1868 se dio nueva organización a la segunda enseñanza y a las Facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Medicina, Derecho y Teología.

VI.2. La «libertad de la ciencia» y el *Boletín-Revista* de la Universidad de Madrid

El 10 de enero de 1869 la Universidad de Madrid publicó el primer número del *Boletín-Revista*, que sería órgano de expresión del profesorado y de

intercambio de ideas. Su Director era el Rector de dicha Universidad. La sección «Doctrinal» del *Boletín* de ese número se estrenó con la primera parte de un artículo de Nicolás Salmerón donde relacionaba los términos «libertad de enseñanza» y «libertad de la ciencia». Salmerón sostenía que la ciencia, emancipada de todo poder, se regía por su ley interna «de libre indagación y profesión de la verdad» y por la ley externa «la que haya de regir á toda sociedad humana». La ciencia sólo servía a la verdad y al bien, y por ello las relaciones entre la sociedad y el Estado debían estar basadas en una completa libertad de la ciencia. La «libertad de pensamiento» era la que llevaba a la «libertad de la ciencia», y esta a su vez derivaba en la «libertad de enseñanza». Señalaba que esto era lo que había reconocido el *Decreto* de libertad de enseñanza de 1868⁴⁰. En la segunda parte del discurso Salmerón destacó los buenos frutos que el *Privat-docentem* había producido en Alemania⁴¹.

La sección «Variedades» del *Boletín-Revista* resaltaba que el retrato de la Reina había sido sustituido en la cabecera del Paraninfo de la Universidad de Madrid por el lema LIBERTAD DE LA CIENCIA, «consignando así el hecho de esta gran conquista en el sitio mismo en que se hallaba la efigie de quien trató de deprimirla hasta lo sumo con su legislación liberticida»⁴².

En el *Boletín-Revista* se editó además el discurso de apertura del curso 1868-69, que en noviembre de 1868 había pronunciado Fernando de Castro, nombrado Rector por el Ministro poco antes en ese mismo acto. Alabando el «alzamiento nacional» y defendiendo el mismo lema, citó a Sanz del Río «ilustre profesor a quien satisfacía y cohortaba la docta Alemania». Y no faltó el discurso de Sanz del Río como Decano de la Facultad de Filosofía y Letras, mucho más escueto y menos entusiasta. En la «Sección Orgánica» del segundo número se encontraban las Circulares que Fernando de Castro envió a los Directores de Instituto del distrito de la Universidad de Madrid y a los Rectores de las Universidades de España y Ultramar (de 17 y 20 de noviembre de 1868 respectivamente) y a los Rectores de las principales Universidades de Europa (15 de diciembre de 1868) comunicando que el espíritu y los principios de la Revolución de septiembre habían traído la «libertad de la ciencia» y de la enseñanza a España.

VI.3. La depuración del profesorado y la indisciplina estudiantil tras la Constitución de 1869

La nueva Constitución se promulgó el 6 de junio de 1869⁴³. El principio de la «libertad de enseñanza» —en lo que se refiere al derecho a la creación de centros por los ciudadanos— fue incorporado a su articulado⁴⁴, pero no la «libertad de la ciencia», aunque esta pudiera verse implícita dentro del artículo 17, que reconocía el «derecho a emitir libremente sus ideas y opiniones, ya de palabra, ya por escrito, valiéndose de la imprenta o de otro procedimiento

semejante». Por otro lado, según el artículo 27, el acceso a los empleos y cargos públicos sería independiente de la religión profesada.

En cualquier caso, los profesores de todos los grados de la enseñanza oficial que se negaron a jurar la Constitución fueron separados de sus cátedras⁴⁵. Nicolás Salmerón y Francisco Giner de los Ríos protestaron por este hecho mediante un escrito dirigido a las Cortes, ya que en él veían una injerencia de la autoridad gubernamental en la independencia del profesorado, en contra de los principios que se habían querido transmitir con la Revolución.

Asimismo, el régimen legislativo de libertades, también para los estudiantes universitarios, no acabó con la falta de disciplina estudiantil sino que, al contrario, ésta fue en aumento. Muchos estudiantes no estaban de acuerdo con las ideas de sus profesores. Tras la votación de las Cortes el 16 de noviembre de 1870, que dio el trono a Amadeo de Saboya, los estudiantes de varias Universidades protagonizaron numerosos disturbios. En la Universidad de Madrid, que ya no se denominaba Universidad Central, el Rector Fernando de Castro se vio desbordado por los acontecimientos y presentó su dimisión. Le sustituyó Lázaro Bardón, nombrado el 22 de noviembre de 1870. La Monarquía de Amadeo de Saboya «proporcionó a los krausistas una plataforma apta para intervenir en política»⁴⁶. Salmerón consiguió ser Diputado. En 1871 la coalición revolucionaria se rompió, formándose los partidos: Radical –que absorbió a los demócratas y a los progresistas más avanzados, liderado por Manuel Ruiz Zorrilla- y Constitucional –con los unionistas de Serrano y los progresistas más moderados, con Práxedes Sagasta como dirigente-.

VI.4. Los intentos de reforma de 1873

Muchas de las disposiciones de los Decretos revolucionarios no acababan de calar. En tan sólo dos años, entre enero de 1871 y febrero de 1873, se sucedieron ocho Ministros de Fomento que no tuvieron mucho tiempo para poner remedio a situaciones indeseables. Fue a partir de la abdicación de Amadeo de Saboya y de la proclamación de la República, el 11 de febrero de 1873, cuando, inspirándose en Francisco Giner de los Ríos, el Ministro de Fomento Eduardo Chao firmó un *Decreto* de 2 de junio reorganizando los estudios de Filosofía y Ciencias y otro de 3 de junio reformando la segunda enseñanza, que no llegaron a entrar en vigor al quedar supeditados a la promulgación de una nueva Ley de Instrucción Pública⁴⁷.

Con el cambio de Gobierno, y Nicolás Salmerón como Presidente, fue Ministro de Fomento al republicano moderado José Fernando González, quien presentó el 18 de agosto un *Proyecto de Ley de Instrucción Pública*. Mientras duraba su discusión sobrevino otro cambio de Gobierno, ahora con Emilio Castelar en la Presidencia y Joaquín Gil Bergés en el Ministerio de Fomento. Aunque no salieron adelante ni los Decretos ni la Ley, el contenido de los

Decretos fue «antecedente de muchas reformas que, con el tiempo fueron introduciéndose en la legislación oficial»⁴⁸.

VII. Los Decretos-Ley de la Restauración y la «segunda cuestión universitaria»

El día 3 de enero de 1874 el golpe de Estado del General Pavía contra la República entregó el poder al General Serrano, quien formó un Gobierno provisional. Con el segundo Ministro de Fomento de esta nueva etapa, Eduardo Alonso Colmenares, se abordó el tema de la «libertad de enseñanza», regulándose su ejercicio por *Decreto* de 29 de julio de ese mismo año. Los fines de esta regularización estaban relacionados con la enseñanza pública y privada.

Poco después, el siguiente Gobierno formado por Sagasta el 3 de septiembre de 1874 tuvo como Ministro de Fomento a Carlos Navarro Rodrigo, admirador de Giner de los Ríos. Por *Decreto* de 29 de septiembre de ese mismo año se volvía a modificar lo dispuesto en el mes de julio anterior, retornándose a postulados más revolucionarios. En primer lugar se mencionaba que «el profesorado nombrado para la enseñanza debe en el ejercicio estar libre de toda censura y poder exponer sinceramente sus convicciones sin otra responsabilidad que la que le señale su conciencia o la que contraiga ante la del país, fuera del caso en que su enseñanza revista el carácter de inmoral o escandalosa».

Tras el levantamiento de Martínez Campos asumió el poder al principio Cánovas del Castillo, formando un Ministerio-Regencia provisional el 31 de diciembre de 1874, hasta la llegada del Rey Alfonso XII. El Gobierno de Cánovas estuvo formado por «moderados y unionistas de probada lealtad a la dinastía caída en 1868, y también hombres que habían colaborado en la Revolución»⁴⁹. Alfonso XII confirmó este Gobierno por *Real Decreto* de 9 de enero de 1875. Era de nuevo Ministro de Fomento Manuel de Orovio. Con él se promulgaron, el 26 de febrero de 1875, un *Real Decreto* que anulaba algunas disposiciones del de 21 de diciembre de 1868, y la *Circular*⁵⁰ que dio lugar a la segunda «cuestión universitaria».

El *Real Decreto* volvía a la Ley Moyano en lo relativo a los libros de texto y a los programas de curso de los profesores. Los Catedráticos debían presentar los programas a los Rectores y éstos remitirlos al Gobierno. La *Circular* fue enviada a los Rectores de las Universidades, y en ella, apelando a la catolicidad de la mayoría de los españoles y del Estado, se les encargaba, en primer lugar, la vigilancia de los profesores para que en sus clases no explicasen teorías contrarias al dogma católico. Por otro lado, el principio monárquico también debería ser respetado en las lecciones explicadas por los catedráticos.

Las prescripciones de la *Circular* provocaron numerosas protestas de profesores, llegando algunos a renunciar a su cátedra. Los primeros en protestar fueron dos de la Universidad de Santiago: Laureano Calderón y Augusto González Linares, cuya separación fue propuesta por el Consejo de Universidades el 30 de marzo de 1875 al ratificarse éstos en su postura. El primero en renunciar a su cátedra fue Emilio Castelar, mediante un escrito al Rector de 19 de marzo de 1875. Gumersindo de Azcárate redactó un texto de protesta, a modo de exposición colectiva, para el que intentó recabar las firmas de los profesores, pero las copias fueron incautadas antes de su distribución⁵¹.

Giner de los Ríos había elevado un escrito a Pisa Pajares, Rector de la Universidad de Madrid –que ya era de nuevo la Central-, el 25 de marzo de 1875, mostrando su plena conformidad con la conducta de los dos catedráticos de de Santiago. El Rector intentó convencer a Giner para que retirase la protesta, sin conseguirlo. Giner, que se encontraba enfermo, fue detenido en su domicilio la madrugada del día 1 de abril y trasladado a su confinamiento de Cádiz. También protestaron Nicolás Salmerón el día 31 de marzo y Gumersindo de Azcárate el 3 de abril. Los dos catedráticos fueron desterrados a Badajoz y a Lugo respectivamente.

A raíz de todas estas medidas, las protestas de otros profesores comenzaron a ser cada vez más frecuentes. El sustituto de Castelar, Manuel del Val, renunció a su cargo. El Rector de la Universidad de Madrid, Pisa Pajares, dimitió por motivos de salud, y los profesores Luis Silvela y Augusto Comas –que habían sido mediadores en el caso de Giner de los Ríos y además habían enviado un escrito de protesta el día 8 de abril de 1875- también dimitieron. Fue nombrado nuevo Rector Vicente de la Fuente. Los catedráticos de la Universidad de Santiago Laureano Calderón y Augusto González Linares fueron separados por *Real Orden* de 9 de abril. El día 13 se produjo la renuncia a sus cátedras de Laureano Figuerola y Eugenio Montero Ríos. Dos días después hicieron lo propio Segismundo Moret y Jacinto Massía. Los expedientes abiertos a Francisco Giner de los Ríos, Nicolás Salmerón y Gumersindo Azcárate se saldaron finalmente con la suspensión de empleo y sueldo a los tres, por *Real Orden* de 20 de abril, y con la separación de sus cátedras por *Real Orden* de 17 de julio.

En su confinamiento de Cádiz, Giner maduró la idea de abrir en Madrid dos clases privadas para poder vivir de su trabajo. El cónsul inglés en Cádiz, Thomas Fellows Reade, le había propuesto oficiosamente la creación de una Universidad libre española en Gibraltar⁵². Giner no aceptó entonces, pero más tarde lo iba a intentar en Madrid: finalizado su confinamiento creó una Academia de Estudios Superiores que se considera el antecedente de la emblemática Institución Libre de Enseñanza.

Giner de los Ríos, que había comenzado sus estudios de doctorado en la Universidad de Madrid en 1863 y había visto en Sanz del Río un ejemplo de consonancia entre fe y vida⁵³, criticó en 1876 en su ensayo *Filosofía y religión* la falta de interés que suscitaban en Francia el idealismo alemán y sus grandes representantes, como Schelling, Hegel, Herbart o Krause, o en España el mismo Sanz del Río. Entendía Giner que estos autores concebían la filosofía como una manera de «formar el espíritu científico en la investigación de la verdad»⁵⁴, superando así la concepción literaria y sentimental de la filosofía, mezcla de ética y estética. Contraponía así la Universidad napoleónica con «la concepción de Krause —que en nuestro país han hecho popular el Derecho Natural de Arhens y el Ideal de la Humanidad de Sanz del Río»⁵⁵.

VIII. Conclusiones

Si bien puede decirse que, en sentido genérico, en las fechas aquí estudiadas el espíritu de libertad científica de la universidad alemana influyó en la universidad española, en lo que a hechos y discusiones se refiere en España gran parte del debate giró en torno a la filosofía de Krause y el fenómeno del krausismo. En un primer momento esa doctrina se vio como contraria a la doctrina católica que las constituciones españolas proclamaban como la de la nación española. Más adelante, la filiación antimonárquica de algunos profesores de los círculos krausistas se manifestó en el incumplimiento del precepto de fidelidad a la Reina.

Todo ello, unido a los levantamientos militares y continuos cambios de gobierno, adquirió un tinte específico español, que en lo correspondiente a la reivindicación de la «libertad de la ciencia» se manifestó en términos de gran complejidad *político-religioso-académica*. De este modo, la influencia alemana se advierte especialmente en lo que afecta a la expresión docente y a la configuración de los estudios de filosofía como Facultad.

La etapa más favorable para las aspiraciones de quienes reclamaban la «libertad de la ciencia» fue el sexenio revolucionario, si bien el significado de dicha libertad quedó desvirtuado cuando se separó de sus cátedras a los profesores que se negaron a jurar la Constitución de 1869. Como contrapartida, determinados profesores que desde etapas anteriores habían reclamado la libertad docente frente a cualquier imposición de Estado protestaron por dichas separaciones que entendían, como escribió Giner de los Ríos, producto de la intolerancia que había enraizado en la historia moderna de España.

Aunque el periodo estudiado termina en las fechas inmediatamente anteriores a la Constitución de 1876, la introducción de la enseñanza de determinada filosofía ajena a los principios oficialmente admitidos creó una polémica ideológica de amplia difusión en la prensa y un conflicto institucional cuyas consecuencias dejaron huella en los años posteriores del siglo

XIX y del XX. No se entendería lo que ahora llamamos «libertad de cátedra» sin estos acontecimientos y la posterior evolución de las políticas hasta llegar a la Constitución de 1931 y de 1978, en las cuales se encuentra el reconocimiento formal de esa libertad.

Notas

¹VILANOU, C.: «Pensamiento y discursos pedagógicos en España», en RUIZ BERRIO, J., BERNAT MONTESINOS, A., DOMÍNGUEZ, R. M. y JUAN BORROY, V. M. (Eds.): *La educación en España a examen*, Vol. 1, Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura e Institución Fernando el Católico, 1999, 19-57.

²GINER DE LOS RÍOS, F.: *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*, Madrid, Imprenta de Julio Cosano, 1924, 162.

³INSTITUT INTERNACIONAL DE COOPERATION INTELLECTUELLE: *L'Organisation de l'enseignement Supérieur, Vol. I: Allemagne, Espagne, Etats-Unis d'Amérique, France, Grande-Bretagne et Irlande, Hongrie, Italie, Suède*, Paris, Société des Nations, 1936, 2.

⁴FICHTE, J. T.: «Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de las ciencias», (Trad. Erika Sommersguter), en LAMBÍAS DE ACEVEDO, J. (Dir.): *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959, 117-207.

⁵HUMBOLDT, G. de: «Sobre la organización interna de los establecimientos científicos superiores en Berlín», (Trad. De Wenceslao Roces), en LAMBÍAS DE ACEVEDO, J. (Dir.): *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959, 209-219.

⁶SCHLEIERMACHER, F.: «Pensamientos ocasionales sobre universidades», (Trad. Mercedes Rein), en LAMBÍAS DE ACEVEDO, J. (Dir.): *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959, 117-207.

⁷LAMBÍAS DE ACEVEDO, J.: «Prólogo», en LAMBÍAS DE ACEVEDO, J. (Dir.): *La idea de la Universidad en Alemania*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959, 8-12.

⁸INSTITUT INTERNACIONAL DE COOPERATION INTELLECTUELLE: *Op. cit.*, 2.

⁹SOUTO GALVÁN, B.: *La libertad de cátedra y los procesos de depuración del profesorado. Desde principios del s. XIX hasta la Constitución de 1868*, Madrid, Marcial Pons, 2005, 10.

¹⁰GINER DE LOS RÍOS, F.: «Apunte biográfico», en AZCÁRATE, P. de: *Sanz del Río (1814-1869)*, Madrid, Tecnos, 1969, 26-27.

¹¹ÁLVAREZ DE MORALES, A.: *Génesis de la Universidad española contemporánea*, Madrid, Instituto de Estudios Administrativos, 1972, 154-156.

¹²CACHO VIU, V.: *La Institución Libre de Enseñanza. I. Orígenes y etapa preuniversitaria (1860-1881)*, Madrid, Rialp, 1962, 33.

¹³SANZ DEL RÍO, J.: «Carta primera», en DE LA REVILLA, M.: *Cartas inéditas de D. Julián Sanz del Río*, Madrid, Casa Editorial de Medina y Navarro, s.f., 10-11.

¹⁴DE LOS RÍOS, G.: «Apunte biográfico», en DE AZCÁRATE, P.: *Sanz del Río (1814-1869)*, Madrid, Tecnos, 1969, 25-47.

¹⁵ CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 62.

¹⁶ SANZ DEL RÍO, J.: «Carta IV», en DE LA REVILLA, M.: *Cartas inéditas de D. Julián Sanz del Río*, Madrid, Casa Editorial de Medina y Navarro, s.f., 79-83. La carta fue escrita el 5 de agosto de 1854.

¹⁷ PESET REIG, M. y PESET REIG J. L.: *La Universidad española. (Siglos XVIII y XIX). Despotismo ilustrado y revolución liberal*, Madrid, Taurus, 1974, 474.

¹⁸ SANZ DEL RÍO, J.: «Discurso pronunciado en la Universidad Central por el doctor D. Julián Sanz del Río, Profesor de Historia de la Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras, en la solemne inauguración del año académico de 1857 á 1858», en TERRÓN. E. (Comp.): *Textos escogidos. Sanz del Río*, Barcelona, Ediciones de Cultura Popular, 1968, 170-225.

¹⁹ «Reglamento General para la Administración y Régimen de la Instrucción Pública, aprobado por S. M. en 20 de julio de 1859», en LALIGA Y ALFARO, M. (Dir.): *Ley de Instrucción Pública, sancionada por S.M. en 9 de septiembre de 1857 y Reglamento General para la Administración y Régimen de la Instrucción Pública, aprobado por S.M. en 29 de julio de 1859*, Madrid, Imprenta de la viuda de M. Minuesa de los Ríos, 1892, 325-366.

²⁰ PESET REIG, M. y PESET REIG J. L.: *Op. cit.*, 485-486.

²¹ CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 72.

²² CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, pp. 96-120; MOLERO PINTADO, A.: *La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya, 1985; JIMÉNEZ-LANDI, A.: *La Institución Libre de Enseñanza. I. Los orígenes*, Madrid, Taurus, 1973, 68-70.

²³ KRAUSE, K. C. F.: *El ideal de la humanidad para la vida*, (Trad. Julián Sanz del Río), Madrid, Orbis, 1985, 191. El texto citado corresponde al epígrafe 120, titulado «Una religión y sociedad religiosa en la humanidad». La cursiva de la cita es del original.

²⁴ DE LOS RÍOS, G.: «Apunte biográfico», en AZCÁRATE, P. de: *Sanz del Río (1814-1869)*, Madrid, Tecnos, 1969, 26-27.

²⁵ CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 134-135.

²⁶ SOUTO GALVÁN, B.: *Op. cit.*

²⁷ LUCAS VERDÚ, P.: *Curso de derecho político*, Vol. III, Madrid, Tecnos, 1976, 176.

²⁸ La carta está reproducida en RUPEREZ, P.: *La cuestión universitaria y la noche de San Daniel*, Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1975, 104-110; y en DE PUELLES BENÍTEZ, M.: *Historia de la Educación en España. Tomo II: De las Cortes de Cádiz a Revolución de 1868*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1985, 510-518.

²⁹ IRIBARREN, L. (Ed.): *Documentos Colectivos del Episcopado Español (1870-1974)*, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1974.

³⁰ El proceso que culminó con la apertura de este expediente lo explican CACHO VIU,

V.: *Op. cit.*, pp. 134-185 y JIMÉNEZ-LANDI, A.: *Op. cit.*, 173. De forma muy resumida diremos que Emilio Castelar militaba en el partido Demócrata, que había sido ilegalizado, y además escribía en el periódico *La Democracia* artículos considerados en contra de la Monarquía. Ello le supuso la formación de causa criminal por parte de un juez de primera instancia. Tras la consulta de éste al Consejo de Instrucción Pública, el Gobierno procedió contra Castelar y la Reina firmó la Orden que formaba el expediente en su contra el 20 de marzo de 1865. El Rector de la Universidad de Madrid, Juan Manuel Pérez de Montalbán, requirió a Castelar para que presentara un pliego de descargos, pero aquél se negó, alegando diversos motivos. El Rector se limitó a remitir al Ministro el escrito con la negativa, sin seguir los trámites para formalizar el expediente, por lo que fue destituido. Le sustituyó en el Rectorado Diego Manuel de Bahamonde y Jaime, marqués de Zafra, anterior Rector de la Universidad de Granada.

³¹ CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 147.

³² CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 185-186.

³³ Las circulares tenían fecha de 20 de julio y 1 de agosto de 1866.

³⁴ CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 186; JIMÉNEZ-LANDI, A.: *Op. cit.*, 124-125.

³⁵ Transcrito en CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 153.

³⁶ JIMÉNEZ-LANDI, A.: *Op. cit.*, 124.

³⁷ La carta fue publicada en la *Gaceta* el 19 de marzo de 1867.

³⁸ La descripción del proceso seguido en los expedientes, en, CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 157-181.

³⁹ «Preámbulo» del *Decreto de 21 de octubre de 1868 fijando el día 1 de noviembre para la apertura del curso académico de 1868 e 1869 en las Universidades y establecimientos públicos de enseñanza y determinando la legislación que ha de regir en esta materia*. Transcrito en DE PUELLES BENÍTEZ, M.: *Op. cit.*, 328-338.

⁴⁰ SALMERÓN, N.: «La libertad de enseñanza», *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, nº 1, (10 de enero de 1869), 6-16.

⁴¹ SALMERÓN, N.: «La libertad de enseñanza (Conclusión)», *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, nº 2, (25 de enero de 1869), 57-64.

⁴² *Boletín-Revista de la Universidad de Madrid*, nº 1, (10 de enero de 1869), 52.

⁴³ A modo de recordatorio, señalamos aquí que la Constitución de 1869 se aprobó tras el destronamiento de la Reina Isabel II, pero contempló la Monarquía como forma de Gobierno de la Nación Española. Después de las dificultades para encontrar quien reinase se nombró Rey a Amadeo de Saboya. Pero las presiones de los republicanos consiguieron que, al abdicar el Rey el 11 de febrero de 1873, se proclamara la Primera República española, con un proyecto de Constitución federal que no llegó a buen término. Tras el golpe de Estado del general Pavía del 3 de julio de 1874, las Cortes se disolvieron el 8 de julio siguiente. Véase

la problemática que rodeó a la promulgación de la Constitución de 1869 en FERNÁNDEZ SEGADO, F.: *Constituciones históricas españolas. Un análisis histórico-jurídico*, Madrid, I.C.A.I., 1982, 275-306.

⁴⁴ Artículo 24 de la Constitución de 1896: «Todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción ó de educación sin prévia licencia, salvo la inspección de la Autoridad competente por razones de higiene y de moralidad».

⁴⁵ La separación se dictó por Orden de 23 de marzo de 1870 (*Gaceta* de 5 de abril).

⁴⁶ CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 255.

⁴⁷ CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 262-263.

⁴⁸ Así lo consignaría después el propio Giner de los Ríos, en más de una ocasión. Cfr., CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 268-269.

⁴⁹ CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 282.

⁵⁰ La *Circular* está transcrita en DE PUELLES BENÍTEZ, M.: *Historia de la Educación en España. III. De la Restauración a la República*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, 53-57.

⁵¹ TURIN, Y.: *La educación y la escuela en España. De 1874 a 1902. Liberalismo y tradición. De 1874 a 1902*, Madrid, Aguilar, 1967, 289-296.

⁵² CACHO VIU, V.: *Op. cit.*, 293-318.

⁵³ LÓPEZ MORILLA J.: «Prólogo», en LÓPEZ MORILLA J. (Ed.): *Francisco Giner de los Ríos: Ensayos*, Madrid, Alianza, 1969, 7-17.

⁵⁴ GINER DE LOS RÍOS, F.: «Filosofía y religión: 12. La enseñanza de la filosofía», en LÓPEZ MORILLA J. (Ed.): *Francisco Giner de los Ríos: Ensayos*, Madrid, Alianza, 1969, 141-156.

⁵⁵ GINER DE LOS RÍOS, F.: «Filosofía y religión: 16. Los católicos viejos y el espíritu contemporáneo», en LÓPEZ MORILLA J. (Ed.): *Francisco Giner de los Ríos: Ensayos*, Madrid, Alianza, 1969, 176-180.

EDUCACIÓN Y CRECIMIENTO: LA LECTURA INSTITUCIONISTA DE LA OBRA DE JOHN DEWEY DESDE LA PEDAGOGÍA FRÖBELIANA¹

Bianca Thoilliez

E-mail: bthoilliez@edu.ucm.es
(Universidad Complutense de Madrid)

I. Introducción

El acercamiento científico a los fenómenos educativos, ya sean del presente o del pasado, nos exige abordar la investigación desde un enfoque multidisciplinar. En nuestra área, emprender un trabajo sobre teoría de la educación puede servirnos para comprender la realidad histórica, y estudiar los acontecimientos históricos puede hacerlo para comprender una corriente teórico-educativa determinada. La Teoría de la Educación y la Historia de la Educación no son compartimentos de conocimiento estancos. Es desde esta perspectiva en que la presente comunicación encuentra su razón ser.

La pretensión no es otra que realizar un pequeño estudio sobre la recepción que se hizo en España de la obra de John Dewey, centrándonos en cómo el institucionista Domingo Barnés, imbuido en la herencia fröbeliana, tradujo su aclamada obra *La Escuela y la Sociedad*. Nos enfrentaremos pues a un diálogo de ideas a tres voces protagonizado por los tres pedagogos: Fröbel-Barnés-Dewey. Todo ello nos situará en la actual línea de investigación sobre la circulación de las ideas pedagógicas, que constituye uno de los campos más fructíferos de colaboración internacional entre la teoría y la historia de la educación a que nos hemos referido.

Reflexionaremos sobre el término, clave para la educación, de crecimiento, a partir de cómo se tradujo y el significado que adquiere en la edición de *The School and Society* que, de la mano de Domingo Barnés, se publica en España en torno a 1915. En dicha obra, las palabras crecimiento («growth») y desarrollo («development») se emplean más de veinte veces, la mayor parte de las cuales son vertidas al español como «desenvolvimiento». Algo parecido

sucede con la palabra pensamiento («mind»), que se traduce como «espíritu». Veremos cómo esta lectura institucionista junto con la mediación fröbeliana y del idealismo alemán, hicieron que nociones como las de crecimiento, desarrollo o pensamiento, resultasen familiares a los oídos españoles, pero eclipsasen el sentido radicalmente diferente de estas ideas en el nuevo marco filosófico y de comprensión de la educación que constituía el pragmatismo.

II. Estudio terminológico

Hemos estudiado la traducción que hizo al español Domingo Barnés de tres términos diferentes: «growth», «development» y «mind». Los dos primeros los elegimos por constituir el hilo de unión teórico que comunica la pedagogía pragmatista de Dewey con el idealismo pedagógico de Fröbel. El estudio de la traducción del tercer término enunciado, «mind», como «espíritu» en lugar del más ajustado «pensamiento», ha sido abordado por las implicaciones teóricas que subyacen a lo que en apariencia pudiera parecer una simple predilección de estilo del traductor. Aunque como decimos han sido finalmente tres los términos estudiados, en un primer momento, pensamos en ocuparnos únicamente de dos (el primero y el tercero). Y es que al ser «growth» traducido la gran mayoría de las veces como «desenvolvimiento» en lugar de simple y llanamente como «crecimiento», empezamos trabajando con la siguiente hipótesis: quizá podría no aparecer el término «development» en la versión original, y esto habría llevado a Barnés a entender «growth» como sinónimo de «development», llevándolo así a «desenvolvimiento». Sin embargo esta primera posible explicación fue rápidamente desechada, al ver cómo «development» aparecía sucesivas veces en la obra en inglés de Dewey. En todas las ocasiones se tradujo también como «desenvolvimiento».

El texto editado por Domingo Barnés,² constituye una audaz aunque no muy bien traducida versión de la obra de Dewey *The School and Society*. La comparación con el original³ muestra, además, curiosos resultados de interés pedagógico de los que nos ocuparemos más adelante. Presentamos algunos de los ejemplos analizados más significativos:

«Growth»

pp.	The School and Society	pp.	La Escuela y la Sociedad
19-20	Only by being true to the full growth of all the individuals who make it up, can society by any chance be true to itself.	22	Sólo siendo una realidad el pleno desenvolvimiento de los individuos que la forman puede la sociedad ser verdad para sí misma.
53	In this school the life of the child becomes the all controlling aim. All the media necessary to further the growth of the child center there.	57	En ésta [<i>en la escuela</i>], la vida del niño es la preocupación rectora. En ella tienen su centro todos los medios necesarios para el desenvolvimiento del niño.
61	Now, keeping in mind these fourfold interests -the interest in conversation or communication; in inquiry or finding out things; in making things, or construction; and in artistic expression we may say they are the natural resources, the uninvested capital, upon the exercise of which depends the active growth of the child.	66-67	Ahora bien, recordando estos cuatro intereses –el interés en la conversación o comunicación, en la investigación o hallazgo de cosas, en la construcción o en hacerlas y en la expresión artística- podemos decir que son los recursos naturales, el capital aun no descubierto, de cuyo ejercicio depende el desenvolvimiento activo del niño.
107	Moreover, if the school is related as a whole to life as a whole, its various aims and ideals culture, discipline, information, utility cease to be variants, for one of which we must select one study and for another another. The growth of the child in the direction of social capacity and service, his larger and more vital union with life, becomes the unifying aim; and discipline, culture and information fall into place as phases of this growth .	109	Además, si la escuela está relacionada en su conjunto con la vida como un todo, sus varias aspiraciones e ideales –cultura, disciplina, información, utilidad- dejan de ser variantes, para cada uno de los cuales se selecciona un estudio determinado. El desenvolvimiento del niño en la dirección de la capacidad y el servicio social, y su unión más amplia y vital con la vida, se convierte en la aspiración unificadora, y la disciplina, la cultura y la información se colocan en su lugar como fases de este desenvolvimiento .

«Development»

pp.	The School and Society	pp.	La Escuela y la Sociedad
30	Of course, order is simply a thing which is relative to an end. If you have the end in view of forty or fifty children learning certain set lessons, to be recited to a teacher, your discipline must be devoted to securing that result. But if the end in view is the development of a spirit of social cooperation and community life, discipline must <i>grow out of</i> and be relative to this.	33	Desde luego, el orden es una cosa relativa a un fin. Si el fin que nos proponemos es el de que 40 o 50 niños aprendan un conjunto de lecciones, que han de ser recitadas por el maestro, la disciplina debe consagrarse a asegurar ese resultado. Pero si el fin propuesto es el desenvolvimiento de un espíritu de cooperación social y de comunidad de vida, la disciplina debe <i>desenvolverse</i> y tender a esto.
82	On the side of aims, the ideal of the kindergarten was the moral development of the children, rather than instruction or discipline; an ideal sometimes emphasized to the point of sentimentalism.	87	Del lado de las aspiraciones, el ideal de los kindergarten fue el desenvolvimiento moral del niño, más bien que la instrucción o la disciplina; ideal tan acusado a veces que ha llegado al sentimentalismo.
85-86	Just as the parts are separated, so do the ideals differ -moral development , practical utility, general culture, discipline, and professional training. These aims are each especially represented in some distinct part of the system of education; and with the growing interaction of the parts, each is supposed to afford a certain amount of culture, discipline, and utility.	91	Lo mismo que las partes están separadas, difieren los ideales – desenvolvimiento moral, utilidad práctica, cultura general, disciplina y adiestramiento profesional-. Estas aspiraciones están cada una de ellas especialmente representadas en alguna parte distinta del sistema de educación, y con la creciente interacción de las partes, se supone que cada una proporcionará una cierta suma de cultura, disciplina y utilidad.
128	If we have permitted to our children more than the usual amount of freedom, it has not been in order to relax or decrease real discipline, but because under our particular conditions larger and less artificial responsibilities could thus be required of the children, and their entire development of body and spirit be more harmonious and complete.	133-134	Si nosotros hemos permitido a nuestros niños una mayor libertad que la corriente, no ha sido para relajar o disminuir la disciplina real, sino porque bajo nuestras condiciones particulares podían exigirse al niño responsabilidades más amplias y menos artificiales, y su total desenvolvimiento corporal o espiritual había de ser más armónico y completo.

«Mind»

pp.	The School and Society	pp.	La Escuela y la Sociedad
37	With the <i>growth</i> of the child's mind in power and knowledge it ceases to be a pleasant occupation merely, and becomes more and more a medium, an instrument, an organ and is thereby transformed.	40	Con el <i>desenvolvimiento</i> del espíritu del niño, en cuanto a su poder y conocimiento, cesa de ser una simple ocupación placentera y se convierte cada vez más en un medio, en un instrumento y en un órgano, y de este modo es transformado.
62	There is a sort of natural recurrence of the child mind to the typical activities of primitive peoples; witness the hut which the boy likes to build in the yard, playing hunt, with bows, arrows, spears, and so on.	67	Hay una especie de recurrencia natural del espíritu del niño respecto de las actividades típicas de los pueblos primitivos; testigo de ello las chozas que les gusta a los niños construir en los campos, el juego de la caza con arcos, cepos, arpones, etc.
72	The imagination is the medium in which the child lives. To him there is everywhere and in everything that occupies his mind and activity at all, a surplusage of value and significance. The question of the relation of the school to the child's life is at bottom simply this: shall we ignore this native setting and tendency, dealing not with the living child at all, but with the dead image we have erected, or shall we give it play and satisfaction?	78	La imaginación es el medio en que vive el niño. Para él hay siempre y en todas las cosas que ocupan su espíritu un plus de valor y de significación. La cuestión de las relaciones entre la escuela y la vida del niño, es en su raíz simplemente esto: ¿prescindiremos de esta nativa actitud y tendencia, abandonando al niño vivo y atendiendo a la imagen muerta que hemos erigido, o le proporcionaremos pleno juego y satisfacción?
97	The child comes to the traditional school with a healthy body and a more or less unwilling mind , though, in fact, he does not bring both his body and mind with him; he has to leave his mind behind, because there is no way to use it in the school. If he had a purely abstract mind , he could bring it to school with him, but his is a concrete one, interested in concrete things, and unless these things get over into school life, he cannot take his mind with him. What we want is to have the child come to school with a whole mind and a whole body, and leave school with a fuller mind and an even healthier body.	100	El niño acude a la escuela tradicional con un cuerpo saludable y un espíritu más o menos disgustado, aunque realmente no lleva a la escuela su espíritu juntamente con su cuerpo; lo deja tras sí, porque no hay modo de usarlo en la escuela. Si tiene un espíritu puramente abstracto podrá llevarlo consigo a la escuela; pero si es concreto, interesado por las cosas particulares, a menos que estas cosas se lleven también a la escuela, su espíritu permanecerá ocioso e inactivo. Lo que necesitamos es que el niño vaya a la escuela con todo su espíritu y todo su cuerpo, y deje la escuela con un espíritu más lleno y un cuerpo más saludable.

III. Estudio teórico

Una vez realizado este primer análisis terminológico las dos preguntas iniciales siguen sin solucionarse: ¿Por qué Barnés traduce «growth» (crecimiento) y «development» (desarrollo) como «desenvolvimiento»? ¿Por qué traduce «mind» (pensamiento) como «espíritu»? La respuesta a ambas cuestiones nos lleva a considerar la influencia que los trabajos de Fröbel tuvieron sobre la obra de Barnés, como posible explicación de las «libertades» que éste se tomó en la traducción al español de *The School and Society*. Unas licencias que además de constituir un cambio de significado, conllevan importantes implicaciones teóricas desde el punto de vista educativo.

III.1. Pensamiento (*mind*) como espíritu

Con respecto al tercer término analizado, «mind», debemos empezar señalando el abismo teórico que se abre al traducirlo como «espíritu». Es cierto que es esta una acepción posible del término, pero no es menos cierto que lo es sólo cuando en el contexto, «mind» es entendido en oposición a «matter», esto es, sustancia o materia. La opción que toma Barnés al suponer que el significado dado por Dewey al término «mind» es en algún sentido un elemento en oposición a una supuesta «sustancia» o «materia» previas, pone de manifiesto un posible error en la interpretación que Domingo Barnés hizo de la obra de este filósofo. Y es que es como reacción a este tipo de dualismos, contra los que se origina precisamente el pragmatismo. El pragmatismo, nace, digamos, «oficialmente» con la publicación de «How to Make Our Ideas Clear» en el número 12 de la revista *Popular Science Monthly* (1878, pp. 286-302). El autor, Charles Sanders Peirce, dejó por escrito la siguiente narración de los hechos relativos a su gestación:

«A principios de la década de 1870, un grupo de jóvenes de Old Cambridge acostumbrábamos a reunirnos a veces en mi estudio, a veces en el de William James. Nos llamábamos, a medias irónicamente y a medias en actitud desafiante, ‘El Club Metafísico’ (...) Nuestras conversaciones transcurrían con haladas palabras (...) hasta que por último, para que el club no se disolviera sin dejar detrás de sí ningún souvenir material, escribí un pequeño artículo en el que expresaba algunas opiniones que había estado sosteniendo bajo el nombre de pragmatismo»⁴.

Aunque podamos establecer una fecha de fundación más o menos precisa, los problemas de definición de lo que es o no es el pragmatismo se hacen evidentes desde el primer acercamiento a la bibliografía básica, problemas con los que también se encontró Barnés en el momento en que recepcionó en España esta novedosa corriente filosófica. Bajo el rótulo de «pragmatismo», convivían ya por aquel entonces autores tan dispares como William James, Charles S. Peirce (quien terminaría hablando de «pragmaticismo» para desvincularse de los desarrollos teóricos divulgados por su compañero James), John Dewey y su «instrumentalismo», o Ferdinand C.S. Schiller y su concepción «humanista» del pragmatismo. Y sólo acabamos de citar a los cuatro autores clásicos, coetáneos de finales del siglo XIX y comienzos del XX, y tres de ellos estadounidenses. Para situarnos en una caracterización general del pragmatismo, apuntaremos su «oposición a la separación absoluta entre el pensamiento y la acción, la ciencia pura y la aplicada, la intuición o la revelación y la experiencia o la verificación experimental, los intereses privados y los asuntos públicos»⁵. Es esta oposición a las diferentes formas de dualismo epistemológico la que Barnés no pareció tener en cuenta en el momento de traducir y difundir la obra de Dewey en nuestro país. Cuando Dewey habla de «mind» se refiere estrictamente a la capacidad humana de pensar, y no a la cualidad espiritual humana que define a la persona como un alma racional:

«Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que las sostienen y las conclusiones a las que tiende. (...) Una vez en marcha, éste [*el pensamiento reflexivo*] incluye un esfuerzo voluntario y consciente para establecer la creencia sobre una firme base de evidencia empírica y de racionalidad»⁶.

No parece aquí Barnés desprenderse del dualismo sustancia-espíritu presente en el idealismo alemán, y también en la pedagogía fröbeliana, de la que él mismo dirá:

«La realización autónoma espontánea de la propia esencia había de ser para Froebel, como luego para Krause, la finalidad esencial de la vida y lo que da a ésta su unidad interna en medio de la multiplicidad de los fines de la vida misma. La educación debe respetar esa autonomía y espontaneidad y el maestro debe observarla y conocerla para no perturbarla, antes bien para estimularla y robustecerla. Sólo así podrá el niño elevar, mediante la educación, su individualidad total»⁷.

III.2. Crecimiento (*growth*) y desarrollo (*development*) como desenvolvimiento

Con respecto a los dos primeros términos estudiados, «*growth*» y «*development*», su traducción al castellano como «desenvolvimiento» tiene, al igual que en el caso anterior, importantes implicaciones teóricas. Es aquí donde más se deja ver la aparente confusión terminológica en la que cayó Domingo Barnés, al equiparar el concepto fröbeliano de desenvolvimiento con el deweyano de crecimiento y desarrollo. En su introducción a *La educación del hombre*, Fröbel señalaba:

«No hay que suponer que el hombre, la humanidad que en el hombre se exterioriza, constituye una manifestación ya definida y completa, algo fijo y estable, el término de una evolución; sino más bien un ser que constantemente cambia, progresa y se desarrolla, perennemente vital, dispuesto siempre a alcanzar sucesivos grados de su desenvolvimiento y perfección, tendiendo hacia fines que descanan en lo infinito y lo eterno»⁸.

La educación tendrá, por tanto, como fin el cultivo de la verdadera humanidad, que no es otra cosa que el desenvolvimiento de lo que hay de esencial en cada uno, esto es, de lo divino que por naturaleza vive en cada individuo, su espíritu. Heredero de esta tradición alemana, Barnés argumentaría unos años más tarde sobre el concepto de desenvolvimiento lo siguiente:

«En primer lugar, el desenvolvimiento, tal como hoy se le concibe, debe ser medido desde el punto de vista de los fines que han de alcanzarse. No hay un desenvolvimiento en general, sino fines que alcanzar mediante el gradual desenvolvimiento de los medios adaptados a ellos. (...) En segundo lugar, se reconoce

hoy la necesidad positiva de un medio favorable para asegurar el desenvolvimiento. (...) Como el cuerpo requiere aire y alimento, el espíritu requiere para desenvolverse una cultura media»⁹.

Cuando Barnés leyó a Dewey, la importancia que tanto el filósofo americano y Fröbel concedían al concepto de crecimiento, llevó quizá a que el español los identificase; sin embargo, como ya venimos anunciando, lo que uno y otro entendían por tal concepto difería considerablemente¹⁰. Dewey mostró su diferencia con Fröbel fundamentalmente en dos sitios:

a) En «Froebel's Educational Principles», un trabajo publicado originalmente en 1900 la serie de monografías *Elementary School Record* (vol. I, No. 5.2, pp. 143-151), y después incluido en la segunda edición, de 1915, de *The School and Society*¹¹. Por lo tanto, es un texto que no está en la primera edición americana del libro ni tampoco en la traducción al español realizada por Barnés. Esto podría llevarnos a pensar que al no traducir entonces este capítulo, tampoco llegó a leerlo. Sin embargo, aunque no recoge la referencia exacta, hemos localizado un fragmento del mismo allí donde Barnés explica las aportaciones hechas a la paidología por parte de la pedagogía fröbeliana:

«El profesor Dewey resume así los principios fundamentales de lo que pudiéramos llamar Psicología pedagógica de Froebel:

1. Que la primera misión de la escuela consiste en adiestrar al niño en la vida de cooperación y auxilio mutuo (...)
2. Que la raíz primaria de toda actividad educativa está en las actitudes instintivas e impulsivas y en las actividades del niño y no en la presentación y aplicación del material externo (...)
3. Que estas tendencias y actividades individuales son organizadas y dirigidas mediante el uso que de ellas se hace en la vida cooperativa de que ya se ha hablado»¹².

Llama la atención cómo aún recogiendo parte del capítulo en el que Dewey empieza explicando los principios fundamentales de la pedagogía de Fröbel, Barnés no parece ni avanzar ni hacerse eco del discurso crítico contenido en el mismo. Una crítica que el filósofo pragmatista focaliza en diferentes aspectos de la contribución fröbeliana. A) El papel concedido al juego en el desarrollo de niño: «There is evidence that Froebel studied carefully (...) the children's plays (...) But I do not see the slightest evidence that he supposed that just these plays, and only these plays had meaning, or that his philosophic explanation had any motive beyond that just suggested»¹³. B) El simbolismo presente en la obra del pedagogo alemán, sobre el que señala que «many of his statements are cumbrous and far-fetched, living abstract philosophical reasons for matters that may now receive a simple, everyday formulation»¹⁴. C) Cómo estos dos elementos, juego y simbolismo, influyen en la imaginación infantil: «The imaginative play of the child's mind comes

through the cluster of suggestions, reminiscences, and anticipations that gather about things he uses. The more natural and straightforward these are, the more definite basis there is for calling up and holding together all the allied suggestions which make his imaginative play really representative»¹⁵. D) La falta de continuidad temática entre las actividades de clase y la vida cotidiana: «This continuity is often interfered with by the very methods that aim at securing it. From the child's stand point unity lies in the subject-matter – in the present case, in the fact that he is always dealing with one thing: Home life. (...) When there is a great diversity of subject-matter, continuity is apt to be sought simple on the formal side»¹⁶. E) La metodología con la que planear la educación en los primeros años: «Nothing is more absurd than to suppose that there is no middle term between leaving a child to his own unguided fancies and likes or controlling his activities by a formal succession of dictated directions»¹⁷.

b) El segundo lugar donde el propio Dewey dejó clara la distancia entre su teoría y la de Fröbel, es en el quinto capítulo de *Democracia y educación*¹⁸. También son interesantes para el tema que nos ocupa, su concepción de la educación como crecimiento así como de los fines de la educación, contenidos en los capítulos cuarto y octavo respectivamente de la misma obra. Dewey entiende el proceso educativo como «un proceso continuo de crecimiento»¹⁹, que no tiene un fin externo, ulterior, a sí mismo. La conceptualización fröbeliana del crecimiento como desenvolvimiento, no tiene nada que ver con esto, siendo concebida al contrario como «el desdoblamiento de poderes latentes hacia un objetivo definido»²⁰. La diferenciación que Dewey traza entre su propuesta filosófica y la de Fröbel, aún reconociendo los aspectos positivos de esta, es muy clara:

«El reconocimiento por parte de Froebel de la significación de las capacidades innatas de los niños, su atención amorosa hacia ellos, y su influencia para inducir a los demás a estudiarlos, representa quizá la fuerza particular más eficaz en la teoría pedagógica moderna para efectuar la difusión del reconocimiento de la idea de crecimiento. Pero su formulación de la idea de desarrollo y su organización de procedimientos para promoverlo fueron dificultadas mucho por el hecho de que concebía el desarrollo como el desenvolvimiento de un principio latente ya dispuesto. Dejó de ver que el crecimiento es crecer y el desarrollo desarrollarse, y consiguientemente dio mayor valor al producto completo. Así estableció un objetivo que significa la detención del crecimiento, y un criterio que no es aplicable a la orientación inmediata de las capacidades, si no es por su traducción a fórmulas abstractas y simbólicas»²¹.

En palabras del propio Fröbel, ese poder latente se refiere a la presencia de Dios en cada individuo, y el objetivo definido al que se refiere Dewey y del que su pedagogía se desmarca, consistirá en «el desenvolvimiento de un vida fiel a su vocación, sana, pura, y, por lo tanto, santa»²².

IV. Conclusión

Aunque la obra de Barnés trasladó una visión más moderna y científica de esta herencia pedagógica alemana, lo cierto es que la lectura que hizo del pragmatismo no pudo escapar de dicha tradición teórica. La filosofía pragmatista fue en cierto sentido vista como un enfoque educativo insuficiente para alcanzar los «ideales» de humanización. Como señaló el filósofo José Gaos con ocasión de la publicación en México de la versión española de *Experience and Nature*, el reto que planteaba la filosofía de Dewey era el de la relación entre inmanencia y trascendencia. Dewey intentó hacer frente a la brecha entre estos dos mundos naturalizando a la humanidad y a Dios²³. Algunas lecturas que se hicieron de su obra desde la pedagogía católica, como la que llevó a cabo el Jesuita chileno Alberto Hurtado, no podían aceptar esta solución. Pero tampoco pudieron hacerlo los miembros de la Institución Libre de Enseñanza como Barnés. «Iba demasiado lejos para ellos. La Institución defendía una escuela laica, pero su propuesta pedagógica compensaba la falta de una base confesional explícita con una visión trascendental del ser humano»²⁴.

Hemos visto cómo la lectura institucionista del pragmatismo o instrumentalismo, por usar la expresión que prefirió Dewey, al estar mediada por la pedagogía fröbeliana y el idealismo alemán, provocó que el significado que en esta nueva corriente filosófica tenían conceptos como los de crecimiento, desarrollo o pensamiento (todos ellos familiares para los teóricos españoles), perdiesen parte de su significado radical (lo que hemos ampliamente mostrado a través del estudio terminológico realizado). El esquema interpretativo previo que en este país representaba la pedagogía germanófila de Fröbel actuó, de este modo, al mismo tiempo como motor y como filtro en la recepción de las nuevas ideas llegadas desde el ámbito anglosajón.

Notas

¹ Todo mi agradecimiento al profesor Gonzalo Jover, cuyas sugerencias y observaciones han contribuido decisivamente en este trabajo.

² *La Escuela y la Sociedad*. Madrid, Francisco Beltrán, s.f. Como ha señalado el profesor Gonzalo Jover [«Lecturas de la pedagogía de John Dewey en España en las primeras décadas del siglo XX», manuscrito pendiente de publicación], la traducción de Barnés corresponde a una de las reimpresiones del libro, de 1900, que recoge tres conferencias dadas por Dewey en abril de 1899 en la escuela laboratorio de la Universidad de Chicago, más un texto adicional procedente de una alocución de Dewey en una reunión de la asociación de padres de la escuela en febrero de ese mismo año. Durante algún tiempo se mantuvo que la publicación en español de *La escuela y la sociedad*, en una supuesta edición de 1900, había sido el primer libro de Dewey publicado en otro idioma. Esta suposición se basaba en una referencia recogida en la *Checklist of Translations* de Dewey [BOYDSON, Jo Ann: *John Dewey: A Checklist of Translations, 1900-1967*. Carbondale, Southern Illinois UP, 1969 p. 49]. Hoy se sabe que esta suposición es incorrecta y, aunque se sigue dudando de la fecha exacta de publicación original de la traducción española, cabe situarla entre 1915 y 1918 [NUBIOLA, Jaime y SIERRA, Beatriz: «La recepción de Dewey en España y Latinoamérica», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 6:13 (2001), 107-119; NUBIOLA, Jaime: «The Reception of Dewey in the Hispanic World», *Studies in Philosophy and Education*, 24:6 (2005), 437-453]. El texto que Barnés usa como prólogo coincide con un comentario a la obra de Dewey, publicado por el autor español en su libro *Fuentes para el estudio de la psicología*, de 1917 [BARNÉS, Domingo: *Fuentes para el estudio de la psicología*. Madrid, Imp. de la Revista de Arch., Bibl. y Museos, 1917, 193-200]. La parte final que va de la página 10 a la 15 de dicho prólogo, se repite también en el artículo que Barnés dedicó a la pedagogía de Dewey, en 1926, en el *BILE* [BARNÉS, Domingo: «La Pedagogía de J. Dewey», *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, L:797 (1926), 238-247], así como en el prólogo que preparó para la obra de Dewey *La Escuela y el Niño*, traducida y publicada en español por la editorial La Lectura, de Madrid, ese mismo año de 1926.

³ DEWEY, John: *The School and Society*. The University of Chicago Press, McClure, Phillips & Company, 1900.

⁴ HARTSHORN, C., WEISS, P., y BURKS, A. W.: *The Collected Papers of Charles Sanders Peirce, 8 vols.*, Cambridge, Mass., 1931-1958, V, pp. 12-13. Citado en THAYER, H. S.: «El pragmatismo», en: O'CONNOR, D.J. (Comp.), *Historia crítica de la filosofía occidental, VI, empirismo, idealismo, pragmatismo y filosofía de la ciencia en la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona, Paidós, 1983, 125-214.

⁵ WIENER, P. P.: «Pragmatism», en: WIENER, P.P (Ed.): *The Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*, New York, Charles Scribner's Sons, 1973, 3, 551.

⁶ DEWEY, John: *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona, Paidós, 2007, 24-25 [Título original: *How We Think*, publicado en inglés en 1910 en Lexington, Massachusetts, por D. O. Heath and Company].

⁷ BARNÉS, Domingo: *Paidología*. Madrid, Ministerio de educación, política social y deporte, 2008, 122-123 [Edición y estudio introductorio de José María Hernández Díaz].

⁸ FROEBEL, F.: *La educación del hombre*. Madrid, Daniel Jorro, 1913, 20-21 [Traducido del alemán por Luis de Zulueta].

⁹ BARNÉS, Domingo: *Paidología*, op. cit., 75.

¹⁰ Jürgen Oelkers ha enfatizado la discontinuidad de la propuesta pedagógica de Dewey con respecto a Herbart, Pestalozzi y Fröbel, cuyas teorías tuvo que rechazar para dar lugar a la propia [OELKERS, J.: «Democracy and Education: About the Future of a Problem», *Studies in Philosophy and Education*, 19:1-2 (2000), 3-19]. Esta interpretación ha sido, sin embargo, cuestionada por Bellmann, que ve en Dewey un ejemplo de dialéctica entre continuidad y discontinuidad con la tradición alemana [BELLMANN, Johannes: «Re-Interpretation in Historiography: John Dewey and the Neo-Humanist Tradition», *Studies in Philosophy and Education*, 23:5 (2004), 467-488]. En términos más generales, los especialistas actuales en el estudio de John Dewey discuten la presencia de la pedagogía idealista y de la noción alemana de *Bildung* en su teoría pedagógica, dentro de lo que se ha llamado el depósito permanente de la influencia hegeliana en su filosofía. Se trata de uno de esos temas en los que vuelven a converger los intereses de la Historia de la Educación y de la Filosofía de la Educación. Puede verse al respecto, además de las referencias anteriores: GARRISON, J.: «The 'Permanent Deposit' of Hegelian Thought in Dewey's Theory of Inquiry», *Educational Theory*, 56:1 (2006), 1-37; GOOD, James A.: *A search for unity in diversity. The Permanent Hegelian Deposit in the Philosophy of John Dewey*. Lanham, Lexington Books, 2006, pp. 245-247. JOHNSTON, J. A.: *Regaining Consciousness. Self-consciousness and Self-cultivation from 1781-Present*. Saarbrücken, VDM Verlag Dr. Muller, 2008, 269-277. James A. Good y Jim Garrison, han anunciado la próxima publicación de: «Traces of Hegelian Bildung in Dewey's Philosophy», en FAIRFIELD, Paul (Ed.): *John Dewey and Continental Philosophy*. Southern Illinois University Press, 2010.

¹¹ Hemos usado la edición de: DEWEY, John: «Froebel's Educational Principles», en: *The School and Society. The Child and the Curriculum*, The University of Chicago Press, 1992, 116-131 [Introduction by Philip W. Jackson].

¹² BARNÉS, Domingo: *Paidología*, op. cit., 124-125.

¹³ DEWEY, John: «Froebel's Educational Principles», op. cit., 120-121.

¹⁴ *Ibíd.*, 121-122.

¹⁵ *Ibíd.*, 123-124.

¹⁶ *Ibíd.*, 126-127.

¹⁷ *Ibíd.*, 130.

¹⁸ DEWEY, John: «Preparación, desenvolvimiento y disciplina formales», en: *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 2004, 56-67 [Título original: *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, publicado en inglés en 1916 por The Macmillan Company]

Lorenzo Lurzuriaga no lo tradujo al español hasta principios de los años veinte.

¹⁹ *Ibíd.*, 56. Sobre la vinculación establecida por Dewey entre continuidad y crecimiento, se ha criticado que «La continuidad es un criterio extraído de una forma de vida social, y se pudo considerar como criterio de crecimiento solamente porque se pensó que los niños naturalmente querían llegar a ser miembros participantes de aquella forma de vida social» [DEARDEN, R. F.: «La educación como proceso de crecimiento», en DEARDEN, R.F.; HIRTS, P.H. y PETERS, R.S.: *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*. Madrid Narcea, 89].

²⁰ *Ibíd.*, 58.

²¹ *Ibíd.*, 61.

²² FROEBEL, F: *La educación del hombre*, op. cit., 4.

²³ GAOS, José: «Prólogo del traductor», en: DEWEY, John: *La experiencia y la naturaleza*. México, F.C.E., 1948, XIX-XXXV.

²⁴ BRUNO-JOFRE, Rosa y JOVER, Gonzalo: «Lecturas de la obra de John Dewey en intersección con el Catolicismo: Los casos de la Institución Libre de Enseñanza y la Tesis sobre Dewey del Padre Alberto Hurtado, S. J.», *Encounters on Education / Encuentros sobre Educación / Rencontres sur l'Éducation*, 10 (2009) [en prensa].

Sección II:
Influencias alemanas en la educación popular en España

Presidente: José Luis Hernández Huerta
Secretaría: Olga Chamorro Bastos

INQUISICIÓN Y LIBROS PROHIBIDOS DE ORIGEN ALEMÁN: REPERCUSIÓN EDUCATIVA A TRAVÉS DEL MENSAJE ECLESIAÍSTICO GADITANO EN LAS PRIMERAS DÉCADAS DECIMONÓNICAS

Rafaela García Castañeda

E-mail: rafgarcas@yahoo.es

(Junta de Andalucía)

I. Introducción

«La represión de libros y papeles –en su casi integridad de origen extranjero– contra el orden social establecido llenaría también bastantes horas –y de manera progresiva– de los miembros y familiares del Tribunal [del Santo Oficio]» (J. M. Cuenca Toribio, *Estudios sobre la Iglesia andaluza moderna y contemporánea*, Córdoba, 1980).

La Inquisición de comienzos del siglo diecinueve nada tendría ya que ver con la de sus orígenes, limitando sus funciones, prácticamente, a las restricciones de libros y otros escritos considerados subversivos para la Religión y el Trono.

«Entended todos que están en su fuerza y vigor los edictos del Tribunal de la Santa Inquisición acerca de papeles y libros prohibidos por él, ó censuras de excomunión fulminadas contra sus lectores y demás acordado en sus decretos, y que estáis obligados respectivamente á denunciar y entregar á Nos ó á nuestros vicarios generales, ó gobernadores, ó delegados, qualquier papel y libro que prohibamos»¹.

Las Cortes gaditanas reducirían paulatinamente su poder hasta ser suprimido definitivamente tras la muerte de Fernando VII.

«Todos los españoles tienen libertad de escribir, imprimir y publicar sus ideas políticas sin necesidad de licencia, revisión ó aprobación alguna anterior á la publicación, baxo las restricciones y responsabilidad que establezcan las leyes»².

¿Visión contrapuesta amparada por las nuevas libertades alentadas desde el texto constitucional?

De ambas posturas, aunque enfrentadas, se deduce la importancia que la Iglesia y el Estado concederían a la libertad de expresión individual y colectiva. Las licencias que debían de poseerse, tanto para leer como escribir sobre determinados asuntos, coartaban una de las mayores libertades de la humanidad, la libertad de pensamiento. Cádiz jugará un papel importante en lo referente a la libertad de imprenta y la difusión de libros prohibidos.

II. Autoría alemana en el índice de los libros prohibidos por la Inquisición española hasta 1.819

Desde mediados del siglo XVI las listas de textos prohibidos se convirtieron en catálogos o índices³.

No podemos olvidar que en la base de la mayoría de las obras y escritos habría de hallarse el sustento, antecedentes e influencias, de las *nuevas filosofías modernas*, de la Ilustración y el espíritu revolucionario, de diferentes concepciones ideológicas y religiosas (*anglicanismo, protestantismo, erasmismo, jansenismo, jacobinismo,...*) aspectos éstos que, obviamente, serían considerados un peligro para el Catolicismo y la Corona. Será duramente atacado todo atisbo doctrinal considerado como herejía: Luteranismo y Calvinismo.

Haciendo referencia a la obra en la que basamos este estudio⁴ tenemos que decir que la autoría alemana -sería más acertado hablar de autoría germánica ya que la concepción alemana actual será posterior- es bastante prolífica, estando, en general, asociada a la consideración de «proposiciones escandalosas, impías y heréticas». Serán las calificaciones de hereje, impío, protestante, luterano, heterodoxo,... las que acompañen con abundancia a las diferentes obras y autores germánicos.

Esta autoría vendrá a suponer un porcentaje de algo más del 7 % respecto al conjunto total de registros prohibidos en el citado Índice (653 de unos 9.000), teniendo que decir que las materias objeto de atención en el mismo serán, con prioridad: la Filosofía y la Historia, seguidas de la Política, Teología, Geografía, Astronomía, Poesía, Geometría, Aritmética, Quiromancia, Medicina, Jurisdicción o Botánica. Entre los autores, clasificados alfabéticamente, podemos encontrar nombres como los siguientes: Arnold, Artomedes, Acacius, Barbarosa, Bellinger, Bidembachius, Brissetus, Calaminus, Callias, Carolida, Conradus, Decimator, Dubenus, Eisemberg, Faber, Fructhte, Gasserus, Gerbelius, Godefridus, Heigius, Heine, Janus, Klugs, Konig, Meyers, Muller, Neander, Nicolaus, Otto Hertzbergens, Paganus, Quodus, Rodius, Stenius, Trigken, Tilenus, Ursinus, Walther, Wedekopff, Werholds, Zangerus o Zetra y entre las obras, textos como *La Reforma de Alemania al fin del S.XVIII* que emp. El Dr. Martin Lutero o Lutero Convicto (Galiberti).

III. Censura eclesiástica y libros prohibidos en Cádiz

El objetivo de la censura inquisitorial parecía ser doble. Por un lado identificar la herejía en autores, obras o proposiciones, según el caso. Por otra parte, controlar la propagación de la misma. Para lograr el cumplimiento de sus disposiciones la Inquisición vigilaba a los libreros, inspeccionando permanentemente sus establecimientos y controlando las bibliotecas públicas y privadas, lo cual no impediría la circulación de los libros prohibidos.

Las formas de esta circulación cabe referirlas, principalmente a: los instrumentos empleados (comerciantes y vendedores ambulantes; eclesiásticos autorizados y otras personas de la misma condición que en ocasiones o sistemáticamente las prestaban a individuos no autorizados así como otros que, sin tal condición, igualmente los poseían: mercaderes, libreros, funcionarios de gobierno, médicos,...), las ocasiones especiales (por transmisión de herencia; en las ventas de libros de difuntos;...) y los medios empleados (obras expurgada que en realidad no lo habían sido).

En cuanto al carácter de las obras prohibidas, si bien en la primera época de la censura inquisitorial, predominarían aquellas de tipología religiosa, desde la segunda mitad del siglo XVIII, prevalecerían las de temática filosófica y política. Serían permanentemente censurados: los libros heréticos (iban directamente contra la fe católica), los injuriosos (contrarios a la Iglesia, las autoridades eclesiásticas y las órdenes religiosas), los políticos (contrarios, de alguna forma, al monarca y al reino), supersticiosos (los que difundían supersticiones), filosóficos (contrarios a los dogmas católicos) y los elaborados por autores indiscutiblemente católicos, de los que sólo se expurgaban algún o algunos párrafos que podían motivar interpretaciones dudosas e incitar a la herejía.

Desde aquí, pretendemos mostrar un acercamiento a la visión, acciones y reacciones ejercidas desde el púlpito gaditano en torno al tema. Bajo estas acciones y reacciones se esconderá un marcado sentido educativo -no formal- por parte del sector eclesiástico, encargado de fomentar en los oyentes valores religiosos-culturales, limitadores, en la mayoría de los casos, de la libertad de expresión y opinión pública. Valores que fomentaran diferentes actitudes en la sociedad (desvío, resistencia, desconfianza o reapropiación,...) e incidirán en el pensamiento, la conciencia y el comportamiento personal y social. Los elementos de opinión serán objeto de las consideraciones del discurso religioso, bien a través de sus posturas favorecedoras o limitadoras. Entre estos elementos, por su repercusión tanto en el momento histórico que nos ocupa como en la propia formación del ente eclesial, cobrarán especial importancia los libros censurados o prohibidos de origen extranjero, en este caso, de procedencia germánica.

La Iglesia del momento, como institución, vendrá a mantener una postura generalizada cara a la sociedad en la que el ataque a la libertad de imprenta no será una excepción dentro del ataque mayoritario de sus miembros a la libertad en su sentido más amplio. Pese a tener constancia de que la formación cultural de numerosos eclesiásticos de la jerarquía gaditana, especialmente del clero regular, estaba «enriquecida» con la lectura de obras que podríamos denominar prohibidas por su trasfondo filosófico y político - no se explicaría las alusiones al contenido de las mismas que se derrocha en muchos de los sermones-, lo cierto es que un significativo número del ente eclesial predicaría en su contra⁵. Como ejemplo, el siguiente extracto del obispo De Silos Moreno que tiene la especial significación de conferir al clero confesor las funciones de requeridor, investigador y, de alguna forma, coaccionador o generador de presiones para la delación. Las observaciones que este obispo hace resultan esclarecedoras sobre la situación en Cádiz, ciudad en la que parece ser se siguen trasgrediendo las medidas prohibitorias:

«Son por desgracia bien públicos y notorios los perjuicios y daños que han experimentado nuestra amada patria: la Religion Santa que profesa: sus dogmas sagrados: su divina moral y la disciplina de la Iglesia, por la mal entendida libertad de imprimir, discurrir y hablar, á la cual dio motivo la ominosa revolucion empezada el año de 1.820 y concluida felizmente el de 1.823. Rotos por ésta los diques, que oponía á la impiedad la barrera de la Inquisición, se inundaron al momento las Ciudades, Villas, Lugares y hasta las mas retiradas Aldeas, de libros, folletos y papeles: impios y blasfemos, unos; subversivos de toda autoridad y religion, otros; corruptores de la sana moral y obscenos, muchos; denigrativos de los Ministros del Santuario aquellos; y todos ó casi todos, llenos de hiel contra el Trono y el Altar. ¿Quién podrá calcular los extragos que han hecho semejantes papeles incendiarios, especialmente en los poco advertidos y en los jóvenes que no han sabido, ó no han querido conocer el veneno que se les propinaba en esos vasos y copas doradas? (...) ¿Pero quién lo creyera? A pesar de lo mandado tan justa y sabiamente por S. M. (Q.D.G.): a pesar de los anatemas de la Iglesia y de sus Pastores, circulan aun impunemente libros, que en cumplimiento de los mandamientos de aquellos, debieron ya entregarse á Nos, (...) declaramos: que existen en su fuerza y vigor los mandamientos del Santo Tribunal de la Inquisición, como emanados de una autoridad legítima, y no derogados, aunque aquel se reputa extinguido. Por consiguiente: que está prohibido escribir, imprimir, vender, expender, leer y tener los libros, folletos y papeles, designados en los índices y edictos expedidos hasta el presente por el mismo Tribunal, y bajo las censuras en ellos impuestas contra los desobedientes: que igualmente se reputan prohibidos todos los libros y papeles que, aunque no esten declarados expresamente en los dichos índices y edictos, se comprenden en sus reglas y en las del indice del Sagrario Concilio de Trento, por contener proposiciones dignas de censura teológica, ó hacerse juicio que su lectura puede ser perjudicial á las buenas costumbres».

IV. Repercusión educativa del discurso clerical en Andalucía. Aproximación comparativa

Con la libertad instaurada por la Constitución de 1.812, la circulación de publicaciones pareció tener una mayor trascendencia, libertad que volvería a restringirse con el regreso al poder de Fernando VII. La jerarquía eclesial gaditana de la época no parece manifestarse expresamente sobre el asunto, cosa que no pareció ocurrir en otras diócesis andaluzas. Es el caso de Jaén en el que el obispo Melo de Portugal argumentará en una carta pastoral⁶ de 1.813, la verdadera finalidad de la libertad de imprenta sancionada por el Gobierno, así como su postura abierta a la libre expresión.

«Mas quando os exôrto á que pongais en el Gobierno esta confianza no intento persuadiros á una confianza ciega é ilimitada, solamente debida á una autoridad infalible, cūal es la de Dios y la de su Iglesia. Nuestro Gobierno está muy distante de exigir de nosotros una confianza de esta especie, que solo podría pedirnos, aunque en vano, un déspota cruel é imprudente. Tan lejos está el Congreso de semejante extremo, que desde los primeros dias de su instalacion sancionó la ley de la libertad de la Imprenta, con el fin de que todo ciudadano español, y aun el que no sea, pudiese por medio de la publicación de sus escritos manifestar sus opiniones, sugerir al Gobierno las ideas que le pareciesen más utiles é indicar las que creyese contrarias al bien de la Nacion.(...) Este es el verdadero objeto de la libertad de la Imprenta, y no el que se han figurado los que, abusando de ella, olvidan las obligaciones que la religion y la pátria impone á todo ciudadano, y las que el honor y la urbanidad dictan á todo hombre de buena crianza. Si la experiencia ó el estudio os ha hecho descubrir algunas ideas utiles al bien comun, apresuraos á comunicarlas al público,...».

Años más tarde, otro obispo de la diócesis jiennense, Esteban y Gómez, tampoco tendrá dudas en aconsejar sobre el tema⁷:

«Vuestro respeto y obediencia á las leyes políticas ha sido la mas ejemplar (...). Aunque lo hemos ejecutado apartando de vuestra lectura ciertas obras de reprobada doctrina anti-católica, no será por demás que entreis en recelo de otros muchos escritos que circulan, cuya lectura os puede, sin sentir, fascinar. (...) ellos, en fin, sacudiendo todo freno de autoridad y leyes que puedan reprimir su inmoralidad, se hacen superiores á las leyes de las Córtes, y á las eclesiásticas y divinas, que prohiben el esparcimiento de escritos antirreligiosos, que directa ó indirectamente puedan corromper los sanos sentimientos de la divina Religion que profesamos (...) Es, pues, muy necesario que vivais muy precabidos de la lectura de semejantes escritos, que llevarían á vuestros hijos é hijas á su mayor perdicion».

También en 1.822, el entonces Obispo de Ceuta, el polémico Fr. Rafael de Vélez, se pronunciará así en una Carta Pastoral⁸:

«El Anticonstitucional se vale injustamente de estos males para decir con falsedad, ved aquí los resultados del Gobierno Constitucional: _la Constitución no se conforma con la Religión Cristiana. Pero no es así, fieles míos. Los insultos hechos a la religión en sus prácticas, ó usos por algunos, esa hiel que continuamente se derrama sobre el Eclesiástico, esas falsedades, esas calumnias llevadas á todas partes por el abuso de la libertad de imprenta: ninguno de estos males es causado por la Constitución: ella los prohíbe. La Constitución reprueba todo des-órden, y los que hacen tales cosas ni son Religiosos, ni Constitucionales».

Una postura más intransigente tendría Ximénez y Hoyo en un sermón de 1.823. Sus palabras ilustran por sí solas la situación en Córdoba:

«Multitud de libros y folletos impíos circulaban libremente por todas las Provincias: escritos horribles y corrompedores de la Religión y de la moral se vendían y compraban públicamente para devorar su lectura: obras obscenas y horrorosamente escandalosas y provocativas andaban sin rebozo en manos del joben y de la Doncella: y todo el veneno de la irreligion y del libertinage que habia abortado el Abismo desde la mitad del siglo ultimo, era el pasto ordinario y comun que saboreaba sin riesgo ni temor á los sabios y á los ignorantes, á los maestros y á los discipulos; y que habia corrompido ya las Cátedras de la enseñanza pública, y á la mitad de la juventud. (...) Al fin si la doctrina y el buen exemplo hubieran podido hacer frente a este contagio desolador, no hubieran sido tan funestos los resultados; pero la imprenta solo era libre para los impíos, las sectas fanáticas se habian apoderado de los periodicos, las reuniones patrióticas tenian abiertas de hecho Cátedra publica de irreligión, y del Pueblo por lo comun solo escuchaba y leía doctrinas y máximas que lo escandalizaban. La predicación se veía comprometida, la Cátedra del Espiritu Santo era profanada por orden del Gobierno, y las leyes no se preocupaban de reprimir a los sectarios y novadores. El Sacerdote virtuoso apenas podía levantar su voz fuerte en medio del Santuario sin temer por su vida ó por su reputacion, al paso que el traidor y revolucionario, afrenta del Clero secular, y el díscolo ó pervertido, arrojado ó fugitivo de un Claustro que lo contenia, prostituian el ministerio de la palabra, ó eran agentes impetuosos y activos de la faccion impía. Triste recuerdo de un mal, mejor diré, de un castigo que tan justamente merecia España,... »⁹.

En resumen, una visión crono-comparativa del pensamiento eclesiástico andaluz nos hará apreciar una similitud en cuanto a la actitud pedagógica y de control de la conciencia colectiva ejercida desde el discurso clerical:

«Desengaños, filósofos, no nos intimida vuestra pérvida filosofía, no nos asustan vuestras terribles amenazas, no nos enflaquecen ni vuestros insidiosos discursos, ni vuestras crueldades; nada tememos, ni tenemos que temer. Aunque vuestra malignidad procuró abatirnos, aun hay ánimo en los españoles; esperamos triunfos, tendremos felicidades, y sin faltar á nuestros deberes mas Sagrados, ni admitir las novedades, á que quereis inducirnos, nuestra España seguirá entre las naciones con el cristiano esplendor que formó siempre su carácter».

Fr. Josef María de Jesús, *Sermón crítico, histórico, panegírico*, Sevilla, 1.808¹⁰.

«¿Cómo reprimiremos los insultos de los filósofos, que tanto distan de la verdadera sabiduría... fortaleceremos á los flacos y débiles que se dexan alucinar incautos... y evitaremos toda ruina espiritual que produce el veneno que se difunde...si no esforzamos nuestros discursos á presencia de las gentes? ¡O relaxacion pecaminosa y criminal! Tu eres la infausta madre que ha abortado tanto infernales mundos que lloramos y lamentamos! » .

José Ignacio Gómez, *Sermón Moral*, Cádiz, 1.813¹¹.

«Extrañaréis ahora que los filósofos, cuyas máximas son diametralmente opuestas á la doctrina y espíritu de la religion, sean unos enemigos irreconciliables de la religion, y del principado? Tales han sido los pensamientos de los malvados, los planes y proyectos de esta infame filosofía enemiga de Dios y de los hombres».

Fr. Manuel de la Virgen del Rosario, *Oración Panegírico – gratulatoria*, Málaga, 1.814¹².

«Leed, hermanos míos, la historia de los últimos siglos, y veréis comprobada dolorosamente esta verdad terrible. *Lutero* levanta el estandarte sacrílego de la rebelion contra la cabeza suprema de la Iglesia: la política ambiciosa y resentida de algunos Soberanos le sostiene, y las doctrinas mismas, los mismos argumentos que autorizaron aquella rebelion, á poco, hicieron vacilar todos los tronos».

Fr. José María Laso de la Vega, *Sermón de Desagravios*, Cádiz, 1.824¹³.

«No se necesitaba otra cosa que una mano atrevida, que diese el fatal impulso; se presentó *Lutero*, y sin otro título, que una imaginación desarreglada y un fanatismo sanguinario, se constituyó en reformador del mundo; barrenó á la vez los fundamentos del orden religioso y político, estableció la anarquía en principio, tanto en la Iglesia como en el estado; atribuyó la soberanía al pueblo y á cada particular el derecho de juzgar la fé. El resultado de estas máximas ha sido la destrucción de la Religion y el trastorno de la sociedad en los países que las han adoptado.

Este hombre fogoso levantó la voz en medio de la Europa, habló á todas las pasiones y todas le respondieron: autorizó la licencia en los particulares y despertó la avaricia en los Príncipes, que deslumbrados con los despojos de la Iglesia no advertían que abrazaban la muerte de sus estados. (...) El protestante Jurieu abanzó mucho, y con sus principios de política dio los materiales al sofista de Ginebra para formar su contrato social, tan fecundo en calamidades y desgracias. El protestante Bayle se propuso constituir la sociedad sin Dios, como sus maestros *Lutero* y *Calvino* constituían la Religion sin gefe: estas y otras máximas estendidas por la pluma de *Voltaire* y los llamados filósofos sus discípulos, ponían en consternación á los hombres reflexivos que veían la Europa hecha presa de un voraz

incendio. Negando la existencia de Dios se quita de la sociedad el principio eterno del orden y del poder, porque no hay mas poder que el que emana del mismo Dios, dice la sagrada escritura».

Fr. Juan de Dios Pastor, *Discurso*, Córdoba, 1.824¹⁴.

«Bien notorio es el conato con que se procuró introducir y sembrar un crecido número de libros y papeles prohibidos por todas las leyes, persuadiendo á los incautos que extinguido el santo tribunal de la Inquisicion se hallaba cualquiera persona autorizada para poderlos leer, para comunicarlos á otros, y para poderlos retener y guardar ¡Error grosero! ¡Ignorancia criminal! (...) No podemos dejar de decir que los que se atreven á leer tales libros y los procuran conservar, están voluntariamente asociados al infeliz número de los detractores, de cuya amistad y trato se deben separar.

Así es, amados hijos, y para que en ningún tiempo os podais disculpar con la ignorancia de los libros, papeles y folletos prohibidos, dignos de toda execración, que no debéis leer ni guardar sin incurrir en las censuras fulminadas por la Iglesia, y en el abismo de pecado mortal, hemos dado separada la lista de los nombres ó títulos que tiene cada uno en particular, comprehensiva de los que han llegado á nuestras manos, ó cuya noticia cierta hemos podido alcanzar.

Viendo tambien que son tan pocos los que se nos han entregado, y el casi ningún uso de la delacion mandada, y tan necesaria para desterrar la funesta enfermedad con que pueden estar inficionados nuestros hijos, tememos el que se radiquen en nuestra diócesis los errores y la seducción (...) y es, que aunque en muchos pueblos no faltaban algunos hombres seducidos, que daban señales de corrupción, eran sin comparación muchos mas los que en medio de tan grandes angustias y peligros sostenian y manifestaban su amor á nuestro Monarca, y su respeto á la verdadera Religion».

A. Cañedo y Vigil, *Carta Pastoral*, Málaga, 1.825¹⁵.

La situación en otras zonas de Andalucía correría paralela a lo mencionado hasta ahora. El propio Monarca tomaría posición, hasta el punto de legislar una Real Orden, la de 17 de marzo de 1.826, con objeto extremar la vigilancia y establecer la prohibición sobre lecturas consideradas perversas. Para ello no dudará en excitar el celo episcopal para el mejor desarrollo de esta medida a través de la incidencia de esta jerarquía sobre el ente sacerdotal, último eslabón en el contacto con el pueblo. En estas circunstancias, el entonces obispo de Guadix y Baza (Granada), D. Juan José Cordón y Leyba, tampoco tendrá duda en dirigirse a sus diocesanos en una amplia carta pastoral¹⁶ fechada 20 de enero de 1.827. Dicha carta comienza así:

«Hacemos saber, que el Rey nuestro Señor (...) en su Real órden de 17 de Marzo último (...) excita el celo Episcopal, y el de todos los Ministros del San-

tuario, para la persecución, y exterminio de todos los libros perversos, que han inundado nuestro país en el tiempo de nuestras desgracias (...) Toda Sociedad así Religiosa, como política, vive de principios y doctrinas comunes é invariables. Si estas se destruyen por los malos libros, la Sociedad por una consecuencia necesaria, há de perecer y se ha de disolver, acaso con una rapidez de que la historia no tiene ejemplo. Este es el objeto á que se dirige toda la sabiduría y filosofía espantosa de nuestro siglo. Veamos sin pasión, y con aquella tranquilidad de espíritu que dicta la razón, qué es lo que nos enseñan esos libros: veamos si hay en ellos una sola doctrina en que convengan, sino en la de conspirar á la destrucción total de cuanto se nos ha enseñado desde el principio del mundo, y bajo cuyos auspicios se han conservado las Sociedades».

Las interrogantes que este prelado infiere sobre la nueva libertad contemplada por las Cortes (libertad de escribir, imprimir y publicar) acusan más, si cabe, la argumentación que hace en su contra, apelando incluso a la avidez en este sentido de sus vecinos, el pueblo gaditano:

«¿La libertad de escribir no há de tener límites, y no há de haber nada sagrado para ella? ¿Se han de propagar, y se han de hacer públicos los delirios de unas imaginaciones extraviadas, que lejos de ser necesarios á la propagación de las luces, y á los adelantamientos del género humano, lo han de retardar y han de ser causa de males incalculables? Esta fatal libertad de escribir há introducido entre esos Isleños¹⁷ nuestros vecinos una multitud de sectas, de opiniones y de partidos, un espíritu de independencia, y de rebelión, que muchas veces há conmovido el Trono, y lo há ensangrentado. Igual libertad producirá entre nosotros efectos los mas funestos».

Su apología le lleva a ceñir su énfasis en una postura enérgicamente denunciadora, dado el alcance que, a su juicio, las lecturas perniciosas pueden tener en la educación de la juventud y en sus sanas costumbres:

«Es preciso no callar. El mal y depravación de costumbres crece aunque con mas disimulo é hipocresía: los libros impíos y obscenos corren con abundancia; se propagan sus pésimas doctrinas, se comunican sus falsas, é infernales ideas entre el pueblo fiel: la juventud incauta y pervertida los busca con furia: poco á poco se va refinando y extinguiendo la fé y el amor al Soberano (...) ¿Podrá verse con indiferencia, corromperse la juventud por los malos libros, y en ella las futuras generaciones? pues la incredulidad é inmoralidad adquirida én la juventud, jamás se pierde. ¿Se podrá disimular, y callar, y no advertir á los padres y tutores los grandes peligros; á que exponen á sus hijos y clientes, sin saberlo, con los malos libros? El error favorece las pasiones de toda juventud: él los convida, los lisonjea, les ofrece esperanzas halagüeñas, gozes y pasiones criminales, que cuando quieren despertar, y el gobierno los llama para sí, ya no encuentra en ellos mas que, monstruos, que añaden muchos males á la sociedad, á la que, al mismo tiempo, que ellos se corrigen, la corrompen yá sin esperanzas de remedio (...)

¿No vemos con que empeño se procura corromper á la juventud en los Colegios y Universidades, como si digéramos, corromper las futuras generaciones? ¿olvidarémos, que en los tres años de nuestras desgracias, se establecieron en muchas Ciudades, gabinetes de lectura, en los que por cuatro cuartos se daban á la juventud todos los libros de iniquidad, en los que se propinaba, y autorizaba el olvido de todas las obligaciones divinas y humanas? ¿De estos talleres, como de otros, no vimos salir una multitud de jóvenes, que fueron el escandalo y oprobio de su patria? ¿No tenemos ya jóvenes educados según Du-puy, Volney, Voltaire, Rousseau, Diderot, Dualre, Serati, Benjamín Constant? (...) ¡Desgraciada juventud! Ya envejecida en una corrupción sin límites, llena de necesidades, busca por todos los medios algun alivio á sus miserias, y pasiones, ya en la carrera de la milicia, ya en la de rentas y demas destinos de la sociedad; y aun hasta la Iglesia, pues todo le es indiferente con tal que pueda sostener una existencia, que viciada ya, es una carga insoportable.

¿habrá algun hombre de bien, que no gima sobre el extravio del género humano, y que no tenga que llorar la perdicion de un amigo, de un pariente, de un hijo por esta doctrina de los malos libros? ¿No vemos millares de padres, que lloran sus desgracias, al notar la corrupción espantosa de sus hijos, y las calamidades que hán traído á sus familias? Lloran, callan, ocultan cuanto su amor paternal les sugiere. Piden á Dios su enmienda, pero ya inutilmente. Su descuido, reprehensible, ha traído estos desastres, y millares de madres desearian se cumpliese en ellas aquella sentencia del Espíritu Santo: Bienaventurados los vientres que no engendraron».

La defensa que hace del Clero español en su lucha contra el protestantismo, mediante la combativa acción a los libros germánicos condenados, quedará patente:

«Cuando Lutero arrojó en el seno de la Iglesia el rayo de la discordia, la cristiandad, y aun la misma Roma, no miraron atentamente esta primera llama, que muy pronto debía producir un vasto y desastroso incendio: no vió en este nuevo apóstata, mas que un loco, y un brutal lascivo; pero la extravagancia de su empresa aseguró al instante la posibilidad del suceso. El Clero Español, sólo por su saber, é ilustración, era el mas distinguido de toda la Europa: conoció el peligro: imploró la proteccion del Gobierno: él solo contuvo con su celo, con su ardor y con su saber los males inauditos, que amenazaban á nuestra Patria. Esta pudo conservar su fé intacta; firme, y estable la corona de sus Príncipes: los caminos por donde podía venir la ponzoña fueron obstruidos: los malos libros no tuvieron entrada: sus doctrinas fueron combatidas por el Clero Español».

Lo mismo ocurrirá con su firme condena al Gobierno constitucional:

«Volvamos los ojos á lo que vimos en los años de 1.821, 22, y 23. Esta mudanza extraordinaria esta metamorfosis, casi inesperada ¿á que otra cosa se debe,

sino á los malos libros y malas doctrinas, que con tanta profusion principiaron á derramarse en los años de 1.810, 11, y 12 y parte del 13, y continuó sin interrupcion, sorprendiendo el celo y actividad del Gobierno, para abortar el escandaloso proyecto del año de 1.820? No permita Dios, que nuestros labios se abran para denigrar una patria, que aun todavía conserva en su seno millones de hombres, que como Matatias, se hallan dispuestos con un celo heróico, para defender sus leyes patrias, su Religión, y su Rey».

Finalmente, hemos de considerar que incluso años después de la muerte de Fernando VII, abolida ya definitivamente la Inquisición, buena parte del Clero andaluz seguiría pronunciándose en contra de aquellas lecturas extranjeras, entre ellas las de origen germánico, perniciosas y subversivas para el catolicismo. La exposición¹⁸ dirigida por Cienfuegos, el ya Cardenal Arzobispo de Sevilla desde su ascenso de la mitra gaditana, en 1.839 con motivo de la escuela de Protestantes que se abrió en Cádiz -aprovechando la ocasión para reafirmar sus acusaciones a las impresiones adulteradas y anti-católicas-, así nos lo demuestra:

«Las continuas noticias que se han leído en los periódicos de las tentativas que hacen los emisarios de las sociedades llamadas Bíblicas para generalizar en España el uso de los sagrados libros en lengua vulgar, mutilados, adulterados, sin notas, procurando por este medio introducir en el reino el protestantismo, asustaron desde luego á todos los verdaderos fieles, y escitaron á varios Prelados á implorar el auxilio de V.M. para poner freno á tan temerario designio.

V. M. correspondió á sus respetuosas insinuaciones espidiendo las órdenes mas estrechas contra los expendedores de aquellos mortíferos libros, y con esto confiábamos se remediaría el desórden, y nuestros espíritus se tranquilizaron algun tanto; mas la esperiencia nos hace ver que lejos de haberse apagado este fuego, continúa y toma vuelo hasta el punto de enseñarse la doctrina de los sectarios sin mucho disimulo (...) No hay necesidad de largos racionios para que V.M. se mueva á defender la Iglesia de sus reinos contra este ataque de la heregía (...) Bien lo estamos viendo en esas misiones protestantes inglesas, en las enormes sumas de millones empleadas en sostenerlas, en las costosísimas impresiones de Biblias adulteradas, y otros libros igualmente perniciosos que las sociedades llamadas Bíblicas costean á muchísimo precio con el fin de propagar sus erróneas sectas».

La preocupación reiterada de este cardenal por la difusión de Biblias ilegítimas y otros escritos contrarios a la doctrina católica, se pondrá también de manifiesto a lo largo de la exhortación¹⁹ que dirigirá a los eclesiásticos tres años más tarde:

«Deseando precaver las calamidades que amenaza á todos los fieles de nuestro Arzobispado con la introducción de biblias adulteradas y papeles contrarios á la doctrina de la santa fé católica, que pretenden esparcir los secuaces de la heregía ó del cisma; y queriendo al mismo tiempo remediar, en cuanto nuestra situación

y débiles esfuerzos lo permiten, los daños que ocasionan muchos escritos irreligiosos é impíos que con dolor sabemos circulan ya públicamente: hemos resuelto dirigir nuestra voz al venerable Clero de nuestra Diócesis, excitando su religioso celo y cooperación á la defensa del depósito sagrado de la doctrina verdadera, que fió en ella á nuestra pequeñez la Providencia de Dios Nuestro Señor en sus admirables juicios».

Insistirá en advertir al propio Clero sobre su intervención ante la distribución de escritos alentadores de la doctrina protestante. Lutero volverá a estar presente:

«A este fin varias sociedades extranjeras, y especialmente la que llaman bíblica de Londres, costean la impresión de multitud de cuadernos y hojas sueltas que aun *gratis* suelen distribuir, ya furtiva, ya abiertamente sus asalariados emisarios, que tampoco se descuidan en recomendar de viva voz tales impresos con estudiadas lamentaciones, si bien algunos de ellos solo han aprendido á recitarlas de memoria.(...) Contra estas malas artes quiere Su Santidad que prevengamos á los fieles, haciéndoles ver el gran daño que libros ó papeles de semejante procedencia no pueden menos de ocasionar, y sobre todo cuando en ellos en vez de rebatir con ardor las verdades católicas, se sientan los errores tranquilamente, ó acerca de las mismas se guarda un malicioso silencio».

Algunas reflexiones finales

La sociedad gaditana, una vez más, va a constituirse en sujeto y objeto, juez y parte de significativos hechos en lo que a la dimensión sociocultural se refiere. La Iglesia, como sector de esa sociedad, seguirá estando presente a través de sus discursos sagrados y su repercusión educativa no institucional. Unas veces, se rebelará con fuerte vehemencia en contra de lo que al uso de las libertades se refiere. Otras, la libertad de imprenta derivada de la legislación constitucional será uno de sus principales frentes de combate, siendo al mismo tiempo, la que permitirá a algunos de sus miembros expresar libremente sus ideas reformistas. Sin olvidar todo ese cúmulo de libros, prioritariamente de tipología filosófica, política o religiosa, que también serán enjuiciados, censurados o prohibidos por ser fuente de ideas revolucionarias contra la Corona y el Altar pero que contribuirán, sin duda, a la formación y el enriquecimiento cultural de la población, entre ellos, con interesante influencia, los de procedencia germánica dadas las nuevas ideologías y alternativas religiosas propugnadas por el matiz luterano y/o protestante de la obra o el autor, y cuya difusión será más prolífica en la ciudad de Hércules.

Cádiz, crisol multicultural de la época por sus consabidas circunstancias geográficas, económicas, políticas y sociales, manifestará una actitud más receptiva, abierta y tolerante, si cabe, ante las influencias externas provenientes de los libros prohibidos o censurados por el Santo Oficio. Por su parte, el

clero gaditano pareció ser algo más permisivo que sus coetáneos andaluces en lo que a este asunto se refiere. Pese a que, en virtud de las disposiciones legales o gubernamentales y personalidad ideológica de los jerarcas eclesiásticos, algunos de éstos repudiaran más enérgicamente los nuevos influjos doctrinales mediatizados por los escritos extranjeros, lo cierto es, que la postura general manifestada por los mismos en Cádiz sería, paradójicamente, algo más relajada que en otras diócesis de Andalucía.

Notas

¹ (Biblioteca de Temas Gaditanos), Serie Folletos, C-11, *Carta Pastoral dirigida por los MM.RR. Obispos, que se hallan refugiados en Palma de Mallorca, reimpresa en esta ciudad de Cádiz, con la debida licencia del Señor Provisor y Vicario capitular de este obispado*. Málaga. En la imprenta de Martínez. Calle del Marqués, 1812, pp. 11-12.

² Constitución Política de la Monarquía Española, Título IX, Cap. Único, Art. 371, en GARÓFANO SÁNCHEZ, R. y DE PÁRAMO ARGÜELLES, J. R.: *La Constitución de 1812*, Cádiz, Diputación, 1987.

³ Se supone que el primer índice utilizado por el Santo Oficio peninsular data de 1547, siendo el primero propiamente hispano el de 1551. La censura que ejercería la Iglesia sobre libelos, folletos y, en general, libros considerados prohibidos, no deja de pasar, en la mayoría de ocasiones, por el filtro del Estado.

⁴ CARBONERO Y SOL, L.: *Índice de los Libros Prohibidos por el Santo Oficio de la Inquisición Española, desde su primer decreto hasta el último, que espidió en 29 de mayo de 1819, y por los Rdos. Obispos Españoles de esta fecha hasta fin de diciembre de 1872*. Con licencia y aprobación de la autoridad eclesiástica. Madrid, Imprenta de D. Antonio Pérez Dubruli, Jesús del Valle, 15, 1873.

⁵ (Archivo Diocesano de Cádiz) DE SILOS MORENO, FR. D., Serie Edictos Impresos, Leg. II, n° 139, 15-X- 1825.

⁶ (Biblioteca Nacional) MELO DE PORTUGAL, FR. D., *Exhortación Pastoral dirigida por el R. Obispo de Jaén á su venerable Clero y Diocesanos. En 19 de agosto de 1813*. Jaén : Por D. Manuel María de Doblas, Impresor de la Dignidad Episcopal, pp. 20-21.

⁷ (B. N.) ESTEBAN Y GÓMEZ, A., *Exhortación Pastoral que hace el Ilustrísimo Señor D.____, Obispo de Jaén a su venerable clero y diocesanos*. Jaén. Por D. Manuel Maria de Doblas, Impresor de la Dignidad Episcopal. 1822, pp. 17-19.

⁸ (Biblioteca C. Colombina. Sevilla) DE VÉLEZ, FR. R., *Pastoral espedida por el Ilustrísimo Señor D. Fr. ____ , Obispo de Ceuta, en cumplimiento de la Real Orden de 20 de julio de este año*. Algeciras. Por la Viuda de Contillo, año de 1822, pp. 8 – 9.

⁹(Biblioteca Pública Provincial de Córdoba) XIMÉNEZ Y HOYO, M., *Sermon... en la Catedral de Córdoba...con motivo de la Restauración Religiosa y Política de España, y de la Libertad del Rey*. Con licencia en Córdoba: En la Imprenta de Don Luis de Ramos y Coria, Año de 1823. pp. 14-17.

¹⁰(Biblioteca Municipal de Cádiz) DE JESÚS, FR. J. M.^a, Folletos, caja 5, *Sermones varios de 1808 – 1814*, Ms. 30, n° 1, *Debemos esperar ó temer? Resolucion que hizo de este problema en el Sermon crítico, histórico, panegírico, que en el dia 25 de julio en el que la Santa Iglesia Catedral y Patriarcal de Sevilla, consagra anualmente solemnes cultos al Apóstol Santiago, patrón de las Españas, dixo en la misma Santa Iglesia, el M.R.P. Fr.____*. Con licencia en Cádiz. Por D. Nicolás Gómez de Requena, Impresor del Gobierno, Pza.de la Tablas, 1808.

¹¹ (B. M. C.) GÓMEZ, J. I., Folletos, caja 5, *Sermones varios de 1808 – 1814, Sermón moral que en el día 21 de marzo del presente año de 1813 en la Santa Iglesia Catedral de Cádiz dixo D. ___, Cura propio del Sagrario de dicha Iglesia. Cádiz, Imprenta de Carreño, Calle Ancha.*

¹² (B. M. C.) DE LA VIRGEN DEL ROSARIO, FR. M.: Folletos, caja 5, *Sermones varios de 1808 – 1814, Oración Panegírico – gratulatoria que en solemne funcion de Accion de Gracias por la feliz restitucion al trono de las Españas de nuestro amado Monarca el Sr. D. Fernando VII de Borbon en la Iglesia Parroquial de los Santos Mártires Ciriaco y Paula de la Ciudad de Málaga dixo el M. R. P.Fr _____. Málaga, 1814. En la Imprenta de Martínez, con las licencias necesarias.*

¹³ (B. T. G.) LASO DE LA VEGA, FR. J. M.^a, Folletos, caja 7, *Sermón de Desagravios... en cumplimiento de la R.O. fecha en 6 de octubre de 1823, predicó _____ en 1º de diciembre. Cádiz, año de 1824, Imprenta de la Casa de Misericordia, p. 23.*

¹⁴ (B. P. P. CO.) PASTOR, FR. J. DE D., *Discurso que en la función célebre de la Bendición de la Bandera... de Voluntarios Realistas de la ciudad de Córdoba, dixo _____, Córdoba, Imprenta Real, 1824. pp. 32-37.*

¹⁵ (Biblioteca del Seminario Conciliar Diócesis de Málaga) CAÑEDO Y VIGIL, A., F.C.U., n.º 12, *Carta Pastoral que el Excmo. Sr. D. _____, obispo de Málaga, dirige á sus diocesanos. Málaga, 1825, Por D. Francisco Martínez de Aguilar, Impresor Honorario de Cámara de S.M., pp. 11-13.*

¹⁶ (B.P.P.CO.) CORDÓN Y LEYBA, J. J., *Carta Pastoral que el Obispo de Guadix y Baza, dirige al Clero secular y regular y á todos sus diocesanos. Granada: Impreso por Esteban Alonso. Año de 1827.*

¹⁷ Isleños, de la Isla de León (actual San Fernando), sede primigenia de las Cortes gacitanas.

¹⁸ (B.C.S.) CIENFUEGOS Y JOVELLANOS, F. X.: *Exposicion dirigida a S. M., por el Cardenal Arzobispo de Sevilla con motivo de la escuela de Protestantes que se abrió en Cádiz. Sevilla, Imprenta de D. Mariano Caro. 1839.*

¹⁹ (B.C.S.) CIENFUEGOS Y JOVELLANOS, F. X., *Exhortacion del Emmo. Y Escmo. Señor Cardenal Arzobispo de Sevilla a los eclesiásticos de su diócesis. Sevilla, Imprenta de D. Mariano Caro. 1841.*

LA UNIVERSIDAD DE FRANKFURT COMO EXPONENTE DE LA EDUCACIÓN POPULAR (VOLKSCHOCHSHULEN) EN ALEMANIA A FINALES DEL SIGLO XX: ALGUNOS PARALELISMOS CON LOS PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA MAYORES EN ESPAÑA

María José González Rivas

E-Mail: mjgrv @yahoo.es
(Universidad de Salamanca)

Introducción

Las iniciativas y experiencias educativas de carácter no formal ejercidas en Alemania a finales del siglo XX en lo que se refiere a educación de adultos han visto proyectada su influencia en otros contextos europeos como es el caso de España.

De ahí la pretensión de incidir en ciertos rasgos estructurales comunes y comparados entre las Volkschochshulen alemanas orientadas a la formación continua de adultos y las universidades para mayores en España.

El caso de la Universität Johann Wolfgang Goethe de Frankfurt (Universität des Dritten Lebensalters-Universidad de la Tercera Edad) dirigida por el profesor Böhme supone una acertada apuesta por una educación para el desarrollo de su población y por el aprendizaje global que capacite a los individuos para participar en la sociedad. Entendemos justificado que éste sea un claro exponente del interés socioeducativo surgido en Europa a partir de los años 70, momento en el que se comienzan a organizar ciclos de educación universitaria para personas mayores.

El envejecimiento en las sociedades industriales más avanzadas, como es el caso de Alemania, lejos de ser un fenómeno negativo, ha obligado a ir transformando y reorganizando las instituciones de educación superior desde una doble dimensión educativa y social.

Asimismo, con nuestra aportación nos queremos sumar al interés por el estudio de las personas mayores en el contexto de las Ciencias de la Educa-

ción; actualmente existe cada vez más consenso por parte de los investigadores en este ámbito de que el estudio de las personas mayores no sólo tiene repercusiones a nivel individual sino que también se beneficia la sociedad en su conjunto.

La educación de personas adultas en España también dará sus avances gracias a la calidad y coherencia de las recomendaciones de organismos internacionales como la ONU, la UNESCO, o la OEI al igual que la influencia de los debates gestados en el mítico Club de Roma 1.970 sobre la educación permanente.

Los autores alemanes, en general, plantean la educación desde una posición crítica, desde principios éticos, la educación es contemplada como un claro instrumento de desarrollo. En este sentido, George Picht(1970) afirma que «en el fondo, la crisis de la educación en esta época no es más que una crisis moral». También en 1.970, Meyer-Dohm, al tratar las relaciones entre educación y desarrollo señalaba que «el verdadero desarrollo educativo genera cambios necesarios en la sociedad». Una muestra más es el concepto de educación que plantea Böhme en 1.972: «toda pedagogía es, desde siempre, una ayuda para la realización humana, para aprehender la vida, para poder vivirla independientemente como propia».

Conscientes de la complejidad que encierra la temática que queremos abordar tanto por la dificultad e inexactitud de las traducciones en muchos casos como por el hecho de sintetizar un análisis comparativo, planteamos esta comunicación con el convencimiento de que el estudio del envejecimiento, en términos pedagógicos, continúa siendo un asunto necesario e imprescindible.

I. Principales iniciativas de educación popular en Alemania: descripción de las Volkschochshulen alemanas

Las Volkschochshulen y las Hochshulen son iniciativas de educación popular en Alemania. Ambas apuestan por la promoción socioeducativa, la formación profesional y la educación ciudadana para adultos y ancianos.

Las Hochschulen es el término genérico utilizado para designar a los diversos tipos de centros de enseñanza superior no universitaria: escuelas superiores técnicas, escuelas superiores de pedagogía, escuelas de administración pública,... cuyo denominador común es una formación académica altamente cualificada y con una sólida base científica.

Las iglesias también tienen un papel muy activo en la educación de adultos ofreciendo cursos seculares sobre historia y política, así como cursos tradicionales religiosos. Cuentan con instituciones de educación superior. También los sindicatos y las empresas participan en la promoción de actividades para adultos y ancianos.

Nos detenemos ahora en la descripción de las Volkschochshulen también denominadas escuelas del pueblo: la primera data de comienzos del siglo XX y fue fundada en Berlín con la influencia de la Academia Humbolt y la Heinvokshochshulen danesa.

Cada Volkschochshulen es independiente y autónoma. Se gestiona en cada región de los estados federados de Alemania y son consideradas centros de estudios complementarios o centros comunitarios de adultos.

Estas escuelas populares están financiadas por subvenciones estatales, ayudas a la comunidad, recaudación de matrículas, publicidad u otras fuentes secundarias. Cada hora lectiva son 45 minutos. En Alemania existen en total 967 y todas tienen como objetivo activar la colaboración y el contacto con la sociedad alemana donde se entiende la formación en un sentido amplio.

En sus programas se tiene en cuenta la edad, la profesión y la situación social.

Cada programa se distribuye en ocho categorías que abarcan diferentes materias y donde se ofrecen seminarios, exposiciones, excursiones o conferencias sobre:

- Política, sociedad y medio ambiente.
- Historia, religión, psicología y derecho.
- Arte y cultura (fotografía, escritura narrativa o interpretación).
- Salud (alimentación y cocina, gimnasia y yoga).
- Idiomas (los clásicos europeos y también el coreano o el chino y alemán para extranjeros).
- Informática (Internet y contabilidad).
- Escuela elemental (alfabetización).

Algunos de estos cursos necesitan una prueba de nivel previa para una orientación adecuada que se llama «beratong» según el Centro alemán de información.

En resumen, las Volkschochshulen son instituciones de educación superior públicas orientadas a la formación continuada de adultos en Alemania y que constituyen una red de organizaciones. Todas tuvieron la finalidad de fomentar la cultura general, ofrecer cursos de ampliación de estudios y cursos de perfeccionamiento profesional, así como brindar espacios de creatividad y de cultivo de la sensibilidad artística. La más importante de todas las existentes en Alemania es la que pertenece a la Universidad Goethe de Frankfurt.

II. La Universidad Johann Wolfgang Goethe de Franckfurt – Universität Des Dritten Lebensalters (Universidad de la Tercera Edad)

La Volkschochsulen más importante de las 967 con las que cuenta Alemania es la que pertenece a la Universidad Goethe de Frankfurt. La Universidad de la Tercera Edad de Frankfurt funciona desde 1.982: es jurídicamente distinta a la Universidad J.W Goethe, porque es una asociación independiente, sin embargo, mantiene numerosos departamentos con la citada Universidad como oficinas, bibliotecas y recursos didácticos. La U3L está dirigida básicamente a jubilados, entre edades comprendidas entre los 40 y los 90 años.

La particularidad de la educación no formal en Alemania es que las actividades de las instituciones de educación popular se ocupan de impartir temas culturales, sociales, políticos, educativos, de enseñanza de destrezas y materias singulares diversas, por ejemplo la actividad clásica es la enseñanza de idiomas extranjeros en las Volkschochshulen o bien se imparten materias de enseñanza reglada como ofertar la preparación del certificado escolar básico y se ofrecen posibilidades de alfabetización a personas adultas, un tema preferente también en las iniciativas de educación no formal en España.

En Alemania, en concreto, la educación universitaria de mayores, se entiende con el componente de la socialización humana entendida como «proceso dinámico que incide en la personalidad humana a lo largo de su vida» (Radl Philipp 1.997). Esta misma autora afirma que hoy, la educación universitaria para personas mayores, sería impensable sin la trayectoria y experiencia alrededor de la educación permanente y de adultos, aunque las universidades de la tercera edad se diferencian sustancialmente de las universidades populares y de los centros de adultos.

Dos ejemplos paradigmáticos son el de la Universidad J.W. Goethe de Frankfurt y el de la Universidad de Québec en Montreal (Canadá). En ambas universidades este proyecto universitario para mayores es promovido en el marco de la Facultad de Ciencias de Educación y en la actualidad ha alcanzado alto grado de formalización y estructuración.

En la Universidad de Frankfurt, una fundación se ocupa de la gestión del llamado Instituto de Investigación Gerontológica que de forma específica se ocupa de organizar cursos, seminarios y materias específicas para la formación universitaria de personas mayores.

En Alemania, la existencia de la educación universitaria para personas mayores en los distintos ámbitos socioculturales se explica fundamentalmente por cinco motivos más que justificados:

- Abrir la universidad a las personas mayores ya jubiladas y facilitarles el acceso a la heencia cultural de la humanidad.
- Contribuir a frenar el declive psicofisiológico.

- Promover la investigación científica sobre la vejez.
- Preparar y formar a las personas en cuanto a su propio envejecimiento promoviendo nuevas formas de afrontar la vejez.
- Aprovechar las experiencias prácticas vividas en el marco del conocimiento teórico

La Universidad de Frankfurt, por su elevadísimo número de alumnado de la Tercera Edad, manifiesta claramente una concepción nueva del modelo tradicional de las instituciones universitarias: la edad media de sus estudiantes es de 65 años, éstos conformaban en el año 1.999 más de 2.000 alumnos, la persona de más edad tenía 95 años y destaca el alto índice femenino, un 62,94%, frente a un 37% de varones.

Una pieza clave en el funcionamiento de esta universidad para mayores en Alemania es la labor pedagógica ejercida por el profesor Böhme, catedrático de Ciencias de la Educación, fundador y director de la Universidad de la Tercera Edad de Frankfurt y está considerado uno de los especialistas más relevantes en cuanto a la investigación socioeducativa-gerontológica y con una dilatada experiencia en la educación universitaria para personas mayores.

En el año 1.982 es cofundador de la Universidad de la Tercera Edad en el Goethe Universität Frankfurt am Main, de la que actualmente es Director desde 1.984.

Es profesor de filosofía educativa y de historia de la educación. Cofundador de la primera cátedra de «educación para el tercer mundo en Alemania».

Es Doctor Honoris Causa por la Universidad de Riga y especializado en historia y teoría educativas así como editor y autor de un buen número de revistas científicas alemanas dedicadas a la educación de adultos y a la educación popular. Es autor del Manual de estudio de la tercera edad: guía única. En ella afirma que «las personas mayores tienen la oportunidad de explotar su potencial intelectual y de movilizar sus vidas» y también que la educación en la vejez permite una animada participación en la vida.

III. Los programas universitarios para mayores en España: algunos paralelismos con el modelo de Frankfurt

Aunque no realizamos aquí un análisis exhaustivo lo que se intenta es dibujar algunas líneas comunes o rasgos comparados entre el modelo de universidad de la tercera edad en Alemania en Frankfurt y los Programas Universitarios para mayores en España, tarea ardua ya que en España no existe un modelo único sino que cada Universidad y cada comunidad autónoma plantean estructuras y planes de estudios diferenciados. Sin embargo, estos

programas en España presentan unidad en muchos aspectos y por ello hemos conseguido establecer algunos paralelismos generales para desarrollar este apartado, basándonos, sobre todo, en dos modelos paradigmáticos en nuestro país: el Programa Interuniversitario de Castilla y León y el modelo del IV Ciclo Universitario de la Universidad de Santiago de Compostela.

El paralelismo más evidente del que partimos es el carácter poliparadigmático de los Programas Universitarios para mayores en España (PUM): también en Alemania existe una pluralidad y diversidad de formas de Universidades de la Tercera Edad en lo que se refiere a los distintos estados federados alemanes.

En ambos países la educación universitaria para mayores se ha desarrollado en las últimas décadas del siglo XX con objetivos muy similares orientados hacia el denominado modelo de aprendizaje humanista centrado en la persona y su autorrealización personal.

Nos detenemos en la perspectiva general de objetivos en cada uno de los países:

España:

- Facilitar el acercamiento a la cultura como forma de crecimiento personal.
- Promover el intercambio de relaciones entre los propios mayores y entre éstos y otras generaciones fomentando el intercambio generacional.
- Promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida previniendo la dependencia y promoviendo la autonomía personal como característica fundamental del envejecimiento activo.
- Despertar la participación en la sociedad y potenciar actitudes solidarias y conductas de ayuda y voluntariado.
- Potenciar la investigación gerontológica.

Alemania:

- Abrir la universidad a las personas mayores jubiladas y facilitarles el acceso a la herencia cultural de la humanidad.
- Contribuir a la prevención del declive psicofisiológico.
- Promover la investigación científica sobre la vejez.
- Preparar y formar a las personas en cuanto a su propio envejecimiento, esto es, promover una nueva forma de afrontar una nueva etapa de la vida.

-Aprovechar las experiencias prácticas de la vida en el marco del conocimiento teórico.

Es importante destacar que Alemania y España los programas de enseñanza para mayores están claramente vinculados a las universidades. No ocurre así en países como Inglaterra.

En Alemania la financiación es a través de subvenciones estatales, ayudas a la comunidad, recaudación de matrículas, publicidad u otras fuentes secundarias. En el caso de España, las vías de financiación son igualmente múltiples: financiación de las comunidades autónomas (modelo Castilla y León), universidades, administraciones nacionales, provinciales o locales junto a otras instituciones privadas.

En Alemania la Universidad para mayores está dirigida a jubilados, entre edades comprendidas entre los 40 y 90 años. En España la edad de acceso establecida es de los 55 años en adelante, y los 50 años en universidades como la de Santiago de Compostela.

Como dato comparativo, España presenta desde comienzos de los años 90 un mayor índice de alumnado femenino, el mayor porcentaje de todo el contexto europeo.

Continuando en la búsqueda de más paralelismos creemos que en ambos países los contenidos que dominan están claramente relacionados con el ámbito de las Humanidades. Veamos qué contenidos se imparten en uno y otro país:

Alemania

La programación se distribuye en ocho categorías que abarcan diferentes materias y donde se ofrecen seminarios, exposiciones, viajes culturales o conferencias sobre:

- Política, sociedad y medio ambiente.
- Historia, religión, psicología y derecho
- Arte y cultura (fotografía, escritura narrativa o interpretación).
- Salud (alimentación y cocina, gimnasia y yoga).
- Idiomas (los clásicos europeos y también el coreano o el chino y alemán para extranjeros).
- Informática (Internet y contabilidad).
- Escuela elemental (alfabetización).

España:

Tomamos como referencia el PIE de Castilla y León aunque en todas las comunidades autónomas exista una similitud e interdisciplinariedad de contenidos.

El Plan de Estudios en Castilla y León consta de materias obligatorias y materias optativas de 20 horas cada una. Se establecen 3 por curso, debiendo los alumnos cursar 9 a lo largo de todo el Programa.

Las asignaturas obligatorias son las siguientes:

- Psicología, Comunicación Interpersonal e Historia de España y Castilla y León.
- Sociología, Literatura Española y Ecología y Medio Ambiente.
- Política y Sociedad, Nociones básicas de Derecho y Salud y Calidad de Vida.

Enumeramos ahora algunas asignaturas Optativas o de Libre Elección: Nociones de Economía, Historia de la Ciencia, Nutrición y Dietética, Cultura Greco-romana, Ejercicio físico y salud, Arte Contemporáneo, Nuevas Tecnologías, Introducción a la Filosofía, Unión Europea, Medios de Comunicación Social, La familia en la actualidad, Artes Escénicas,...

Además los alumnos tienen la opción de asistir a actividades complementarias como conferencias, cursos monográficos, visitas de trabajo, viajes culturales, informática, idiomas,...

Ambos proyectos de educación universitaria para mayores deben ser considerados como una realidad pedagógica que redundará en el beneficio de mejorar todo lo relacionado con el conocimiento y la vida humana y, en general, de la vejez.

Por otro lado, desde una visión de futuro, el modelo de Frankfurt viene a confirmar que la idea de compaginar envejecimiento y desarrollo debe ser y será un reto para cualquier país y las universidades no pueden estar al margen sino insertadas de manera cada vez más natural de las sociedades.

Conclusiones

El envejecimiento de la población, si se encauza desde ópticas pedagógicas, conduce, en nuestra opinión, a consecuencias positivas de cara a la mejora y desarrollo social de las sociedades.

Tomando como referencia las reflexiones de la Pfra. Radl Philipp, investigadora especializada en esta temática, el caso de la Universidad J.W. Goethe de Frankfurt nos confirma algunas cuestiones:

-Que la educación para mayores es consecuencia directa del alto nivel de envejecimiento de la población en Alemania y que los países con el índice más alto de población envejecida son los pioneros en implantar la educación universitaria para mayores.

-Que esta población envejecida muestra la mayor participación de estudiantes y una actitud abierta hacia innovaciones intergeneracionales compartiendo seminarios y clases con alumnos jóvenes.

-Además se corrobora la importancia del autoconocimiento en la experiencia universitaria de mayores y la participación activa de los estudiantes mayores en temas de investigación y el estudio de materias relacionadas con el conocimiento gerontológico.

El exponente de la Universidad de Frankfurt requiere y obliga a un replanteamiento didáctico de la enseñanza universitaria tradicional hacia un modelo mucho más flexible, más emancipatorio y más humanista, que tiende al autoconocimiento y a un gran aprovechamiento de la incorporación de proyectos intergeneracionales como una metodología sistemática.

La importancia creciente de la formación continua (lifelong learning) en el proceso de convergencia europea afecta a los programas universitarios de mayores afianzando así la necesaria función cultural de las universidades.

Referencias bibliográficas

-Böhme, G. (1979): *Die Universität Des Dritten Lebensalters*, Frankfurt.Univ de Frankfurt.

-<http://www.u3l.uni-frankfurt.de/>

-Escamilla, F (1998): «Aportaciones alemanas a la mejora de la educación en los países subdesarrollados». *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* n 89 Universidad de Barcelona.

-König, Eva (2004): «El aprendizaje global en la universidad popular» en *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo de IIZ-DVV Internacional*.

-http://www.iz-dvv.de/index.php?article_id=333&clang=3

-Lemieux, A (1979): *Los Programas Universitarios para mayores*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

-Martín García, A.V (1994): *Envejecimiento y educación*. Ed PPU. Barcelona.

-Mayán Santos, J.M (2001). *Educación para personas mayores* en Fundación Caixa Galicia (ed): *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva*. Santiago de Compostela p 352.

-Programa Interuniversitario de la Experiencia de Castilla y León (2008): Folleto explicativo. Junta de Castilla y León.

-Radl Philip, R (1997): *Transformaciones del modelo universitario tradicional. el IV Ciclo Universitario* (Universidad de Santiago de Compostela). Revista de Psicología en <http://www.infocop.es/print.asp?print=yes>

-Radl Philip, R (1997): *Aspectos Socioestructurales condicionantes de la acción educativa* en V Conferencia de Sociología de la Educación. Universidad Rovira i Virgili, Tarragona 131.

-Revista de Educación del Instituto de Colaboración Científica de Tübinga (1997): Colección semestral de aportaciones alemanas recientes a las ciencias pedagógicas (Vol.55) Tübinga (Alemania).

EL COLEGIO ESPAÑOL SANTIAGO APÓSTOL EN MUNICH: 1954-2004

Francisco Javier Martín Martín

E-mail: fjmartin@fffc.uva.es

(Universidad de Valladolid)

Introducción

Con estas notas pretendo una aproximación al Colegio Español «Santiago Apóstol» de Munich que a pesar de sus pocos años de historia se ha convertido en una muestra de las relaciones culturales, entre españoles y alemanes, reiniciadas en los años 50, y, que han permitiendo la formación superior de un buen número de españoles e hispanoamericanos que han dejado huella de su madurez cultural en el ámbito filosófico-teológico, del derecho, de la música, de la literatura, de la ciencia y de la técnica, que ocupan o han ocupado puestos de responsabilidad en la sociedad civil o eclesíastica.

La fuente que nos ha permitido la realización del trabajo fue el acceso a la lista de alumnos publicada con motivo del cincuentenario del Colegio - www.Spanisches-kolleg.de de /.../ ALUMNOS - 1954-04 – WEB – 1. doc-, porque el Colegio Español de Munich es una institución, que pertenece a la Hermandad de Sacerdotes Operarios Diocesanos y el análisis de los estudios que frecuentaban los colegiales en estos años, tiene sin duda cierto valor pero una vez identificado, en un periodo de cambios civiles y eclesíásticos, puede ser útil, además, para la comprensión crítica de una realidad histórica más amplia.

El trabajo se organiza en dos apartados, el primero, se dedica a los inicios del Colegio, al conjunto de los colegiales, los estudios en los que se matricularon, alumnos ilustres, evoluciones y cambios que se producen en los primeros años. El segundo apartado, se centra en los estudiantes de nuestra comunidad, su distribución por provincias, algunas de sus aportaciones, para finalizar, con una mención a los alumnos hispanoamericanos.

La fundación del colegio

Las fuentes orales y escritas consultadas coinciden en identificar el origen y razón de ser del Colegio «Inició su andadura en 1954 por iniciativa de D. José María Javierre como una proyección del Colegio Español de Roma ... conectando, después de la ruptura de nuestra guerra civil y de la Segunda Guerra Mundial, el mundo intelectual español con el alemán y abrir a los posibles alumnos del Pontificio Colegio Español de Roma a la reflexión teológica y al pensamiento germano»¹.

Eran los años de la gestión y firma del Concordato, Joaquín Ruiz-Giménez, bien relacionado con la jerarquía católica, había sido Embajador ante la Santa Sede desde 1948 y en esos momentos dirigía el Ministerio de Educación². Eran también años de intensa actividad diplomática, Konrad Adenauer y Antonio María Aguirre firmaban en Bonn el convenio cultural hispano-alemán, y como apunta Inés Ruiz Escudero, las relaciones culturales entre España y Alemania no habían llegado a desaparecer del todo y por ese motivo fueron las primeras en intensificarse, «los escasos contactos entre universidades procedían, en general, de organizaciones católicas de universidades alemanas o de facultades de Teología»³.

El Pontificio Colegio Español de San José en Roma, desde su fundación en 1892⁴, estaba confiado a la Hermandad de Sacerdotes Operarios que como respuesta a la situación de decadencia de los estudios teológicos y de la formación del clero que sufría la Iglesia española buscaban llevar allá seminaristas jóvenes de las distintas provincias para que se formasen y luego regresaran, como actualización cultural, a sus respectivas diócesis⁵.

La vida del Colegio continuaba normalmente, la mayoría de los alumnos seguían las clases con los jesuitas en la Universidad Gregoriana, sin embargo el atractivo por la cultura alemana⁶ seguía ganando adeptos y planteaba nuevos retos académicos, entre las alternativas fue tomando cuerpo la iniciativa de abrir un Colegio Mayor en Munich donde pudieran residir, tanto aquellos que desearan completar los estudios eclesiásticos, como aquellos sacerdotes españoles que completados éstos en Roma o en España consideraran seguir ampliándolos.

Aunque los datos manejados no especifican suficientemente la especialidad de los estudios realizados hemos podido clasificar en estos apartados a los estudiantes matriculados, pudiendo observar como predominan los estudios de Humanidades y Lenguas sobre el resto de las especialidades.

Tabla I

TIPO DE ESTUDIOS REALIZADOS POR LOS COLEGIALES DESDE 1954 AL 2004		
	Rec.	%
Ciencias Sociales	58	3,74
Lenguas	338	21,83
Humanidades	582	37,59
Ciencias de la Salud	152	9,81
Técnicas	264	17,05
Artísticas	154	9,94
TOTAL	1548	99,96

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada

En el Colegio han residido a lo largo de estos años cerca de 1.800 alumnos, pertenecientes a los cinco continentes, de los que unos 1500 eran españoles a los que debemos añadir, los hispanoamericanos, casi un centenar, los estudiantes de la mayoría de los países europeos, encabezados por alemanes, italianos y belgas, más de un centenar, y, una pequeña representación de América del Norte, Estados Unidos y Canadá, los estudiantes asiáticos y también encontramos en el listado algunos alumnos africanos de Marruecos, Libia y Túnez.

En cuanto a la edad no es frecuente encontrar alumnos matriculados menores de 20 años. El perfil del colegial es un joven español entre 20 y 30 años, más de mil alumnos, de los cuales unos 600 son menores de 24 años lo que indica que pudieron cursar los estudios de grado en Munich frente a los mayores de 24 años que representan otros 600 alumnos. También es verdad que la edad de los alumnos era mas elevada en los primeros años de vida del Colegio frente a los alumnos que en la actualidad son considerablemente mas jóvenes. Los colegiales mayores de 30 años, llegando algunos a los 50 años, representan un número cercano a los 300 estudiantes.

La buena sintonía entre los Colegios de Roma y Munich, incluso con la Universidad Pontificia de Salamanca queda reflejada en abundantes testimonios. Los primeros años encontramos en Munich antiguos alumnos de la Gregoriana como J. L. Martín Descalzo estudiando historia, I. Escribano Alberca ampliando estudios de Teología, y a J. M. Cobodevilla Sánchez, y C. Calaf Rovira estudiando alemán, sin olvidar a los alumnos de Salamanca como H. Martín Izquierdo y R. Sánchez Ortiz de Urbina que se especializaban en filosofía.

Así expresaba Joaquín Luís Ortega la actividad literaria conjunta que desde Roma se impulsó en la década de los 50:

«Primero fue Estría, la revista. Apareció como Cuadernos de poesía que edita el Colegio Español de Roma. El primer número llevaba la fecha de abril de 1951. Sólo alcanzó ocho números. El último salió en 1957 y no lo editaba ya el Colegio de Roma en solitario, sino en compañía del Colegio Español de Munich, de reciente creación y cuyo primer Rector fue José María Javierre, padre real y verdadero de la criatura romana. Estría nació en el humus cultural y religioso de la posguerra española, con un ánimo lúcido de renovación dentro del ámbito tanto de los estudios eclesiásticos como de la propia formación humana y humanística de los seminaristas. Conectaba intensamente, como proyecto, con el que, en Salamanca y bajo la capitania de Lamberto de Echevarría, se había consolidado unos años antes con el nombre de Incunable»⁷.

Desde Salamanca, la relación con el Colegio en Munich, pocos años después de abrir sus puertas, estaba así de consolidada:

«No me podía ordenar, porque aún no había cumplido los 22 años, y había pedido una beca para hacer el doctorado en la Universidad de Munich. Providencialmente, se perdió la documentación de la solicitud, y cuando llega el mes de septiembre, don José María Javierre, que era el Rector del Colegio Español de Munich y estaba al tanto de todo, me llamó por teléfono, y me riñó muchísimo ... me contó que había en Munich un Instituto de Derecho Canónico muy bueno, y sugirió que volviese a pedir la beca para el año siguiente»⁸.

Es evidente que la mayor parte de los colegiales eran becarios, aunque los planteamientos que impulsaron la apertura de la institución estaban suficientemente claros y se intentaron cumplir desde los inicios, sin embargo, los eclesiásticos nunca fueron suficientes para completar el aforo del Colegio y desde los primeros años encontramos junto a éstos a un grupo de becados para el estudio de las carreras científico-técnicas.

Así recuerda el vallisoletano Agustín Jimeno Valdés su experiencia para acceder al Colegio y la vida cotidiana en 1961:

«No sé si las becas que convocaban eran herederas de las famosísimas becas de la Junta de Ampliación de Estudios de antes de la guerra. En todo caso lo solicité y me la concedieron. Se trataba de una beca de intercambio entre el Ministerio de Asuntos Exteriores Español y el Ministerio de Cultura o Educación de Baviera. No sé muy bien cuántas becas se concedían por aquel entonces en España. Sé que las había sindicales, del Consejo Superior y de otros tipos, pero yo no encontré en Munich, ciudad muy preferida por estudiantes, a otros muchos becarios aparte los 50 o 60 del Colegio Español. Por ello me consideré tanto más privilegiado ... Se trataba de un edificio estrecho de tres pisos, situado en una zona aún céntrica de la ciudad, construido sin duda después de la guerra pues aún tenía su fachada sin revocar aunque por dentro estaba limpio y confortable. La calle recordaba los peores momentos de la historia alemana. Conducía efectivamente al campo de concentración nazi de Dachau, que nunca quise visitar a

pesar de ser ya centro de atracción turística. Habitaciones de dos. Comida espartana pero suficiente. Escasas o nulas actividades. Convivencia pacífica y de trabajo, pues todos los becarios intentaban aprovechar al máximo su tiempo. El Colegio era regido tradicionalmente por sacerdotes. El anterior a mi estancia, y que yo no conocí, era natural de la provincia de Segovia. P. Montalvillo. El director durante mi estancia: P. Faló. Un nombre que provocaba cierto sobresalto sorprendente en un psiquiatra. No puedo decir nada de él, salvo que el colegio funcionaba logísticamente bien. Inconveniente: que fuéramos todos españoles lo cual dificultaba la integración y el aprendizaje del idioma. Por el motivo antedicho la mayor parte de los residentes eran estudiantes de teología y en segundo lugar músicos, dada la gran calidad de los conservatorios y de la vida musical y cultural de la capital bávara»⁹.

El grupo menor, pero que hemos querido resaltar en el conjunto del Colegio, es el formado por los estudiantes matriculados en Ciencias Sociales y entre los alumnos encontramos en 1960 a Federico Gómez y Rodríguez de Castro matriculado en Pedagogía que a lo largo de su actividad académica ha seguido manteniendo el interés por la cultura alemana, la escuela comprensiva y la figura de Juan Amós Comenio.

Tabla I.1.

ESTUDIANTES ESPAÑOLES EN CIENCIAS SOCIALES

	Rec.	%
Pedagogía	6	10,34
Sociología	13	22,41
Psicología	39	67,24
TOTAL	58	99,99

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada

El grupo que mostramos a continuación, en cuanto a su número, es el situado en segundo lugar. La dificultad y complejidad de la lengua alemana obligó a especialistas en otros campos a un buen conocimiento de la lengua para poder acceder a la cultura alemana¹⁰. Por otra parte, como nos recuerda Inés Escudero Ruiz, las cátedras de Filología Románica a lo largo de este periodo siguieron centrándose en los autores del siglo de Oro¹¹. Entre los primeros españoles que se matricularon en los estudios bíblicos en Munich, de 1955 a 1957, figura el jesuita Luís Alonso Schökel¹² que fue decano del Pontificio Instituto Bíblico de Roma y en aquellos años compaginaba sus clases en Roma con la especialización en Alemania.

Tabla I.2

ESTUDIANTES ESPAÑOLES EN LENGUAS (Hispánicas, traducción, clásicas, estudios bíblicos)		
	Rec.	%
Alemán	224	66,27
Filología (Clásicas)	114	33,72
TOTAL	338	99,99

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada

Los estudiantes de humanidades representan el grupo mas numeroso de los matriculados en el Colegio y en un primer periodo, cuando la mayor parte de los estudiantes de las cuatro especialidades eran eclesiásticos reproducía la tradición cultural¹⁵ más amplia donde prevalece la Jurisprudencia sobre la Teología y la Medicina.

Tabla I.3

ESTUDIANTES ESPAÑOLES EN HUMANIDADES		
	Rec.	%
Derecho	252	43,29
Filosofía	132	22,68
Historia	107	18,38
Teología	91	15,63
TOTAL	582	99,98

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada

Muchos fueron los alumnos que en estos años tuvieron la oportunidad de ampliar su formación como alumnos del Colegio Español de Munich. Entre muchos otros reconocemos en el campo del Derecho, a Mariano Peset Reig, de Valencia, en 1957; a Marino Barbero Santos, de Cáceres, en 1958, que fue presidente de la Asociación A. von Humboldt de España en 1991; a Antonio Maria Rouco Varela, de Lugo, en 1959; y mas recientemente al ex ministro Gustavo Suárez Pertierra, de Asturias, en 1973. En el área de la Filosofía encontramos: a Alfonso López Quintas, de La Coruña, en 1955; a Salvador Castellote Cubells, de Valencia, en 1957; a Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina, de Salamanca, en 1959; a Honorio Martín Izquierdo, de Valladolid, en 1961, y, en época mas reciente a Adela Cortina Orts, de Valencia, en 1979, y, a Jesús Marcial Conill Sancho, de Tarragona, también, en 1979.

Fue en la década de sesenta cuando observamos un cambio de tendencia iniciado a los pocos años de inaugurar el Colegio, el número de inscripciones para ampliar estudios y obtener el doctorado en los estudios eclesiásticos comienza a disminuir y la creciente secularización obliga a admitir estudiantes en general, incluso de otros países, que desean conocer la cultura española a la vez que cursan estudios universitarios sin olvidar el ideario del centro.

Otra de las novedades que encontramos a comienzos de los 70 es la transformación del centro en Colegio mixto continuando el cambio hasta nuestros días. Una de las primeras alumnas matriculadas, en 1971, fue la vallisoletana Petra Parra Veganzones. Desde entonces un grupo significativo lo forman las estudiantes matriculadas en Filosofía, entre ellas podemos mencionar a las barcelonesas Nieves Moyano Miranda, en 1974, y a Nuria Pinyol Pina que cursó estudios entre 1976 a 1982; Adela Cortina Orts de Valencia en 1979; Lucía Rodríguez Lozada Allende, de la Coruña, en 1984; Adoración Moreno Bolarín, de Murcia, en 1987 y 88; y, María Auxiliadora Zamora Moya, de Sevilla, en 1992. Otras colegialas como Arminda Lozano Velilla, de Zaragoza, estudió Historia en 1975, María Elena Jiménez Quintana, de Barcelona, estudio Políticas en 1976; y, la burgalesa, Ana del Pozo Martínez estudiaba Psicología en 1999.

Los estudios científico técnicos, particularmente, Medicina e Ingeniería figuran entre las especialidades demandadas por los colegiales desde los primeros años, lo que sí hemos observado es el numeroso grupo de estudiantes de Medicina en la primera década del Colegio reducida después a una presencia minoritaria en el resto de los años del centro.

Tabla I.4.

ESTUDIANTES ESPAÑOLES EN CIENCIAS DE LA SALUD		
	Rec.	%
Medicina	107	62,57
Biología	38	22,22
Farmacia	21	12,28
Veterinaria	5	2,92
TOTAL	171	99,99

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada

Por lo que respecta a las Ingenierías han permanecido a lo largo de los años, experimentando un mayor aumento y especialización en los últimos años.

Tabla I.5

ESTUDIANTES ESPAÑOLES EN ESTUDIOS TECNICOS		
	Rec.	%
Ingeniería	199	75,37
Física	50	18,93
Matemáticas	15	5,68
TOTAL	264	99,98

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada

Las enseñanzas artísticas, en particular la música, ha estado y sigue estando presente en la vida del Colegio, entre los numerosos músicos que han pasado por el Colegio podemos recordar a Angel Arteaga de la Guía, compositor y profesor del Real Conservatorio de Madrid; al burgalés, Rafael Frühbeck de Burgos que se graduó summa cum laude en dirección en la Hochschule de música de Munich, y, finalmente, al leonés, Adolfo Gutiérrez Viejo que estudió en Munich y ha sido organista titular por oposición de las catedral de San Juan de Capistrano de Munich.

Tabla I.6

ESTUDIANTES ESPAÑOLES EN ESTUDIOS ARTISTICOS		
	Rec.	%
Música	92	63,88
Pintura	34	23,61
Arquitectura	18	12,50
TOTAL	144	99,99

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada

Castellano-Leoneses en Munich

Los estudiantes de nuestra comunidad inscritos en el Colegio desde su apertura han sido 219 y aun cuando el reparto por provincias está descompensado, sin embargo, la representación castellano-leonesa, en las tareas organizativas, ha sido importante hasta nuestros días. El año 1953 encontramos al salmantino, Fernando Martín Acera, Operario Diocesano, de Villanueva del Conde, matriculado en Filología y colaborando en las tareas de apertura del Colegio. Pocos años después, en 1959, encontramos al segoviano Julio Montalvillo Vadillo como rector del Colegio. Los leoneses, Senén Vidal Gar-

cía, especialista en San Pablo, fue rector de 1973-75 y Antonio Castro Castro de 1981 a 1994. En la actualidad, desde 1998, el rector es el vallisoletano Jose Antonio Sampedro Sánchez, matriculado en Pedagogía.

Sería interesante profundizar en las matriculaciones por periodos o estudios concretos o si se distribuyen a lo largo de todo el periodo, con estudios civiles y eclesiásticos o carreras científico-técnicas o de humanidades. Es evidente que hay representantes de todas las diócesis que ampliaron estudios eclesiásticos en los primeros años, y, también estudiantes matriculados en Filosofía, Música y Alemán de casi todas las provincias. En el caso concreto de Valladolid aparecen también varios médicos, Tomás Caro-Patón Gómez, Agustín Gimeno Valdés, Sisinio de Castro del Pozo, que residiendo en el Colegio durante la primera década. En el caso de Segovia, junto con Palencia, las provincias menos representadas, de los pocos alumnos representados varios eran miembros de los Operarios Diocesanos y aparecen inscritos en los primeros años. En el caso de Ávila, varios de los matriculados han ejercido o ejercen como profesores en la Universidad Pontificia de Salamanca, Juan Martín Velasco, José María García Gómez Heras y Ricardo Blázquez Pérez.

Tabla II

	Rec.	%
Ávila	13	5,93
Burgos	33	15,06
León	50	22,83
Palencia	9	4,10
Salamanca	46	21,00
Segovia	9	4,10
Soria	11	5,02
Valladolid	25	11,41
Zamora	23	10,50
TOTAL	219219	99,95

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada

Otra de las características, y no sólo porque forma parte del objetivo del Congreso, es resaltar que el Colegio Español de Munich ha sido lugar de residencia habitual de estudiantes hispanoamericanos.

Tabla III

ESTUDIANTES PROCEDENTES DE IBEROAMERICA		
	Rec.	%
Argentina	17	19,1
Bolivia	13	14,60
Brasil	2	2,24
Chile	13	14,60
Colombia	12	13,48
Costa Rica	1	1,12
Ecuador	7	7,86
El Salvador	2	2,24
Méjico	7	7,86
Nicaragua	1	1,12
Panamá	1	1,12
Paraguay	2	2,24
Perú	3	3,36
Uruguay	5	5,61
Venezuela	3	3,36
TOTAL	89	99,91

Fuente: Elaboración propia a partir de la documentación consultada

A modo de conclusión

Es fácil de comprender el papel desempeñado por El Colegio Español de Munich en un buen número de españoles que han estado o están relacionados con el mundo de la educación en España en los últimos años y como ha podido notarse, mi esfuerzo se ha encaminado a iluminar este campo inexplorado en gran parte para que lo aproveche algún joven estudioso.

Aunque las informaciones que se encuentren sean la mayor parte de las veces de carácter más laudatorio y anecdótico que propiamente crítico, tal constatación sigue siendo de por sí una hipótesis de trabajo más que razonable. No escondo mi satisfacción de ser portavoz del afecto del Colegio por la ciudad que estimo como parte viva de su cultura y de su historia. El pasado 13 de junio el Coro de la Sociedad Lírica Complutense ofreció en la iglesia de Maria Heimsuchung, sede de la Misión Católica Española un concierto organizado en colaboración con el Colegio Español de Munich al que asistieron representantes de la colonia hispanoamericana afincada en Munich y el rector del Colegio José Antonio Sampedro¹⁴.

Notas

¹ www.spanisches-kolleg.de/spanish/elcolegio.htm, pag. 1.

² ORTEGA, J. L.: *La Iglesia española desde 1939 hasta 1976*, Apéndice I, Resumen cronológico, en, GARCIA VILLOSLADA, R. *Historia de la Iglesia en España*, V, *La Iglesia en la España Contemporánea*, Madrid, BAC maior 20, 1979, pp. 667-681.

GARCIA REGIDOR, T. : *Iglesia y estado ante la educación*, en, DELGADO CRIADO, B., *Historia de la educación en España y América*, vol. 3, *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Fundación Santa María, Ediciones S.M. , Morata, 1994, pp.859-866.

³ RUIZ ESCUDERO, I.: «Las relaciones entre la República federal alemana y el régimen franquista tras la segunda guerra mundial a través de la prensa española (1945-1958)», HOAL, Núm. 12 (Invierno,2007), p. 137.

⁴ ANDRES HERNANSANZ, J. de: *Pontificio Colegio Español San José. Cien años de Historia - Catálogo del Centenario*, Roma, 1991-1992, p.17.

⁵ Recordemos los Colegios Británicos de Valladolid y Salamanca aún existentes.

⁶ www.canalsocial.net/GER/ficha_esp?id=2974&cat=biografiasuelta. El prestigioso teólogo alemán Michael Schmaus reorganizó la facultad de Teología de Munich a partir de 1946, reunió un selecto claustro de profesores y fue Rector de la Univ. De Munich de 1951 a 1956. Su obra *La esencia del cristianismo*, Ausburgo 1948, fue publicada en castellano en 1952. A lo largo de los años 50, la investigación teológica y bíblica católica había empezado a apartarse del neoescolasticismo. El retorno a las fuentes y una actualización de la doctrina buscaba integrar la experiencia humana moderna con el dogma cristiano.

⁷ www.alfayomega.es/estatico/anteriores/alfayomega284/desdelafe. Un estallido literario en la Iglesia española. Estría 50 años después. Así se manifestaba Joaquín Luís Ortega en la conferencia pronunciada en el colegio español de Roma con motivo del 50 aniversario de la aparición de Estría, testigo discreto de todo el proceso, como alumno varios años del Pontificio Colegio de Roma, y sobre todo «porque siempre consideré a Javierres Montero, Cabodevilla y Martín Descalzo, hermanos mayores, amigos del alma y maestros de muchas cosas».

⁸ Así se manifestaba el cardenal Rouco Varela en una entrevista concedida con motivo de su nombramiento.

⁹ www.psquired.com/.../agutinjimenovaldes.asp. cap. IV Alemania.

¹⁰ Así encontramos a Miguel Herrero y Rodríguez de Miñón con 18 años, en 1958 matriculado en Alemania. Tras licenciarse en 1961, se doctoró en 1965 con una tesis sobre el Derecho Constitucional surgido tras la descolonización. Completó su formación en Oxford, en París y en Lovaina, donde se licenció en Filosofía en 1968.

¹¹ RUIZ ESCUDERO, I.: *Ibidem*.

¹² El sacerdote jesuita Luis Alonso Schökel de padre español y madre alemana, nació

en 1920 en Madrid, a los pocos años se traslada a Valladolid por razones familiares y estudia en el colegio San José de los jesuitas. En 1932 cuando se disolvió la compañía pasa a Portugal. Entre sus obras mas conocidas, escribió mas de 40 libros, podemos recordar el Diccionario bíblico hebreo-español de mas de mil páginas y la Biblia del Peregrino con notas sencillas, sugerentes y de fácil comprensión.

¹³ Recordemos el Colegio San Clemente de Bolonia que de 30 estudiantes admitidos, eran subdivididos en 8 de teología, 18 de cánones sagrados y 4 de medicina y aunque ha variado con el tiempo sigue prevaleciendo la perspectiva jurídica.

¹⁴ www.liricacomplutense.com/HISTORIA/Historia.htm.

INFLUENCIA ALEMANA EN EL SISTEMA DE BENEFICENCIA ESPAÑOL: AUXILIO SOCIAL Y LA OBRA NACIONAL-SINDICALISTA DE PROTECCIÓN A LA MADRE Y AL NIÑO

Laura Sánchez Blanco

E-mail: lausabla@hotmail.com
(Universidad Pontificia de Salamanca)

José Luis Hernández Huerta

E-mail: jlhuerta@mac.com
(Universidad de Salamanca)

La política social en la Alemania nazi. Los antecedentes de la política social española

Con la llegada de Hitler al poder el «bienestar de la comunidad» se convirtió en la ley suprema del nacional-socialismo alemán¹. El interés personal no podía anteponerse al bien de la colectividad y los dos postulados principales que guiaban la política social eran: «La obligación de la comunidad del pueblo de colaborar para la conservación, bienestar y salud» del mismo, y el de «contribuir mediante este trabajo a la labor de educación del alemán para la comunidad del pueblo»².

La crisis que sucedió a la I Guerra Mundial, acentuada por la Gran Depresión de 1929, y el fracaso de la República de Weimar³, hicieron que el «pueblo» alemán creyera en estos principios y depositara su voto de confianza en la política social de Hitler. Una política que atrajo a las masas obreras y que unió a las clases sociales⁴.

«Los conceptos de pueblo y Estado se funden entre sí; el pueblo es la condición previa para la existencia del Estado. De aquí que el Estado tenga el deber de unificar la política social de la misma manera que las demás ramas de la vida nacional, comenzando por la procuración y organización del trabajo y concluyendo por la protección, el descanso y el bienestar del obrero»⁵.

Cuando Hitler fue nombrado Canciller (1933) había unos ocho millones de parados en Alemania, de los cuales dos millones ni siquiera estaban ins-

critos en las oficinas de trabajo. Estos datos indican que cerca del 40% de los trabajadores estaba sin empleo. Además otros tres millones de obreros trabajaban con jornada reducida.

La reducción del desempleo fue una de las claves de la política nazi⁶. Según Gellately «el origen de la popularidad de Hitler» se encuentra precisamente en «el programa de creación de empleo, la retirada de las calles de los borrachos y la reformatión de los jóvenes, la introducción de un programa de servicio obligatorio (Arbeitsdienstpflicht) y la construcción de nuevas carreteras»⁷.

Después de poner en marcha estas medidas, Hitler aplicó una política más agresiva en la que intervenían, con gran frecuencia, las fuerzas de seguridad. Había llegado el momento de «asegurar la salud hereditaria y la raza del pueblo alemán»⁸. Los primeros enemigos del nazismo habían sido el comunismo y el desempleo, vencidos estos, quedaba la limpieza de la raza con la persecución de los judíos⁹. La cuestión de la raza coincidió con la cuestión judía, pues los judíos eran la única raza no aria que vivía en Alemania¹⁰. Por ello el gobierno nacional-socialista elaboró un programa de política racial para separar a los judíos de los arios con el fin de evitar el contacto entre ambas razas.

El ministro Dr. Frick fue el responsable de la «Ley de Numerberg», de septiembre de 1935¹¹, según la cual los judíos no podían intervenir en la formación política de Alemania, porque se les habían negado los derechos de ciudadanía. Se consideraba judío: «aquel cuyos padres, abuelos y bisabuelos son de raza judía por las ramas paterna y materna». Y los matrimonios «entre judíos y alemanes de sangre alemana o de raza afín» quedaban prohibidos. Según el Dr. Frick «los matrimonios con razas heterogéneas son la causa de una degeneración moral y psíquica y del distanciamiento del propio pueblo»¹². La opinión de Hitler acerca de las razas era la siguiente: «La mezcla de sangre y, por consiguiente, la decadencia racial son las únicas causas de la desaparición de viejas culturas; pues, los pueblos no mueren por consecuencia de guerras perdidas sino debido a la anulación de aquella fuerza de resistencia que sólo es propia de la sangre incontaminada»¹³.

El estado nazi, para conservar la raza aria, debía, por una parte, evitar el «cruce de razas» con medidas eugenésicas, y, por otra, poner remedio al descenso de la natalidad con una política pronatalista. La salud era uno de los principios fundamentales del nacionalsocialismo, vinculado al ideal ario. Así lo había manifestado Hitler en su libro *Mein Kampf* (Mi lucha): El primer objetivo del Estado racista «consiste en formar hombres físicamente sanos»¹⁴. Pero para conseguir este objetivo había que comenzar con el cuidado de la mujer embarazada, después con la protección de la madre y del bebé, y posteriormente procurar el buen desarrollo del niño desde la infancia hasta la

juventud. Aquí se encontraba una de las funciones de la mujer, la de contribuir en la política demográfica del estado nazi¹⁵.

Alemania no era el único país preocupado por el descenso de la natalidad. Desde finales del siglo XIX había existido esa preocupación por la demografía en los países occidentales¹⁶ y, por ello, se crearon políticas pronatalistas similares, especialmente, en Italia y España¹⁷. En la presente comunicación se pretende dar a conocer la política demográfica de Alemania mediante el estudio de la organización asistencial más importante del régimen nazi, National Sozialistische Volkswohlfahrt -Asistencia Nacionalsocialista-, dentro de esta, la Nationalsozialistische Hilfswerk Mutter und Kind -Obra Nacional Socialista de Socorro Madre y Niño-, para descubrir la influencia alemana en el sistema de beneficencia español durante la Guerra Civil.

La Asistencia Nacional-Socialista. El origen del Auxilio de Invierno español

El sistema de beneficencia alemán contaba con cuatro grandes agrupaciones centrales de carácter privado. Éstas eran: la Asistencia Nacional-Socialista, la misión interna, la agrupación alemana Cáritas y la Cruz Roja alemana. Todas ellas colaboraron desde 1933 en la política social del Estado.

La organización más importante era la Asistencia Nacionalsocialista-National Sozialistische Volkswohlfahrt-, que se creó el 3 de mayo de 1933 por disposición de Hitler y se inspiraba en el principio de que «el interés de la colectividad está por encima del interés individual»¹⁸. Siguiendo el ideal nazi todas las personas debían colaborar por propia voluntad, como acto de solidaridad nacional, y no por compasión, como se había hecho en los años anteriores¹⁹. Dentro de esta organización las obras más destacadas fueron el Socorro de Invierno -Winterhilfswerk- y la Obra de Socorro Madre e Hijo -Nationalsozialistische Hilfswerk Mutter und kind-.

En septiembre de 1933, Hitler y el ministro de Propaganda, Dr. Goebbels, hicieron un llamamiento al «pueblo» alemán para que colaborase en la obra benéfica del Socorro de Invierno²⁰. Esta obra, dirigida por el gobierno, se presentaba con el lema de la «lucha contra el hambre y el frío»²¹ en la que, siguiendo el principio del «bienestar de la comunidad», se iba a proporcionar ayuda a 17 millones de alemanes necesitados. Se entendía por necesitado «aquel que no podía mantenerse por sí mismo o mantener a su familia, total o parcialmente»²².

La oficina central del Socorro de Invierno alemán fue dirigida por el comisario del Reich, Erich Hilgenfeldt, quien reunió a treinta y seis hombres para trabajar en la obra. Se instalaron en el edificio del Reichstag y en catorce días debían organizarlo todo, pues la labor social debía comenzar el 1 de octubre del mismo año. En la primera campaña de invierno se obtuvo más de

350 millones de marcos²³. La obra se organizó como «una comunidad de trabajo nacional» siguiendo la estructura del partido con «divisiones provinciales, comarcales y locales y un consejo consultivo formado por los ministros y gobernadores»²⁴.

Cuando disminuyó el paro forzoso en los años siguientes el número de necesitados fue menor²⁵. Esta ayuda no discriminaba por «la posición política, raza o nacionalidad del auxiliado». En el año 1935/36, Hitler dijo: «¡Nosotros no excluimos a nadie! Combatimos al comunista hasta vencerlo. Pero, si dice: tengo hambre, se le dará de comer»²⁶. De igual modo se creó un socorro para los judíos²⁷.

Este gesto de solidaridad socialista era al mismo tiempo estrategia política, que se puso de manifiesto en los medios de comunicación. Además la voluntad de colaborar por el bien de la comunidad era prácticamente una obligación y la oposición a la misma tenía sus repercusiones con la intervención de las fuerzas de seguridad²⁸.

En los últimos años algunos investigadores, como Cenarro, Orduña, Preston y Rodríguez, han señalado que el proyecto español de Auxilio de Social se inspiró, para su creación, en la organización benéfica alemana Winterhilfe²⁹.

El Auxilio Social surgió, con el nombre inicial de Auxilio de Invierno, en la provincia de Valladolid, para remediar las necesidades más urgentes de la guerra en esa época del año³⁰. Su fundadora Mercedes Sanz Bachiller contó con el apoyo del jonsista, Javier Martínez de Bedoya, que había estado en Alemania el año anterior a la guerra civil, completando su formación de doctorado, y conocía el sistema de cuestaciones que elaboraban una sección de juventudes hitlerianas³¹. Sus conocimientos sobre la beneficencia alemana y la preocupación social, que compartía con Mercedes Sanz Bachiller por la situación de España, fueron los motivos por los que ambos se pusieron a trabajar en el proyecto asistencial, en octubre de 1936³².

Estas primeras medidas asistenciales pretendían ayudar a los necesitados afectados por la crisis económica, en Alemania, y por las consecuencias de la Guerra Civil, en España. El modelo alemán sirvió al español para iniciar la ayuda asistencial, pero estas organizaciones, el Winterhilfe alemán y el Auxilio de Invierno español, fueron tan sólo el comienzo de las políticas sociales que desarrollaron ambos países y que por el momento no han sido estudiadas comparativamente y con rigurosidad. Dentro de la Asistencia Social Nacionalista existía otra organización denominada Obra de Socorro Madre e Hijo que fue la responsable de la política pronatalista de Alemania. En España, el Auxilio Social reprodujo este modelo y creó la Obra de Protección a la Madre y al Niño con el mismo fin. Por ello en las siguientes páginas se examina la organización asistencial alemana para poder establecer las similitudes con la organización española.

La Obra Nacional-Socialista de Socorro Madre e Hijo y la Obra Nacional-Sindicalista de Protección a la Madre y el Niño

La Obra de Socorro Madre e Hijo – Hilfswerk Mutter und Kind – se creó como una de las secciones de la Asistencia Nacional-Socialista, en el verano de 1934, con la finalidad de contribuir en la política pronatalista de la Alemania nazi mediante el cuidado de las mujeres y de los niños sanos o algo debilitados por la falta de recursos económicos³³. En los primeros meses de 1937, el proyecto alemán se aplicó en España con la misma finalidad, como se puede comprobar en la propaganda falangista:

«La Obra de Protección a la Madre y al Niño lleva a la práctica la política demográfica del Estado Nacional Sindicalista, elevando el nivel de salud y de cultura de las madres, moldeando una infancia fuerte y alegre confiriendo a los hogares necesitados la ayuda necesaria para el logro de condiciones normales de existencia»³⁴.

Las secciones que tenía la Obra Nacional-Socialista alemana para conseguir ese objetivo eran: el socorro a la familia, el socorro a la madre y el socorro a los hijos³⁵. De igual modo, la Obra Nacional-Sindicalista española pretendía conseguir madres fuertes e hijos sanos a través de sus tres secciones, similares a las del modelo alemán: protección a la madre, protección al niño con familia y protección al niño huérfano³⁶.

Además, la mujer alemana debía contribuir a la nacionalización del «pueblo» difundiendo la doctrina nacional-socialista a las futuras madres. De esta educación nacional se ocupaba principalmente la Frauenschaft, organizando cursos y conferencias³⁷. La Frauenschaft era la Sección femenina del Frente Nacional del Trabajo y colaboró con la Obra de Socorro mediante el Servicio nacional de Maternidad –Reichsmütterdienst-. Mientras la Obra de Socorro se ocupaba del aspecto social de las «mujeres necesitadas de protección por razones de salud o por razones económicas», el Servicio nacional de maternidad se encargaba de la labor educativa de todas las mujeres que querían ser o eran madres alemanas³⁸. De manera similar la Sección Femenina de Falange desempeñó esta misión en España, pues era la organización encargada de la formación de las mujeres³⁹.

La Frauenschaft era dirigida por la Sra. Scholz-Klinz, quien se ocupaba, al mismo tiempo, del Servicio del Trabajo femenino. Este servicio contribuyó favorablemente en la Obra de Socorro, pues las mujeres que lo cumplían ayudaban en las prestaciones asistenciales:

«El trabajo, que actualmente dura medio año, consiste en ayudar a aquellas mujeres y madres alemanas que, agobiadas por el trabajo o la enfermedad, no estén en situación económica que les permita pagar el sueldo a sus sustitutas. Se presentó aquí un vasto campo de acción, particularmente en las regiones recién-

temente colonizadas. Desde el punto de vista educativo el trabajo constituye un deber de importancia trascendental para la joven.

Pero no solamente aquí sino también en las regiones rurales azotadas por la miseria y en los barrios obreros de las ciudades industriales es de urgencia capital la ayuda a las mujeres y madres con numerosa familia. Por todas partes han sido colocadas las obreras del Servicio, con objeto de ayudar a las mujeres en las labores domésticas, en el corral, en las faenas del campo... o para suplir el puesto de la madre enferma confiando sus hijos a las escuelas infantiles instaladas en el campo»⁴⁰.

El Servicio del Trabajo femenino se estableció en España bajo el nombre del «Servicio Social» de la mujer y las cumplidoras del mismo debían trabajar durante seis meses en las instituciones de Auxilio Social⁴¹.

El socorro a las familias nacional-socialista y nacional-sindicalista

La familia era uno de los pilares del nacionalsocialismo alemán, «la célula más importante de la comunidad del pueblo» en la ideología nazi. Por ello el socorro a la familia ayudaba a aquellas con dificultades económicas. Mediante las Oficinas de Trabajo se buscaba empleo a los padres de familia numerosa que estuvieran parados y se ayudaba a los padres activos a encontrar otros trabajos más apropiados a su situación familiar. Asimismo se facilitaba el empleo a la madre «sola» que tenía que cuidar de su familia.

El socorro a la familia, en colaboración con la Organización femenina del Frente del Trabajo, concedía un socorro complementario a las mujeres embarazadas y a las madres trabajadoras⁴². Esta sección también disponía del auxilio de vivienda, que ofrecía ayuda económica para pagar los gastos de alquiler o de mudanza, cuando las condiciones en la vivienda actual eran nocivas⁴³. También concedían suplementos de víveres y carbón, repartían ropas y prendas de vestir y enseres del hogar a las familias necesitadas.

Al igual que en Alemania, la familia era «la base del Estado Nacional-Sindicalista» español⁴⁴. La Obra de Protección española contaba con la Obra del Ajuar, el Departamento de Información Social y la Obra del Hogar Nacional-Sindicalista para desarrollar unos servicios similares a los de la obra alemana. El cometido principal de la Obra del Ajuar era resolver el problema del frío y de la miseria, para lo cual instaló talleres textiles en ciudades y pueblos, destinados: «unos, a reformar y utilizar las ropas usadas, confiriéndoles forma y aspecto implacables; otros, a la confección de nuevas prendas de toda clase»⁴⁵. La obra alemana mediante la oficina de trabajo ayudaba a las familias y la obra española lo hacía a través del departamento de información social. Las visitadoras sociales de este departamento inspeccionaban los hogares para estudiar las necesidades económicas, orientar a las familias e in-

formarles de las distintas instituciones de Auxilio Social. Además existía la Obra del Hogar encargada de la reforma de viviendas, de la construcción de albergues familiares y de bloques de viviendas para los obreros⁴⁶.

El socorro a las madres nacional-socialistas y nacional-sindicalistas

En esta sección el cuidado de la mujer era fundamental para conservar la existencia del «pueblo» alemán. Se trataba de socorrer a la mujer sana, o a lo sumo debilitada, para que ésta no cayera enferma. La política pronatalista, por tanto, iba dirigida a la población que debía consolidarse fuerte y sana⁴⁷. Frente a esta política pronatalista existía otra antinatalista que empleaba medidas eugenésicas con el fin de no reproducir una especie deficiente por la herencia o mezclada por las razas. Pero de esta última se encargó particularmente Himmler⁴⁸.

En la Obra de Socorro a la Madre se cuidaba de la salud de la mujer durante su embarazo, en el momento del parto y después del mismo. La asistencia iba acompañada de ayuda material (equipos para el niño, cestos-cunas), económica (subsidios de alimentación durante el embarazo) y cultural (cursos del «Servicio nacional de maternidad» de la Obra femenina alemana)⁴⁹. Además, durante y después del embarazo, la mujer podía solicitar asistentes para realizar las tareas del hogar.

Esta sección era entendida como una obra de previsión social y, al mismo tiempo, de restablecimiento de las mujeres: «Las madres de familias numerosas, especialmente debilitadas por enfermedad o sobrepeso, mujeres jóvenes que necesitan robustecerse y madres también cuyos maridos están hace tiempo en paro forzoso son atendidas por esta Obra de Socorro». La rehabilitación fue llevada a cabo en sanatorios «situados en lugares de singular belleza» donde les proporcionaban alimentación y asistencia hasta su restablecimiento y se las entretenía con diversas actividades: «ejercicios deportivos, excursiones, trabajos manuales, ejercicios deportivos, labores, veladas, etc»⁵⁰. Mientras que las madres se recuperaban en los sanatorios, auxiliares voluntarias, jóvenes del Servicio femenino de Trabajo o personas remuneradas cuidaban de sus hogares y de sus hijos. Este tipo de asistencia era considerado «un período vacacional para las madres», pues muchas reconocieron, después de su estancia en los sanatorios, que esa ayuda era «lo que más han agradecido sus maridos y sus hijos con lo cual esos días de restablecimiento han sido a la vez beneficiosos para toda la familia»⁵¹.

Esta obra también contaba con sanatorios especiales, en los cuales las madres se podían llevar a sus bebés e hijos pequeños para una recuperación conjunta. «Desde mayo de 1934 hasta diciembre de 1937 fueron enviados de este modo a reponerse 7.061 niños pequeños y de pecho». Además, la obra de socorro disponía de consultorios denominados «Madre y Niño» para ofre-

cer asistencia sanitaria a los mismos. En éstos se entregaban las solicitudes de las madres para su estudio y asesoramiento, incluso «en cuestiones de carácter psíquico»⁵².

En España, el servicio de protección a la madre contaba con las siguientes instituciones: Hogares de Embarazadas, Hogares de Madres, Policlínicas y Consultorios de maternología, Colonias de Recuperación y Colonias de Descanso para Madres Trabajadoras. A las futuras madres que estuviesen debilitadas y con escasos recursos económicos se les asistió en los Hogares de Embarazadas, en los cuales tenían residencia, alimento y una formación acerca de la Ciencia Materna para crear hijos sanos y fuertes⁵³. También tenían atención sanitaria durante el embarazo en Policlínicas y Consultorios de Maternología. Después del nacimiento del bebé, las mujeres pasaban al Hogar de Madres donde se reponían del parto junto a los recién nacidos. Además existían las Colonias de Recuperación y de Descanso para Madres Trabajadoras, situadas lejos de la ciudad y próximas a la sierra o al mar, con la finalidad de que las madres descansaran y recuperasen las fuerzas necesarias para criar a sus hijos y regresar a sus hogares⁵⁴. En estos servicios de protección a la madre, Auxilio Social disponía de personal médico y auxiliar, en los pueblos y ciudades. Pero era en estas últimas donde se disponía de más recursos, ya que se contaba con el Instituto de Maternología y Puericultura⁵⁵.

El Socorro de los hijos nacional-socialistas y nacional-sindicalistas

El tercer campo de actuación de la obra alemana era el socorro de los hijos, una obra de previsión social y de restablecimiento infantil. «Este cuidado empieza con el niño de pecho que se envía a reponerse juntamente con la madre y sigue después con el niño pequeño, con el niño en edad escolar y con el que ha salido de la escuela hasta que cumple los 18 años». Esta sección se presentaba como «una medida higiénica de precaución que no sólo se refiere al niño enfermo sino también al que necesita una temporada de restablecimiento para vigorizar su salud en general». Sólo se ocupaba de «los niños de familia cuyos padres no pueden procurar ese restablecimiento»⁵⁶.

Para «la educación y el fortalecimiento corporal» existían los Jardines de la infancia y los Refugios diurnos infantiles –Kindertagesstätten-, «donde los niños están atendidos por maestras especializadas en la educación de la infancia». Asimismo, en las comarcas agrícolas se establecieron Jardines de la infancia veraniegos –Erntekindergärten-, en los cuales ayudaban a las labradoras en las faenas del campo especialmente durante la cosecha. «El 31 de diciembre de 1936 tenía la beneficencia nacionalsocialista 1.915 Jardines de la infancia permanentes y en verano de 1936, 1.389 Jardines veraniegos. En los Jardines permanentes se cuidaron por término medio al mes 57.196 niños y en los veraniegos 29.220».

A los niños en edad escolar se les enviaba al campo durante seis u ocho semanas y en período de vacaciones, con el objetivo de que se desarrollaran en un ambiente más sano y aprendiesen nuevos conocimientos. Allí convivían «gratuitamente» con otras familias de los pueblos o de las pequeñas ciudades. En el período de tres años (1933-1937) se enviaron 1.313.046 niños. Mientras que los niños que requerían una atención específica eran enviados a Sanatorios especiales durante cuatro o seis semanas. Superada la edad escolar, aquellos con buena condición física acudían a los campamentos con la Juventud Hitleriana o empezaban de aprendices en el Frente del Trabajo⁵⁷.

En España, el departamento de protección al niño con familia estableció: Centros de Alimentación Infantil, Guarderías, Jardines Maternales y Colonias. Los Centros de Alimentación Infantil eran dirigidos por médicos que se encargaban de la alimentación de los niños menores de dos años y medio. Las Guarderías y los Jardines Maternales se crearon para cuidar a los niños de un mes a tres años y de tres a siete, respectivamente, mientras sus madres trabajaban. También había Colonias de carácter temporal o permanente para que los niños cambiasen de clima y estuviesen durante algún tiempo en zonas de montaña o de costa.

La Obra de Protección a la Madre y al Niño española creó otra sección para niños huérfanos y abandonados debido a las consecuencias de la Guerra Civil. En esta sección se acogía a los infantes en los Hogares clasificados por edades. Los Hogares Cuna disponían de servicios asistenciales para los niños, de cero a tres años. Los Hogares Infantiles acogían a niños de tres a seis años y allí eran preparados para el período escolar. Al cumplir los siete, los niños accedían a los Hogares Escolares donde la educación política adquiriría gran relevancia, ya que era el momento de formar a los hombres del mañana con una correcta educación nacional-sindicalista. Superada la edad escolar, los acogidos podían pasar a los Hogares de Aprendizaje o, bien, a los Hogares de Estudios en función de sus capacidades⁵⁸.

Consideraciones finales

La Obra Nacional-Socialista de Socorro a la Madre y al Hijo y la Obra Nacional-Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño perseguían el mismo fin: conseguir una raza sana y fuerte. Para ello había que comenzar con el cuidado de la madre embarazada, después con la protección del bebé y posteriormente procurar el buen desarrollo del niño desde la infancia hasta la juventud. Aquí se encontraba una de las funciones de la mujer, la de contribuir a la política demográfica de la Alemania Nacional-Socialista y de la España Nacional-sindicalista⁵⁹.

Las secciones que tenía la Obra Nacional-Socialista para conseguir este objetivo eran: el socorro a la familia, el socorro a la madre y el socorro a los

hijos. De igual modo, la Obra Nacional-Sindicalista española pretendía conseguir madres fuertes e hijos sanos —si bien el concepto de «raza» era diferente al de otras potencias fascistas— a través de sus tres secciones, similares a las del modelo alemán: protección a la madre, protección al niño con familia y protección al niño huérfano.

La diferencia entre la obra alemana y la española radica en el significado del término «raza». En Alemania «raza» era considerado un concepto biológico y hereditario mientras que en España éste se asociaba, en mayor medida, a los factores culturales e históricos. La pertenencia a la «comunidad nacional» se relacionaba con la defensa de unos valores comunes e íntimamente vinculados al catolicismo⁶⁰.

Aunque el término raza era diferente en Alemania y en España, los medios asistenciales que se utilizaron para conseguir una población fuerte y sana fueron similares en ambos países: «La asistencia social nacionalsocialista no espera con su ayuda hasta que el menesteroso esté ya enfermo o en la miseria sino que su meta es conjurar preventivamente el comienzo del mal. Es decir —¡más vale prevenir que curar!—»⁶¹. De igual modo la obra española destacaba su carácter preventivo: «si beneficioso resulta curar a niños escrupulosos y anémicos mejor es criarlos sanos y fuertes; si beneficioso es amparar a madres enfermas mejor es evitar que se agoten vigilando su trabajo y enviándolas a hogares de reposo»⁶². Tanto la Obra de Socorro a la Madre y al Hijo alemana como la Obra de Protección a la Madre y al Niño española trataron de establecer instituciones asistenciales dedicadas al cuidado de aquellas personas que se encontraban cansadas o debilitadas, pues el objetivo era prevenir el mal antes de que este atacase. El carácter preventivo de ambas obras y la creación de instituciones similares no era fruto de una coincidencia. Algunos informes encontrados entre las fuentes documentales de la Sección Femenina demuestran que el Auxilio Social español siguió de cerca las realizaciones asistenciales del régimen nazi y adaptándolas a la situación española estableció instituciones similares. También la correspondencia de la Delegada Nacional de Auxilio Social viene a confirmar que la obra de socorro alemana fue el punto de partida de la obra de protección española.

Notas

¹ El 30 de enero de 1933 Hitler fue nombrado Canciller de Alemania con el objetivo de hacer frente a la crisis social, económica y política que asolaba al país. La recomendación de su nombramiento provenía de un grupo influyente de conservadores que aconsejaron al presidente de la república, Paul von Hindenburg, que el cargo recayera en Hitler pues lo consideraban un líder «débil» y «transitorio», que se dejaría influir por los hombres del gobierno. Véase GELLATELY, R.: *No sólo Hitler. La Alemania nazi entre la coacción y el consenso*, Barcelona, Editorial Crítica, 2002, 23. Sobre la biografía de Hitler véase KERSHAW, I.: *Hitler (I) 1889-1936*, Barcelona, Editorial Península, 2002, y, del mismo autor: *Hitler (II) 1936-1945*, Barcelona, Editorial Península, 2007.

² SANTORO, C.: *El Nacionalsocialismo. Plan de Hitler contra el socialismo internacional*, México D.F., Biblioteca de Ciencias Sociales y Políticas de México, 1972, 406. Disponible en URL: <http://wehrwolf-welsung.blogspot.com/> (Consultado el 20-02-2009).

Para tener un conocimiento más detallado de los acontecimientos más significativos de esa época véanse BENDERSKY, J. W.: *A History of Nazi Germany: 1919-1945*, Burnham Inc., Publishers 2000; DÍEZ, J. R.: *Sociedad y cultura en la República de Weimar: el fracaso de una ilusión*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1994; ERICH, E.: *A History of the Weimar Republic*, Cambridge Mass: Harvard University Press, 1967; FERRO, M.: *La Gran Guerra (1914-1918)*. Madrid: Alianza, 1998.; HAFFNER, S.: *La revolución alemana de 1918-1919*. Barcelona: Inédita, 2005; HOBBSAWM, E. J.: *Historia del siglo XX (1914-1991)*. Barcelona: Crítica, 1995; KEYNES, J. M.: *Las consecuencias económicas de la paz*. Barcelona: Crítica, 2002; KÜHNL, R.: *La República de Weimar: establecimiento, estructuras y destrucción de una democracia*. Valencia: Alfons el Magnànim, 1991; PEUKERT, D.: *The Weimar Republic: The Crisis of Classical Modernity*, New York, Hill & Wang, 1989.

³ Para conocer el proceso de captación y unión de clases sociales véase SANTORO, C.: «Política social y Trabajo» en *El Nacionalsocialismo...*, o. c., Cap. VIII, 334-400; GELLATELY, R., o. c., 13-17; y LÜDTKE, A.: «De los héroes de la resistencia a los coautores. «Alltagsgeschichte» en Alemania» en *Ayer*, 19, 1995, 49-69.

⁴ SANTORO, C., o. c., 338.

⁵ A comienzos del año 1933 había oficialmente 12.580.000 personas empleadas frente a 6.014.000 de obreros sin trabajo, sin contar aquellos que no estaban registrados en las oficinas de empleo, y otros 3 millones subempleados, de un total de 21 millones de trabajadores. Con las medidas emprendidas por Hitler estas cifras se optimizaron progresivamente. En el año 1937, el número de personas empleadas ascendió a 18.250.000 y el número de parados disminuyó a 875.400. Véase SANTORO, C., o. c., 340-356 y GELLATELY, R., o. c., 25.

⁶ GELLATELY, R., o. c. 26

⁷ Entre las pretensiones de Hitler cabe destacar «la destrucción del marxismo, la creación de una verdadera comunidad del pueblo, la unidad nacional y la cuestión racial». Estas cuestiones influyeron, en gran medida, en las leyes que se crearon acerca de «la reorganización de los funcionarios públicos, de la policía alemana, de los municipios, la implantación

del servicio del trabajo obligatorio y la unificación tanto de la sanidad pública como la del deporte». SANTORO, C., *o. c.*, 54. Sobre la intervención de las Schutzstaffel en la política racial véase KOEHL, R.L.: *Las SS. El cuerpo de élite del nazismo, 1919-1945*, Barcelona, Crítica, 2009. Véase también BURLEIGH, M. y WIPPERMANN, W.: *El Estado racial: Alemania, 1933-1945*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

⁸ GELLATELY, R., *o. c.* 17.

⁹ El término «raza», en la ideología nazi, se asociaba a «un grupo de seres humanos cuyas propiedades comunes, físicas y psíquicas, de consanguinidad no se encuentran en la misma relación en otros grupos de seres humanos y por las cuales se diferencian». De forma que cuantas más propiedades coincidían entre las diferentes razas más afines eran éstas. «Así, las razas indígenas de Europa, nórdica, fállica, occidental, dinárica, del Este y báltica, muestran todas propiedades físicas e intelectuales semejantes». Mientras que «raza» era considerado un concepto biológico, el término pueblo hacía referencia a lo histórico y cultural, y se identificaba con «un grupo de seres humanos que están unidos entre sí por consanguinidad, por los lazos de idéntico destino, convivencia en el mismo suelo, igual idioma e igual cultura y que tienen conciencia de estos vínculos que los unen en una comunidad de destino y de sangre. Nadie puede ser considerado como perteneciente a un pueblo si procede de una raza que no tiene parentesco con aquellas que lo forman». SANTORO, C.: «La tesis nacionalsocialista sobre la higiene racial» en *El Nacionalsocialismo...*, *o. c.*, Cap. VI, 232-234.

¹⁰ La ley del 14 de julio de 1933 prohibió la formación de nuevos partidos. Y, el 1 de diciembre de 1933, el Gobierno decretó la ley «para asegurar la unificación del Partido y del Estado» que en su párrafo primero «proclama al Estado nacionalsocialista como el resultado de la revolución nacionalsocialista». Según esta ley, «el Partido obrero alemán nacionalsocialista es el símbolo de la idea del Estado alemán y está ligada indisolublemente a éste». En septiembre de 1935, en la Asamblea del Partido, apareció su reglamento interno por medio de la ley de la nacionalidad alemana y de decretos ejecutivos. Esta ley disponía que «el ciudadano alemán era el único que poseía todos los derechos políticos. Como ciudadano alemán se considera el nacional de sangre alemana o de raza afín que por su conducta demuestre que esté dispuesto y capacitado a servir fielmente al pueblo y a la nación. Ciudadano alemán es quien goza de la protección del Estado alemán y se obligue expresamente a servirlo». Véase SANTORO, C.: «Orden, Unidad y reconstrucción en el interior» en *El Nacionalsocialismo...*, *o. c.*, Cap. II, 52-72. La «Ley de ciudadanía del Reich y Ley para la protección de la sangre y el honor alemanes del 15 de septiembre de 1935» puede consultarse en: *Boletín Oficial del Reich*, año 1935, parte I, págs. 1146-1147.

¹¹ *Ibidem*, 119.

¹² HITLER, A.: *Mi lucha*, Barcelona, Antalbe, 1994, 84.

¹³ *Ibidem*, 109.

¹⁴ Archivo General de la Administración (AGA)-Cultura, Caja 52020, *Obra de Socorro «Madre e hijo» (Mutter und Kind) en la Beneficencia nacionalsocialista (NSV)*, s/f., 1.

¹⁵ Véase FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y DE LAS JONS: *Auxilio*

Social y el problema demográfico español 1939-1950, Madrid; y NADAL, J.: *La población española*, Barcelona, Ariel, 1973. Sobre la natalidad y mortalidad infantil en España véase BOSCH, J.: *El niño español en el siglo XX*, Madrid, Instituto de España. Real Academia Nacional de Medicina, 1947.

¹⁶ Claro ejemplo de la política pronatalista italiana es L'Opera Nazionale per la Protezione Della Maternità e dell'Infanza. Pero la influencia que recibió el Auxilio Social del sistema de beneficencia italiano será expuesto en otro estudio posterior.

¹⁷ SANTORO, C., *o. c.*, 404.

¹⁸ «La asistencia social de los tiempos pasados se distingue claramente en esta esfera de la actividad desarrollada por la nueva Alemania. Antes prevalecía la característica de la compasión; se cuidaba del caso particular. Hoy, la asistencia social se basa en el espíritu de sacrificio de la comunidad. Sin éste no existe ni camaradería, ni amistad, ni amor, ni pueblo verdadero; solamente la disposición al sacrificio distingue al hombre superior y garantiza la capacidad vital de una comunidad». Ibidem, 406.

¹⁹ Para la obra benéfica del Winterhilfe se pidió la colaboración de diversas secciones del Partido, del ejército, de la policía, del Frente del Trabajo, así como de las asociaciones privadas de asistencia social y de los servicios públicos. Ibidem, 410.

²⁰ En los años siguientes el Auxilio Social español utilizó un lema similar: «Lucha contra el hambre, el frío y la miseria». AUXILIO SOCIAL: *Normas y orientaciones para Delegados Provinciales*, Valladolid, 1937, 128 y 195.

²¹ SANTORO, C., *o. c.*, 412.

²² Algunos investigadores, como Burleigh y Cenarro señalan que el proyecto original de socorro de invierno se había creado en los años de la República de Weimar y que los nazis se limitaron a copiarlo. (BURLEIGH, M.: *«El Tercer Reich»*. Una nueva historia, Madrid, Taurus, 2002, 222-223, y, CENARRO, A.: *La sonrisa de Falange. Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra*, Barcelona, Crítica, 2003, 44). En el estudio de SANTORO se comparan los resultados obtenidos en la obra de socorro durante la república con los del nazismo: «Mientras que la suma total del Socorro de invierno en los dos años anteriores a la toma del poder por el nacionalsocialismo fue de unos 94 millones de marcos por término medio. He aquí las cantidades que se obtuvieron en los sucesivos inviernos: 1933/34: 350 millones; 1934/35: 360 millones; 1935/36: 372 millones; 1936/37: 408 millones y 1937/38: 410 millones; en total desde 1933 más de 1.900 millones de marcos. Estos números comprenden las colectas en efectivo y en especies. En el invierno 1936/37 se distribuyeron unos 11 millones de quintales de patatas y 42 millones de quintales de carbón, 80.000 quintales de carne y 186.000 quintales de pescado», *o. c.*, 412.

²³ Los fondos obtenidos procedían de diversas obras: «Domingo del Plato Único», venta de insignias y emblemas, colectas y donaciones, festivales, etc. Véase SANTORO, C. *o. c.*, 824-828 y GRUNBERGER, R.: *Historia social del Tercer Reich*, Barcelona 2007, 36.

²⁴ En la segunda campaña de invierno 1934/35 se asistió a 13,8 millones de necesitados;

en la tercera 1935/36 a 12,9 millones; en la cuarta 1936/37 a 10,7 millones y en la quinta 1937/38 a 8,9 millones de necesitados. SANTORO, C., *o. c.*, 824.

²⁵ Ibidem, 836.

²⁶ En el invierno de 1937/38 fueron socorridos unos 90.000 extranjeros. Los judíos recibían asistencia mediante el Auxilio Judío de Invierno. Véase KRAMER, D.: «Jüdische Sozialfürsorge unter dem Druck der Verarmung» en *Die Juden im Nationalsozialistischen Deutschland: The jews in nazy Germany 1933-1943*, New York, Leo Baeck Institute, 1986, 181, 182, 186 y 187.

²⁷ Véase WELCH, D.: *The Third Reich: Politics and Propaganda*, Londres, 1993.

²⁸ CENARRO, A., *o. c.*, 2 y 42; ORDUÑA PRADA, M.: *El Auxilio Social (1936-1940). La etapa fundacional y los primeros años*, Madrid, Escuela Libre Editorial, 1996, 25-26, 37; PRESTON, P.: *Palomas de Guerra. Cinco mujeres marcadas por un enfrentamiento bélico*, Barcelona, Plaza y Janés, 2001, 49-50; y RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J. L.: *Historia de Falange Española*, Madrid, Alianza, 2000, 392-393.

²⁹ Los comedores infantiles fueron los primeros establecimientos benéficos que abrieron en la retaguardia nacional para socorrer a los niños huérfanos y desamparados, y, con preferencia absoluta, a los hijos de los fusilados o muertos en los frentes. La prioridad de Auxilio de Invierno por estas víctimas de la guerra demostraba el carácter humanitario de la naciente organización. Aunque su identidad se creaba en Valladolid, zona nacional, sus servicios también iban destinados a las familias republicanas. Después se crearon las Cocinas de Hermandad donde proporcionaban alimentos para los adultos. A los pocos meses, Auxilio de Invierno se había extendido a varias provincias y por su importancia se convertía en la Delegación de Auxilio Social de FET y de las JONS con más servicios asistenciales: «Obra Nacional-Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño», «Auxilio Social al enfermo», «Fomento del Trabajo Familiar», «Defensa de la Vejez» y «Obra del Hogar Nacional-Sindicalista». Además del Auxilio de Invierno que quedaba como una sección más de la nueva delegación encargada de los Comedores y Cocinas de Hermandad. Para un conocimiento más detallado del origen y la evolución del Auxilio Social véase, además de los estudios citados anteriormente, SÁNCHEZ BLANCO, L. y HERNÁNDEZ HUERTA, J. L.: «Ni blancos ni rojos simplemente niños de España. Mercedes Sanz Bachiller y Auxilio Social en la Guerra Civil» en *Actas del III Congreso Internacional La República y la Guerra Civil. La otra memoria* (en prensa).

³⁰ Así nos cuenta Javier Martínez de Bedoya su impresión cuando vio en Alemania a un grupo de muchachas pidiendo por las calles: «Aquel duro invierno me impresionó el que las jóvenes de la Jungfrau pidieran por la calle ayuda económica para los desvalidos a cambio de pequeños recuerdos en cartón o metal. MARTÍNEZ DE BEDOYA, J., *Memorias desde mi aldea*, Valladolid, Ámbito Ediciones S.A., 1996, 87. Citado en ORDUÑA, M., *o. c.* 37. Respecto a la decisión de llamar a la organización Auxilio de Invierno, él argumenta lo siguiente: «me incliné por copiar sencillamente el correspondiente a la experiencia alemana de «Auxilio de Invierno». Con este nombre elegido se daba la sensación, de momento, de que se trataba de un esfuerzo «eventual» frente a los infortunios del invierno próximo». Ibidem., 105.

³¹ Mercedes Sanz Bachiller: «Al finalizar el verano primero de la guerra había sentido yo varias veces la inquietud, como Jefe Provincial de la Sección Femenina, del problema social que venía agudizándose por los efectos naturales de la violenta lucha emprendida. Precisamente por aquellos días, finales de septiembre, un camarada, que contó siempre con la confianza de Onésimo, escapado de la zona roja, venía a verme. Y cuando en el curso de algunas conversaciones le expuse mi angustia por las angustias del pueblo, este camarada, que a su antiguo nacional-sindicalismo unía ahora una preparación política social realizada en Alemania, vino en insinuarme la utilidad de abordar el problema social con un plan de conjunto». DELEGACIÓN NACIONAL DE AUXILIO SOCIAL: *Normas y orientaciones para Delegados Provinciales*, Valladolid, 1937, 11-12.

³² AGA-Cultura, Caja 52020, *Obra de Socorro «Madre e hijo» (Mutter und Kind) en la Beneficencia nacionalsocialista (NSV)*, s/f, 1.

³³ FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y DE LAS JONS: *Auxilio Social. Obra Nacional Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño*, Madrid, 1940, 9.

³⁴ AGA-Cultura, caja 52020, *Obra de Socorro ...*, o. c., 2.

³⁵ FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y DE LAS JONS., o. c., 9.

³⁶ Las secciones principales que tenía la Frauenschaft eran: cultura, educación e instrucción; asistencia maternal; economía nacional y casera; extranjero y pueblos fronterizos; y servicios auxiliares. En esta última es donde colaboraba con otras obras asistenciales. Para la historia de la Frauenschaft puede consultarse SANTORO, C.: «La mujer en el Tercer Reich» en *El Nacionalsocialismo...*, o. c., Cap. XVII, 680-696.

³⁷ AGA-Cultura, Caja 52020, *La Sección de Mujeres del Frente Nacional del Trabajo*, s/f, 2.

³⁸ Sobre la Sección Femenina véase PRIMO DE RIVERA, P.: *Recuerdos de una vida*, Madrid, Dyrsa, 1983.; RICHMOND, K.: *Las Mujeres en el fascismo español*, Madrid, Alianza, 2004.; SÁNCHEZ BLANCO, L.: «Las Secciones Femeninas del SEU y de FE de las JONS. Primera etapa (1933-1936). Aportaciones para su estudio: Entre la acción y la asistencia político-social» en *Actas del II Congreso Internacional La República y la Guerra Civil. Setenta años después*, Actas Editorial, Madrid, 369-380; SÁNCHEZ LÓPEZ R.: «Sección Femenina, una institución en busca de investigador. Análisis crítico de la bibliografía disponible», en *Historia Social*, 17, 1993, 141-154; SECCIÓN FEMENINA DE FET Y DE LAS JONS: *La Sección Femenina: Historia y organización*, Madrid, 1952.; SUÁREZ FERNÁNDEZ, L.: *Crónica de la Sección Femenina y de su tiempo*, Madrid, Asociación Nueva Andadura, 1993. En los últimos años se ha incrementado el interés por la historia de la Sección Femenina y se están realizando numerosas tesis que abarcan diferentes aspectos de la citada organización. Como ejemplos se pueden citar las siguientes: NOVAL CLEMENTE, M.: *La Sección Femenina en Murcia: Educación, cultura e ideología (1939-1977)*, Universidad de Murcia, 1999; y RODRÍGUEZ, S.: *La Sección Femenina en Almería. De las Mujeres del Movimiento al Movimiento Democrático de Mujeres*, Universidad de Almería, 2004.

³⁹ SANTORO, C.: «El Servicio Obligatorio del trabajo» en *El Nacionalsocialismo. Plan de Hitler contra el Socialismo Internacional*, 644.

⁴⁰ En un principio dicho servicio dependía del Auxilio Social pero, con el tiempo, pasó a ser responsabilidad de la Sección Femenina. Para conocer los conflictos entre el Auxilio Social y la Sección Femenina por el control del Servicio Social véase ALFONSO SÁNCHEZ, J. M. y SÁNCHEZ BLANCO, L.: «Las mujeres del Nacional-Sindicalismo. Poder y rivalidad entre Pilar Primo de Rivera y Mercedes Sanz Bachiller» en *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, Ediciones de la Universidad de Salamanca, 27, 433-455; El reglamento del Servicio Social puede consultarse en AUXILIO SOCIAL: *Servicio social de la mujer, su aspecto educativo*, Madrid, 1965. Véase también REBOLLO MESA, M^a. P.: *El Servicio Social de la Mujer en la provincia de Huesca (1937-1978)*, Zaragoza, 2003.

⁴¹ «La mujer que tiene que abandonar el trabajo 4 o 6 semanas antes del alumbramiento recibe un auxilio suplementario en metálico, socorro de alimentación, equipo para el niño, etc». AGA-Cultura, Caja 52020.

La mujer que ejerce una profesión en la nueva Alemania, s/f, 3.

⁴² También se hizo campaña para la adquisición de camas (Bettenhilfsaktion) «con el objeto de que aún en las familias numerosas tuviese cada cual su cama». AGA-Cultura, Caja 52020, *Obra de Socorro «Madre e hijo», o. c., 2.*

⁴³ *Boletín de Auxilio Social*, nº 4, Agosto 1937, 8.

⁴⁴ FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y DE LAS JONS: *Auxilio Social. Obra Nacional Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño*, Madrid, 1940, 32.

⁴⁵ Otra función de las visitadoras era la de cuidar de las personas enfermas o imposibilitadas, y de los ancianos que no podían ir a la Obra directamente. A estas personas, las visitadoras les llevaban alimentos y/o medicamentos a sus casas, y en caso de necesitar hospitalización se encargaban de gestionar el ingreso. Las visitadoras trataban también otro tipo de problemas, como el del niño que no asistía a la escuela, el que no había sido bautizado, el de la persona que no cobraba su pensión o el subsidio al que se tenía derecho pero que no ha sido solicitado. AUXILIO SOCIAL: *Labor constructiva y creadora de Auxilio Social*, s/f.

⁴⁶ En el año 1936, Himmler creó la organización Lebensborn -Fuente de la vida- destinada a asistir a las madres de hijos varones considerados miembros de la élite racial, en su mayor parte de las SS. Esta organización estableció seis centros de maternidad en Alemania, nueve en Noruega, uno en Bélgica y otro en Francia. Según Bock y Thane «para la admisión en uno de esos centros de maternidad, se efectuaba una cuidadosa selección, a menudo por el propio Himmler, según las credenciales étnicas y eugenésicas del padre del niño y de la propia madre. Pero desde 1939, los centros de la Lebensborn en Alemania pasaron a utilizarse para los niños «valiosos» de los territorios conquistados del este, cuyos padres habían muerto o habían sido secuestrados en la «búsqueda de sangre nórdica» emprendida por Himmler». BOCK, G y THANE, P.: *Maternidad y políticas de género: la mujer en los Estados de Bienestar*, Madrid, Cátedra, Colección Feminismos, 1996, 422. Véase también KOEHL, R.L.: *Las SS. El cuerpo de élite del nazismo, 1919-1945*, Barcelona, Crítica, 2009, 152-154; y LILIENTHAL, G.: *Des Lebensborn e. V.*, Stuttgart, Gustav Fisher, 1985, esp. pp. 53, 66-67, 100, 113, 182-183, 242-244.

⁴⁷ El 18 de Octubre de 1935 se promulgó la ley llamada «higiene del matrimonio» que prohibía el matrimonio «a quienes, siendo enfermos, llevan en sí el germen del dolor y de la miseria en perjuicio de uno de los consortes y de su descendencia». Por este motivo para poder contraer matrimonio era necesario presentar un certificado de salud expedido por una oficina de higiene. La «ley sobre la profilaxis de las enfermedades hereditarias», de 14 de julio de 1935, establecía la posibilidad de esterilizar a los enfermos incurables por voluntad propia o a propuesta de un médico.

⁴⁸ Esta Obra de Socorro distribuía unos folletos gratuitos titulados *Consejos para las madres*, que se entregaban a éstas cuando inscribían a los niños en los registros civiles. El objetivo era enseñar a las madres a cuidar de sus hijos. AGA-Cultura, caja 52020, *Obra de Socorro*, o. c., 2.

⁴⁹ El socorro a la madre asistió a 175.892 madres en los sanatorios desde mayo de 1934 hasta diciembre de 1936. *Ibidem*, 3.

⁵⁰ Según el estudio de Santoro: «en los hogares para el reposo de las madres fueron alojadas, en el año de 1937, 71.000 madres y unos 8.000 lactantes y de corta edad; en total de madres y niños se eleva a 246.000 desde la fundación de la obra. De los datos obtenidos en la sección de estadística de esta obra se deduce que hay 308 hogares de reposo para las madres». SANTORO, C., o. c., 410.

⁵¹ Siguiendo con el estudio de Santoro: «el número de estos consultorios es de unos 26.000; en ellos trabajan juntas las enfermeras municipales, directoras de hogar, niñeras, asistentes sociales. A más de 227.000 asciende el número de las personas de ambos sexos empleadas en esta obra, de las cuales más de 100.000 son voluntarias. A los consultorios y dispensarios recurrieron hasta el momento actual unas 2.700.000 mujeres». *Ibidem*, 408.

⁵² Al igual que en Alemania, el conocimiento de la Ciencia Materna era imprescindible en la obra española para conseguir una raza fuerte y sana, aunque el concepto de raza era diferente: «Necesitamos madres fuertes y proflícas, que nos den hijos sanos y abundantes con que llevar a cabo los deseos de imperio de la juventud que ha muerto en la guerra dejando, como único testamento este deseo, expreso en nuestros 26 puntos, en nuestros himnos y en nuestras consignas. La España Una, Grande y Libre, sólo será posible con hombres fuertes y numerosos, y para esto es preciso seguir atendiendo a la infancia a través de sus varios períodos desde que se conciben hasta la madurez. Este es el pensamiento que nos ha guiado el crear la Obra Nacional-Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño». AUXILIO SOCIAL: *Normas*, o. c., 38-39.

⁵³ Véase SÁNCHEZ BLANCO, L.: «Auxilio Social y la educación de los pobres. Del franquismo a la Democracia» en *Foro de Educación*, 10, 2008, 133-166.

⁵⁴ ORDUÑA PRADA, M.: *El Auxilio Social...*, Oc., 330.

⁵⁵ AGA-Cultura, caja 52020, *Obra de Socorro*, o. c., 3-4.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ Véase SÁNCHEZ BLANCO, L. y HERNÁNDEZ HUERTA, J.L.: «La educación política de los Hogares de Auxilio Social en el franquismo» en *Actas del XV Coloquio de Historia de la Educación. La Educación Especial y Social del siglo XIX a nuestros días* (coord. por BERRUEZO, M. R., y CONEJERO, S.), Pamplona, SEDHE, 427-438

⁵⁸ Varios estudios señalan que la mayoría de las mujeres aceptaron el papel tradicional atribuido por el nazismo. Entre ellos Tim Mason al comprobar que «numerosas fuentes distintas dan la impresión de que a finales de los años treinta el Tercer Reich contaba con un alto grado de apoyo activo y pasivo entre las mujeres, desde luego superior al de los hombres». MASON, T.: *Nazism, Fascism and the Working Class*, Cambridge, ed. Jane Caplan, 1995, 150. Citado en GELLATELY, R.: *No sólo Hitler. La Alemania nazi entre la coacción y el consenso*, Barcelona, Editorial Crítica, 2002, 32. Véase también DE BENOIST, A.: *Comunismo y nazismo. 25 reflexiones sobre el totalitarismo en el siglo XX (1917-1989)*, Barcelona, Ediciones Áltera, 2005, 16 ; PAYNE, S.: «Fascismo, Modernismo e Modernizaçã» en *Penélope. Fazer e desfazer a história*, 11, 1993, 95; y OWINGS, A.: *Frauen: German Women Recall the Third Reich*, New Brunswick, NJ, 1993. Otros estudios que ofrecen una visión más crítica son los siguientes: GROSSMANN, A.: «Feminist Debates about Women and National Socialism» en *Gender & History*, vol. 3, n° 3, 1991, 350-357; y KOONZ, C.: *Mother in the Fatherland: women, the Family and Nazi Politics*, Nueva York, 1987. Respecto al papel de la mujer en la España franquista, además de los estudios citados, véase: GALLEGO, M^a T.: *Mujer, Falange y Franquismo*, Madrid, Taurus, 1983., FOLGUERA, P.: *El feminismo en España. Dos siglos de historia*, Madrid, Editorial Pablo Iglesias, 2007; PASSMORE, K.: *Women, Gender and Fascism in Europe, 191-1945*, Manchester University Press, 2003., y VVAA.: *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, Madrid, Ministerio de Cultura, Estudios sobre la mujer, 1982.

⁵⁹ Como reconoce Cenarro, se trataba de «eliminar a todos aquellos que no se identificaban con las supuestas esencias hispanas (Castilla y la lengua castellana, el campesino, el catolicismo, la unidad nacional y la vocación imperial)» para crear una «Nueva España». CENARRO, A., *o. c.*, XXI.

⁶⁰ SANTORO, C., *o. c.*, 408.

⁶¹ Boletín de propaganda de Auxilio Social: «POR LA PATRIA, EL PAN Y LA JUSTICIA», 1937.

Sección III:
Influencias de Alemania en la educación iberoamericana

Presidenta: Isabel Ramos Ruiz
Secretaria: Sara González Gómez

CONSTRUCCIÓN DEL ESTADO NACIONAL CHILENO A TRAVÉS DE *SOCIEDADES DE REFERENCIA*: LA RECEPCIÓN DE MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y MILITAR ALEMANES DESDE 1880-1920 EN CHILE

Cristina Alarcón López

E-mail: cristina.alarcon@rz.hu-berlin.de

(Humboldt Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Vergleichende Erziehungswissenschaft. Departamento de Educación Comparada)

Introducción

El presente trabajo analiza un proceso de transferencia y de recepción de instituciones y prácticas culturales desde el Segundo Imperio Alemán a Chile ocurrido hacia fines del siglo XIX. La elección de esta constelación se debe a sus aún perceptibles huellas en la sociedad chilena. Estas van desde el currículum escolar «concéntrico», al Instituto Pedagógico (UMCE)¹ y a la Academia de Guerra, pasando por la marcha «Glorias prusianas» («Preußens Gloria») que resuena en las ceremonias militares oficiales, hasta el monóculo y el *Pickelhaube* prusianos de los uniformes militares².

Se trata específicamente de la vinculación entre dos procesos de recepción, la recepción del modelo de formación docente alemán, dentro del cual el Herbartianismo jugaría un rol preponderante, y la recepción del modelo de formación militar prusiano en Chile; objeto de estudio que en esta constelación no ha sido investigado hasta ahora³.

En el caso del sistema educativo, la llamada «reforma alemana» implementada por el presidente Santa María (1881-1886) y por su sucesor el presidente Balmaceda (1886-1891), no solamente implicó una vasta expansión de los recursos materiales, personales y tecnológicos del sistema educativo público, como además la aplicación de una reforma curricular de carácter universal basada en los principios del filósofo alemán Johann Friedrich Herbart, sino también la creación de la primera institución para la formación académica de docentes secundarios: el «Instituto Pedagógico».

La desde 1885 implementada «reforma prusiana» del ejército implicó la reorganización de la escuela militar, la instauración de la Academia de Guerra y del Estado Mayor del Ejército, la reestructuración de los planes de estudio, reglamentos y uniformes según el modelo prusiano, así como la profesionalización del ejército.

La creación de dos instituciones, el Instituto Pedagógico (1889) y la Academia de Guerra (1886), para la formación de formadores, contribuiría decididamente al efecto multiplicador de los principios de las reformas impulsadas. A principios del siglo XX ese efecto traspasaría las fronteras nacionales, ya que ambas instituciones -las primeras de su especie en Latinoamérica- serían construidas como «modelos continentales».

Ante la ausencia de mano de obra altamente calificada en el país, el Estado chileno importó para la implementación de las reformas expertos alemanes (profesores, científicos e instructores militares). Tanto por sus dimensiones y sus características, estos grupos de expertos, constituyen un fenómeno sin precedentes en la historia chilena y latinoamericana.

Desde 1885 hasta 1915 trabajarían alrededor de 205 docentes, profesores universitarios en las diversas escuelas, liceos e instituciones de formación docente del país. Además de la docencia, participarían en la elaboración de planes de estudio y en actividades de investigación, y ocuparían cargos administrativos en las instituciones educativas. Por otra parte, profesores primarios chilenos estudiarían gracias a becas entregadas por el Estado en los seminarios pedagógicos del Segundo Imperio Alemán.

Paralelamente a esos movimientos el capitán de artillería de origen sajón Emil Körner trabajaría como subdirector y profesor en la Escuela Militar, y con el rango de general de brigada del ejército adquirido después de la guerra civil de 1891, llevaría a cabo reformas profundas en la institución⁴. Durante ese proceso, 43 instructores prusianos trabajarían entre 1885 y 1919 en las diferentes instituciones militares del país, cumpliendo también servicio activo en las tropas. Además, 130 oficiales chilenos fueron becados desde 1896 por el Estado para formarse en las diferentes escuelas militares prusianas.

La vinculación de ambos procesos de recepción, se fundamenta no solamente en el hecho de que ambos se originan en el mismo país (el Segundo Imperio Alemán), en sus actores participantes, y por su simultaneidad temporal (ambos se introdujeron simultáneamente en los debates y prácticas educativas), sino sobre todo por sus efectos. Ambos contribuyeron decididamente al proceso de profesionalización de profesores y militares, el cual fue producto de la configuración de una formación institucionalizada, estatal, sistemática y científica.

Desde otra perspectiva, dentro de los procesos de construcción y consolidación de los Estados-Nacionales, la escuela y el ejército constituyen instituciones diferenciadas, pero decisivas. La escuela debe contribuir a la homogenización cultural y a la inclusión social de la población. El ejército a su vez tiene como objetivo defender las fronteras y actuar como instrumento de disciplinamiento.

El proceso de recepción mencionado es reconstruido y analizado según las fases de externalización, recontextualización e internalización. Según Steiner-Khamsi (2003) el análisis de un proceso de recepción, involucra diferentes espacios temporales: el primero, en que se produce la referencia hacia un modelo externo (externalización), la segunda fase, en que el modelo ajeno es modificado en el lugar (recontextualización), y una tercera fase, en que el nuevo modelo pierde gradualmente de novedad y extrañeza, hasta que se hace pasar como modelo nativo (internalización)⁵.

Las preguntas que guían el trabajo son: ¿Por qué se elige el Segundo Imperio Alemán como «sociedad de referencia»? (externalización). ¿Qué elementos de los modelos de formación alemanes fueron seleccionados, adaptados, combinados y cambiados de acuerdo a las condiciones culturales e históricas existentes? (recontextualización) ¿Qué ocurrió después con los modelos? ¿Fueron apropiados e indigenizados? (internalización) Y, ¿fueron a su vez reemplazados y/o exportados?

El Proyecto liberal

Chile, aquel país «al fin del mundo» había vivido, comparado con los ricos centros comerciales del Río de la Plata y el Perú un desarrollo más bien pobre y aislado⁶. La república independizada en 1818, basó su desarrollo económico en la exportación de productos agrarios y mineros hacia los países centrales, experimentando desde la segunda mitad del siglo XIX un creciente proceso de internacionalización e integración hacia el mercado mundial.

Durante el siglo XIX la sociedad chilena ostentaba un carácter altamente segmentado y polarizado⁷. La elite estaba formada por terratenientes, industriales, comerciantes y banqueros, mientras los integrantes de la clase baja, llamados despectivamente «rotos», eran mayoritariamente peones, trabajadores y mineros. Los «mediopelos» como eran denominados los integrantes de la clase media, eran funcionarios estatales y artesanos.

La elite de carácter aristocrático construyó desde 1830 un sistema político de carácter centralizado y autoritario. Como el país mostraba en comparación con sus países vecinos cierta estabilidad política, se le consideró -y se entendió a sí mismo- como «república modelo» del continente⁸.

A partir de la «Guerra del salitre»⁹ (1879-1884) contra la alianza Perú-boliviana, la cual terminaría con la anexión de las provincias Tarapacá y Antofagasta por parte de Chile, el país adquirió el monopolio mundial del salitre, una codiciada materia prima para la elaboración de abono y explosivos. Un período de inmenso auge económico sobrevino. A través de la implementación del derecho de exportación del salitre, el Estado recibió una fuente de entrada sin precedentes para realizar reformas.

El proyecto político de la fracción liberal de la elite que había llegado al poder, tenía como objetivo consolidar el Estado-Nacional a través de un resuelto proceder estatal. Determinados programas de reforma debían ser implementados desde «arriba para abajo» para configurar un «Estado-Nacional de ciudadanos» de carácter inclusivo. El discurso de los reformadores liberales y radicales estaba lleno de conceptos como «ciudadanos» y sus derechos y «deberes», «democracia», «progreso», «defensa de la nación» y «desarrollo de la industria».

El objetivo reformador era aún más urgente si se proyecta la expansión territorial de este período: además de la expandida frontera del norte producto de la «Guerra del salitre», el Estado logró en 1883 someter violentamente a la población indígena del sur y adquirir definitivamente los territorios de la Araucanía¹⁰.

El proyecto político de los liberales promovía una mayor democratización, elecciones libres y una menor influencia de la Iglesia Católica («lucha por la cultura»), así como un estímulo a la industria nacional¹¹. La implementación de las «leyes laicas», como la de matrimonio civil, así como la reforma electoral de 1884 que impuso el voto secreto y derogó los requisitos patrimoniales para votar, constituyen claros signos de esta fase de cambios radicales¹².

Un elemento clave del proyecto era la promoción de la educación pública entendida como medio para alcanzar el «progreso social». «Ya no podemos conformarnos con la ilustración de las masas», planteaba el diputado Isidoro Errázuriz (1885), «deben conocer y ejercitar sus derechos»¹³. Política y pedagogía configuraban en ese sentido elementos inseparables: la representación de una determinada comunidad se debía conjugar con la educación de cada individuo. La nacionalización y formación de la ahora expandida población, adquirió un estímulo especial en el ámbito de la escuela y la milicia.

Los conservadores aliados con la Iglesia Católica, quienes propiciaban sobre todo los intereses de los terratenientes, se oponían a los esfuerzos reformadores de los liberales, así como a cualquier fortalecimiento y crecimiento del sistema educativo público («Estado Docente»). Fue por esa oposición que los liberales contaban con un déficit de legitimidad para poder

implementar sus reformas. Ellos requirieron entonces de un «argumento externo», con el fin de conseguir la aprobación parlamentaria necesaria de parte de los conservadores.

El «Imperio Alemán» como «sociedad de referencia»

Dentro de la compleja dinámica de búsqueda y construcción de modelos para promover la modernización y el «progreso», la elite liberal chilena erigió el Segundo Imperio Alemán como «sociedad de referencia». En ese sentido, se distinguiría de la mayoría de las elites de sus países vecinos, los cuáles se orientaban preponderantemente hacia Francia y EE.UU.

La adopción del Segundo Imperio Alemán como nuevo «modelo de progreso» de parte de la elite liberal, no solamente marcaría una diferencia con otros países sudamericanos, sino que además desencadenaría el fin de la hegemonía del modelo francés *dentro* del sistema educativo y ejército chileno.

Aquella reorientación se debió, entre otros motivos, al triunfo de las tropas prusianas sobre Dinamarca, Austria y Francia, que elevó al Imperio alemán como nueva potencia militar, cultura y económica en el mundo. Otro factor fue la actitud «pro-chilena» del Imperio durante la «Guerra del salitre» (1879-1884), muy a diferencia de Francia que habría favorecido al Perú. Pero el factor más desinhibo fue la «imagen» que los reformadores elaborarían del Imperio alemán, es decir, las características que éstos *atribuirían* al Imperio en el contexto de su «demanda reformadora»¹⁴.

Importantes actores en ese proceso fueron los abogados José Abelardo Núñez (1840-1910) y Valentín Letelier (1852-1919). Como fieles seguidores del ideario liberal-ilustrado ambos son considerados los artífices e ideólogos de las reformas mencionadas. Enviados como agentes diplomáticos del gobierno de Santa María a Europa, estudiaron los sistemas pedagógicos y la formación militar de los países «avanzados». En detallados informes enviados al Gobierno Chileno, contribuyendo decididamente a la construcción del Segundo Imperio Alemán como «model state»¹⁵.

En el contexto de los encendidos debates educativos con los conservadores, José Abelardo Núñez elaboró una compleja imagen de Alemania. En ésta, Núñez argumentaba que el sistema democrático alemán y sus «avanzadas» reformas e instituciones educativas se contextualizaban dentro de un orden social jerárquico; orden que a su vez los conservadores chilenos favorecerían. Es decir, Núñez destacaba estratégicamente aquellas características «atractivas» a ojos de los conservadores, con el fin de obtener el consenso político suficiente para la implementación de la reforma de educación primaria y normal¹⁶.

Aquel argumento «pro-alemán» utilizado por los reformadores liberales puede entenderse como estrategia de externalización. Según Schriewer (1990), la externalización implica la recepción o «educational borrowing» como un medio para la decontextualización y desterritorialización de reformas educativas controvertidas, las cuales de otra manera no hubieran obtenido suficiente apoyo o consenso¹⁷. Dentro de esta perspectiva se entiende a las sociedades como «sistemas auto-reflexivos», que ostentan necesidades inmanentes de producción de un sentido suplementario, el cuál puede obtenerse, entre otras variantes, recurriendo a modelos foráneos. Estos modelos sirven a su vez de orientación y justificación en los procesos de evolución y de reforma de las sociedades. Ello no significa, sin embargo, una importación acrítica de modelos extranjeros, sino más bien una apropiación diferenciada, crítica e idiosincrásica de éstos¹⁸.

Valentín Letelier, el fundador intelectual del Instituto «Pedagógico», no haría -a diferencia de Núñez- referencia alguna al carácter monárquico del Imperio alemán. En cambio, se declaraba positivamente hacia el «Estado reformador» («Reformstaat») de Prusia, como hacia el «Kulturkampf» de Bismarck y a su sistema de seguro social. Valentín Letelier defendía entonces la idea de un «Estado omnipotente» que favoreciera por sobre todo el desarrollo y la protección de las capacidades humanas¹⁹. Dentro de su «imagen de Alemania» destacaba que el sistema pedagógico prusiano era el más «avanzado» y acabado del mundo; lo que constituía, según su opinión, motivo suficiente como para seguir ese modelo y no otro²⁰. Fue justamente durante la estadía de Letelier en Berlín, donde concebiría la novedosa idea de una institución estatal para la formación sistemática y científica de docentes secundarios en Chile.

La «reforma alemana» de la educación

El catálogo de reformas denominado conjuntamente «reforma alemana» produjo una expansión de los recursos materiales y humanos del sistema educativo sin precedentes hasta hoy. Entre 1880 y 1915 se triplicó el número de las escuelas primarias públicas, la matrícula escolar se cuadruplicó, y el número de profesores primarios (normalistas) se quintuplicó. En cuanto a las instituciones de formación docente públicas, su número creció en un 87%, de las cuales el 60% estaba dirigido a mujeres²¹. También la proporción del analfabetismo cayó del 70% en 1895 al 50% en 1920²².

Una característica innovadora de la «reforma alemana» fue su acento en dimensiones curriculares y didácticas. En ese marco, la educación científica, específicamente la de las ciencias naturales, debía, unida al impulso de la formación técnica e industrial, contribuir al novedoso objetivo del «desarrollo de la industria» del país.

Aquí se produciría la confrontación entre dos racionalidades: aquella racionalidad propiciada por los reformadores liberales e ilustrados que se fundamentaba en la visión de mundo de las ciencias experimentales y naturales, contra la hasta entonces dominante racionalidad basada en la tradición colonial-católica²³.

La reforma implicó la adopción de un currículum universal, tanto para los establecimientos de formación docente, como para las escuelas primarias y liceos. El currículum fue organizado de acuerdo a un sistema «concéntrico», basado en una estructura compacta, orgánica y articulada. Este modelo de currículum herbartiano, implicaba una hasta entonces en Chile desconocida estrategia didáctica de organizar el contenido en función del desarrollo psicológico del estudiante²⁴.

Por otra parte, se institucionalizaron tecnologías hasta ese momento desconocidas, como las bibliotecas escolares y materiales escolares (importados desde Alemania) para las clases de ciencias naturales, educación física, etc. Además se produjo una ola de producción y difusión de textos didácticos y escolares, así como de revistas pedagógicas²⁵. En ese marco, la editorial alemana Brockhaus de Leipzig se perfiló durante el período como *la* proveedora principal de libros escolares del país²⁶.

Pero sería la formación docente estatal que sufriría los cambios más radicales, ya que la reforma allanó el camino para el establecimiento académico de la pedagogía y de la psicología, además de la incorporación de la didáctica con métodos herbartianos como el «activo» e «intuitivo»²⁷. La adopción de principios herbartianos también se constata en la creación del «Liceo de aplicación» por parte del profesor de pedagogía alemán Jorge Schneider. Sería en esta institución anexa al Instituto Pedagógico, donde los profesores en formación realizarían ejercicios pedagógicos prácticos.

La adopción de estos esquemas era innovadora para la historia de los profesores, los cuáles hasta esos momentos habían conocido una formación muy rudimentaria, donde transmisiones sistemáticas de la pedagogía, psicología y la didáctica no estaban en el centro del programa.

La reforma adquirió un «carácter fundacional», cuando por iniciativa del Presidente Balmaceda se funda el Instituto Pedagógico y se sienta la base de la formación sistemática, controlada y estatal de los docentes secundarios. Ello no ocurrió sin conflictos, ya que los nuevos «profesores de Estado» competirían con los docentes que hasta entonces enseñaban en los liceos: profesionales no «titulados» de la elite, en su mayoría médicos, sacerdotes, abogados e ingenieros sin preparación pedagógica alguna.

Esta institución, cuyo cuerpo docente estaba casi íntegramente compuesto por profesores y científicos alemanes, dependería de la Facultad de

Humanidades de la Universidad de Chile y ostentaría, a diferencia de las escuelas normales, un carácter «académico». El nuevo modelo de formación docente era ciertamente híbrido, donde se combinaban elementos alemanes con franceses, y éstos a vez con características idiosincrásicas.

No obstante, por su organización tipo «internado», sus estrictas regulaciones de admisión y de permanencia, su énfasis en la disciplina («Fach»), como en instancias prácticas para la aplicación de métodos científicos, el Instituto se asemejaba en gran medida a un «Lehrerseminar» alemán. El modelo de formación en ese marco se centraba en la transmisión de conocimientos, y también en su producción, además de estimular más allá de la pedagogía, el desarrollo de las ciencias sociales y naturales en Chile²⁸.

El Instituto Pedagógico se transformó en el centro de la reflexión, discusión y experimentación científica (no solamente pedagógica), además de progresismo político del país. De sus aulas provendrían innumerables científicos, escritores, intelectuales y políticos, entre éstos un presidente (Pedro Aguirre Cerda) y un premio Nobel (Pablo Neruda)²⁹.

Pero los enormes esfuerzos político-educativos desplegados también sufrieron reveses. Tanto el proyecto de la ley de instrucción primaria obligatoria del diputado radical Pedro Bannen (1900) como aquél presentado por una asociación de docentes (1910), fracasaron por la oposición conservadora que se declaraba defensora de la «autoridad de la familia» y en contra de cualquier tipo de «compulsión estatal». Fueron los «hijos» de la «reforma alemana» los que recién en 1920 conquistaron la aprobación de la ley.

La «prusianización» del ejército

A diferencia de lo ocurrido en los debates educativos, después de la «Guerra del salitre» existía un relativo consenso entre liberales y conservadores en que una reorganización del ejército era urgente. La conquistada posición hegemónica en el cono sur, definía como necesidad política primordial la defensa de la nación y de sus nuevas fronteras.

«Estimo que una de las mejores garantías de la paz consiste en poseer los medios suficientes para mantenerla», argumentaría en sus discursos el presidente Balmaceda (1890); palabras que serían sustentadas por el doblamiento del presupuesto en defensa³⁰.

El ejército chileno era reflejo hasta ese momento del período colonial español, la guardia nacional estaba organizada en forma de milicias, y los ejércitos regulares eran ejércitos mercenarios.

La reforma empezaría con la reformulación de los planes de estudio de la escuela militar, que más se asemejaba a una escuela politécnica, que a una institución de formación militar. Las materias militares e instancias prácticas

recibieron mayor énfasis, así como nuevos métodos de enseñanza que buscaban trascender la mera recitación, repetición y memorización de saber.

El establecimiento de la Academia de Guerra en 1886, siguió el modelo de la «Kriegsakademie» de Charlottenburg. A través de esta institución se pretendió formar los integrantes del Estado Mayor en forma sistemática, técnica y científica, es decir, a una elite militar que entendiera la guerra como una ciencia. Por ello los planes de estudio de la academia eran de carácter más complejo y especializado que los de la escuela militar.

Las reformas no solamente contribuirían a la profesionalización de los militares chilenos, sino también a la configuración de un cuerpo militar dentro de la sociedad. En ese sentido, publicaciones como la «Revista militar de Chile» (desde 1885) y el «Memorial del ejército» (desde 1906), así como la instauración de casinos, clubes y bibliotecas militares, contribuyeron a la creación de un espíritu de cuerpo e identidad que diferenciaría a los militares de la civilidad³¹.

Con la aprobación de la ley de «Reclutas y reemplazos del ejército y la armada» en 1900, la cual seguía los principios del «pueblo en armas» de Freiherr v.D. Goltz, Chile se convirtió en el primer país del continente en establecer el servicio militar obligatorio. Esto implicó la disolución de la guardia nacional, y una convocatoria anual de aprox. 5000 hombres según su pertenencia geográfica.

No obstante, la ley no originaría un contexto de integración social, es decir, una «escuela de la nación» («Schule der Nation»). El servicio se convirtió más bien en una «escuela de los pobres» («Schule der Armen»), es decir en una instancia de disciplinamiento y alfabetización de los «rotos», ya que los sectores privilegiados de la sociedad lograban sustraerse del servicio a través de múltiples estrategias y resquicios.

De receptor a modelo continental

Uno de los efectos más llamativos de este proceso de transferencia nort-sur, es que a principios del siglo XX originó transferencias sur-sur dentro del continente latinoamericano, siendo construidas las instituciones de formación docente y militar como «modelos» a seguir. En ese marco, Chile exportaría los modelos alemanes ahora «chilenizados», además de expertos a diversos países sudamericanos.

En el caso del ejército, diversos grupos de oficiales (de los cuáles la mayoría había estudiado en escuelas militares alemanas), serían contratados por los gobiernos de Ecuador, El Salvador y Colombia, para contribuir a la modernización de la formación militar locales. Por otra parte, la Escuela Militar y la Academia de Guerra, recibiría becarios latinoamericanos para perfeccionar sus estudios³².

También el modelo de formación docente ganaría prestigio continental. Cientos de estudiantes latinoamericanos de Costa Rica, El Salvador, Nicaragua y Honduras, pero también de Venezuela, Argentina, Uruguay y Brasil, estudiarían gracias a un programa de becas del Gobierno de Chile, en el Instituto Pedagógico y en las Escuelas Normales del país. Por otra parte, profesores chilenos serían contratados por los gobiernos de Bolivia, Panamá y Costa Rica, para transferir planes de estudios, reglamentos, libros de texto, revistas de educación hacia esos países³³.

Discusión final

Este trabajo ha analizado un proceso de recepción que contribuyó de manera decisiva a la consolidación del Estado-Nacional chileno dentro de un complejo proceso de renovación y modernización cultural. Hitos de ellos fueron la adopción del servicio militar obligatorio (1900) y la creación de las condiciones materiales, culturales y sociales que permitirían la introducción de la ley de instrucción primaria obligatoria en 1920.

Además de ello, definió las estrategias sociales y políticas de inclusión hasta la segunda década del siglo XX. Nuevos, hasta entonces excluidos grupos sociales (como las mujeres), pudieron integrarse en el sistema educativo. Sobre todo la aún escasa clase media, se enriquecería con la profesionalización de los profesores y militares, ya que ambas profesiones configurarían típicas ocupaciones de los «mediopelos».

Es además interesante observar a partir de este recorrido, que los procesos de construcción de «sociedades de referencias» o de «model-states» suelen ser sucesivos y dependientes de contingencias contextuales. En el caso analizado, el model-state «Francia» fue sucedido por el «Segundo Imperio Alemán», y éste a su vez, por «Estados Unidos». Fue así que a principios del siglo XX, las ideas progresivas de John Dewey calaron hondo en las asociaciones docentes chilenas, las que criticaron la «rigidez» y el «autoritarismo» producto de la «reforma alemana». Por otra parte, el escenario social y político había cambiado radicalmente. La potencia mundial alemana se vio deslegitimada al perder la I Guerra Mundial, y unido a ello el «panamericanismo» ganaba terreno no solamente en el plano cultural, sino también en el económico y político.

Otro aspecto de los procesos de recepción y difusión, es que aunque en la mayoría de las veces se produzcan sobre la base de relaciones de poder asimétricas, el rol de país «receptor» (prestatario) puede llegar a mutar a país «difusor» (prestamista). En el caso analizado esa mutación sucedió cuando Chile pasó de receptor a país difusor de modelos dando lugar a transferencias educativas «sur-sur» *dentro* de un continente periférico.

Notas

¹ UMCE o Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, es la institución que desde 1981 sucede al Instituto Pedagógico.

² Esta contribución constituye un resumen de una investigación de doctorado aún en curso, la cual se basa en la recolección y análisis de fuentes secundarias y primarias (académicas, institucionales, oficiales, personales) de Alemania y Chile. Por motivos de espacio se ha hecho una selección de la bibliografía.

³ La totalidad de trabajos científicos centrados en la recepción de modelos de formación docente y militar alemanes en Chile se centran en uno u otro proceso, sin analizarlos *conjuntamente*. Sobre todo el tema militar ha sido investigado cuantiosamente en los últimos años –por motivos de espacio no se citará aquí la totalidad de títulos. Para el ámbito pedagógico, en cambio, solamente se contabiliza un trabajo: SYWAK, W.: *Values in nineteenth-century Chilean education: the germanic reform of Chilean public education (1885-1910)*, Thesis (Ph.D.), University of California, Los Angeles, 1977.

⁴ La guerra civil de 1891 fue un conflicto armado entre partidarios del Congreso Nacional contra los del Presidente José Manuel Balmaceda, que terminó con la derrota de éstos últimos e implicó el cambio de un régimen presidencial a uno parlamentario. La reforma «alemana» y «prusiana» fueron continuadas, aunque con énfasis distintos. Mientras la reforma del ejército, recibió gran apoyo financiero, el presupuesto de la educación bajó ostensiblemente. HUMUD, C.: *El sector público chileno entre 1830 y 1930*, Memoria de Prueba para optar al grado de licenciado en Ciencias Económicas y al título de Ingeniero Comercial, Santiago de Chile, 1969, p. 233.

⁵ STEINER-KHAMSI, G.: «Vergleich und Subtraktion: Das Residuum im Spannungsfeld zwischen Globalem und Lokalem», en SCHRIEWER, J. y KABLE, H. (ed.): *Vergleich und Transfer*, Frankfurt am Main, Campus, 2003, pp. 369 – 397.

⁶ Chile comparte con Argentina la punta austral de Latinoamérica y tiene entrada por su costa al océano pacífico. De sur a norte es atravesado por los Andes al este y al oeste por la cordillera de la costa. Al norte comparte límites con Bolivia y el Perú.

⁷ Hacia fines del siglo XIX, Chile contaba con aproximadamente 3.000.000 de habitantes sobre una superficie de 757.000 km².

⁸ RINKE, S.: *Kleine Geschichte Chile*, München, Beck, 2007.

⁹ Este enfrentamiento bélico es llamada en Latinoamérica comúnmente «guerra del Pacífico». En este escrito se utilizará, no obstante, la denominación «Guerra del salitre», ya que conceptualiza de forma directa el objeto (salitre) en disputa.

¹⁰ Las dimensiones de Antofagasta y Tarapacá –las provincias nortinas anexadas- son de 162.842.6. km², y la de los territorios de la Araucanía y Magallanes de 330.000 kms².

¹¹ En 1883 se funda la «Sociedad de Fomento Fabril».

¹² A pesar de esos cambios, no se trataba de una ley sufragio universal, porque definía sólo a los hombres alfabetizados mayores de 25 años como personas con derecho a voto. Por otra parte, el cohecho y suplantaciones de votantes constituían prácticas electorales comunes.

¹³ Archivo Nacional de Chile (AN), *Sesión 12. Extraordinaria, 5.1.1885*, Sesiones la Cámara de Diputados, vol. 514, 1884, p. 108.

¹⁴ El reformador José Abelardo Núñez explicitaría en una carta de 26 de Julio 1881 dirigida a Santa María la «posición pro-chilena» mostrada por Bismarck durante el conflicto. AN, Archivo Domingo Santa María, A 6950.

¹⁵ NÚÑEZ, J. A.: *Organización de las escuelas normales*, Santiago, Imprenta de la Librería Americana, 1883. LETELIER, V.: *Las escuelas de Berlín: Informe elevado al supremo gobierno por la Legación de Chile en Alemania*, Santiago, Imprenta Nacional, 1885.

¹⁶ NÚÑEZ, J. A.: «Vida alemana. Las escuelas en Sajonia», *El Ferrocarril*, Mayo 14, 1884, p.1.

¹⁷ Para revisar la teoría de la Externalización en el campo de la educación: SCRIEWER, J.: «The method of comparison and the need for externalization: Methodological criteria and sociological concepts», *Theories and Methods in Comparative Education*, Frankfurt am Main, Verlag Peter Lang, 1988, pp. 25-83.

¹⁸ SCHRIEWER, J. y MARTÍNEZ VALLE, C.: «¿Ideología educativa mundial o reflexión idiosincrática?: el discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX», *Revista de educación*, N° 343, (2007), Madrid, pp. 531-557.

¹⁹ BERNSDORF, W. y KNOSPE, H.: *Internationales Soziologienlexikon*, Stuttgart, Enke Verlag, 1980, pp. 243-244.

²⁰ LETELIER, V.: *La instrucción secundaria y la instrucción secundaria en Berlín: Informe elevado al Supremo Gobierno por la Legación de Chile en Alemania*, Santiago, Imprenta Nacional, 1885. LETELIER, V.: *La lucha por la cultura la cultura*, Santiago, Imprenta Barcelona, 1895.

²¹ LATORRE, G.: *La vida ejemplar de José Abelardo Núñez Murúa 1840-1910*, Santiago, Escuela Nacional de Artes Gráficas, 1944.

²² RINKE, 2007, p. 69

²³ BARLOEWEN, C. von: «Die lateinamerikanische Hoffnung», *Die Zeit*, 1.05.2008, Nr. 19, p.55.

²⁴ En Chile se adoptó el «plan de etapas culturales» (Kulturstufenplan) y la «teoría de las etapas formales» (Formalstufentheorie) de Ziller. En: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, <http://www.bbf.dipf.de/cgi-opac/catalog>.

²⁵ Entre éstos, la célebre «Revista de Instrucción Primaria» fundada por el Estado en 1886 para difundir entre los profesores los principios de la reforma.

²⁶ CEBALLOS, A.: *Ediciones alemanas en español (1850-1900)*, Tesis para la obtención del grado de Doctor (phil.), Facultad de Filosofía de la Georg-August-Universität, Göttingen, 2007.

²⁷ MANN, W.: «Der deutsche Einfluss im chilenischen Erziehungswesen im Allgemeinen», *Deutsche Arbeit in Chile*, Santiago, Imprenta Universitaria, 1910, pp.100-151.

²⁸ El profesor de pedagogía del Instituto Pedagógico, el alemán Wilhelm Mann, fundó en 1908 un «Laboratorio de Pedagogía y Psicología experimental» anexo a la institución.

²⁹ ALARCÓN, C.: *Génesis de la formación docente de enseñanza secundaria en Chile. Un estudio socio-histórico sobre la influencia alemana en el Discurso Pedagógico fundacional de docentes secundarios (1889-1910). El caso del Instituto Pedagógico*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO, 2006.

³⁰ RAMÍREZ NECOCHEA, H.: *Balmaceda y la contrarrevolución de 1891*, Santiago, Editorial Universitaria, 1958, p. 166.

³¹ BRUNN, G.: «Deutscher Einfluss und deutsche Interessen in der Professionalisierung einiger lateinamerikanischer Armeen», *Jahrbuch für Geschichte, Staat, Wirtschaft und Gesellschaft Lateinamerikas*, Volumen 6 (1969), pp. 281-336.

³² ARANCIBIA CLAVEL, R.: *La influencia del Ejército chileno en América Latina 1900-1950*, Santiago, Centro de Estudios e Investigaciones Militares, CESIM, 2002.

³³ VARGAS, M.: *Bosquejo de la Instrucción Pública en Chile*, Santiago, Litografía Encuadernación, Santiago, 1909.

PRIMERAS INFLUENCIAS DE LA FILOSOFÍA DE HEIDEGGER EN IBEROAMÉRICA. LA RECEPCIÓN DE CARLOS ASTRADA Y ROBERTO WAGNER DE REYNA

Francesc Calvo Ortega

E-mail: francesccalvo@ub.edu

(Universitat de Barcelona)

Heidegger en Iberoamérica

La recepción de Heidegger en el área de las lenguas indoeuropeas no únicamente se ha realizado por medio del francés, el inglés o el alemán sino que el castellano también ha sido un vehículo importante, tanto para la difusión de su pensamiento como para la elaboración de una filosofía influenciada por el lenguaje existencial y fenomenológico de Heidegger. Andrea Cortés-Boussac¹, profesora de la Universidad Sergio Arboleda, en Bogotá, ha estudiado de forma notable la importancia del lenguaje en la recepción del primer Heidegger y el abordaje de una serie de problemáticas ligadas al existencialismo en Iberoamérica. Esta recepción está directamente ligada, no cabe duda, con la cuestión del «olvido» (*svergessenheit*), la falta de «atención» (*sorglosigkeit*) o el «abandono» (*verfall*) del «Ser» (*Sein*).

En este sentido, se habla de una difícil definición de la identidad latinoamericana a causa de la colonización histórica con la que finalmente acaba heredándose toda la problemática de la metafísica occidental. Así, tanto para Andrea Cortés como para Ricardo Maliandi, aún siendo Iberoamérica un continente considerado culturalmente como periférico, la filosofía occidental —no sólo de Heidegger, sino también de Dilthey, Bergson, Husserl y Sartre— ha tenido una recepción mayor que en muchos países europeos y que en Estados Unidos², y esto en todos los niveles de recepción, es decir, el de lectura en el que se intentan comprender las ideas básicas del autor mediante la traducción de los textos, el de la explicación donde una vez expuesta la obra se realiza un ejercicio crítico sobre la misma y el evolutivo estadio desde el cual, y partiendo del autor en cuestión, es posible tomar otro camino en

el pensar. A nosotros nos interesa en esta comunicación profundizar acerca del primer nivel justamente en el momento histórico en que por primera vez el pensamiento de Heidegger toma contacto con Iberoamérica.

La primera recepción de Heidegger en Iberoamérica viene al resguardo de una mediación, en primer lugar, de aquellos que en la primera mitad de la década de los años treinta, del siglo XX, tuvieron un contacto directo con el filósofo pues éste nunca estuvo presente en el continente americano y, en segundo lugar, a causa de la lengua en que estaban escritos sus textos. Entonces, ya sea por la interposición de terceras personas —estudiantes latinoamericanos en Alemania, europeos venidos al continente o alumnos directos de Heidegger que difunden su filosofía—, ya sea por una intermediación lingüística, la traducción de las obras, a finales de los años treinta se despliega la entrada de Heidegger en Iberoamérica principalmente a través de México y Argentina. Aunque también existen otras influencias secundarias.

En México, importantes han sido los pensadores que sin ser discípulos, ni haber entrado directamente en contacto con el filósofo, han trabajado durante muchos años en sus países en cuestiones relacionadas con el pensamiento heideggeriano, como Emilio Uranga, Edmundo O’Gorman y Octavio Paz en México, creadores del grupo *Hiperión*³ en los años cuarenta que centrará su foco de atención en el análisis ontológico del ser referido a lo mexicano: *Ensayo de una ontología del mexicano* (1949) de Emilio Iturriaga, *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz (1950) y *Filosofía del compromiso* (1952) de Leopoldo Zea, son algunas de las obras del grupo que siguieron el hilo reflexivo de Heidegger en la «vertiente fáctica» de su ontología y no tanto en la reflexión que en los primeros años del filósofo circundaba la problemática de la «metafísica del ser»⁴. De ahí que con cierta rapidez Heidegger triunfara entre los pensadores mexicanos en detrimento de su maestro, Husserl: aunque durante mucho tiempo se le calificó de existencialista, en la práctica Heidegger fue recibido como un fenomenólogo y finalmente como un hermeneuta.

La construcción de una filosofía americana de signo heideggeriano fue corroborada tiempo después en sus métodos por el pensador venezolano Ernesto Mayz Vallenilla, que veía en ellos la posibilidad de una interpretación existencial del ser americano como una «Expectativa» de un Ser nuevo, «la raíz de nuestro ser» y en base a ella la posibilidad de comprender la propia concepción del mundo y la prueba que abre la visión del ser americano como un esencial «no-ser siempre-todavía»⁵: el hombre americano sabe —a partir de un saber pre-ontológico, como intuición (*Anschauung*)— que únicamente siendo originario alcanzará su Ser auténtico. El propio Mayz Vallenilla creía que la filosofía americana sólo tenía una posibilidad de desarrollo si utilizaba el método de la hermenéutica existencial de Heidegger, porque la interpretación de inspiración fenomenológica del existir poseía un doble aspecto fun-

damental para descubrir tanto la «existencia» como el «existente» en el continente americano: lo auténtico y lo impropio, siguiendo el intento de Heidegger de ir más allá de una ontología de las esencias, hacia algo más hondo y más fundamental que las esencias, la existencia (*Dasein*)⁶.

La reacción contra el positivismo racionalista y la filosofía analítica ya está presente en Iberoamérica en la denominada Generación de 1905 afinada en Perú, y representada, fundamentalmente, por Francisco García Calderón, Víctor Andrés Belaúnde y Oscar Miró Quesada que contribuirán, con Alejandro Déstua, a la renovación de la filosofía de la «peruanidad», como una síntesis americana del «dasein», comenzada pero todavía no concluida⁷. Asimismo, una comprensión filosófica de la americanidad cala profundamente en Brasil cuyo origen hay que trasladar a los intentos de Euclides Da Cunha, a finales del siglo XIX, de conformar un relato sociológico de ese país que tituló *Os Sertões*. Destaca José Pereira da Graça Aranha, discípulo de Tobías Barreto, que en su trabajo de 1925 titulado *Espírito Moderno* enlaza directamente con las fuentes existencialistas y fenomenológicas de otras corrientes filosóficas iberoamericanas preocupadas por la esencia del Ser en la identidad del americano, expuesta permanentemente a las contradicciones del origen: «La cultura europea, afirma José Pereira, no debe servir para prolongar Europa como obra de imitación, sino como un instrumento para crear una causa nueva con elementos procedentes de la tierra, de las gentes, del propio salvajismo inicial y persistente»⁸.

En Argentina, además de la importante figura de Astrada, de la que hablaremos más adelante, al principio la recepción de la fenomenología se obtiene menos directamente de la obra de Heidegger que de los grandes maestros de finales del siglo XIX y principios del XX. Trátese de Rickert, Windelband, Dilthey, Hartmann o Scheler, la filosofía argentina de la época se caracteriza por una exigencia rigurosa y una aspiración decidida por incorporarse al medio intelectual más avanzado en el pensamiento especulativo que por aquel entonces se desarrollaba en Alemania y que tuvo como principal catalizador a Ortega y Gasset⁹. Según Clara Alicia Jalif, es recurrente la recepción de la fenomenología antipositivista en distintas corrientes —teniendo en cuenta el contexto de la Reforma Universitaria de 1918— de las que cabe destacar a Alberto Rougés y Alejandro Korn¹⁰. Junto al cubano José Perojo, Alejandro Korn no concibe la existencia sino es mediante la conciencia, como fenómeno mental, un postulado que lo conducirá posteriormente a un idealismo crítico centrado en una axiología centrada en lo continental, y finalmente resuelta en una filosofía de la objetividad cercana a los primeros escritos de Heidegger, acerca de un *Dasein* determinado por una fenomenología existencial y la identidad nacional que habita al hombre¹¹.

«Por nuestra voluntad hemos aspirado a incorporarnos a la cultura de Occidente; no es nuestra voluntad ser un conglomerado inorgánico de metecos. Si al

regazo de la colonia que fuimos hubo que animarlo con nueva vida no fue con el propósito de enajenar el alma nacional. No podemos renunciar al derecho de discutir las diversas influencias que llegan hasta nosotros, ni al derecho de adaptarlas a nuestro medio; no renunciamos tampoco a la esperanza de ser una unidad y no un cero dentro de la cultura universal»¹².

Crear o no que a través de la hermenéutica de Heidegger pudiera alcanzarse a caracterizar lo americano en su esencia general o particular ha llegado a convertirse en una problemática que el propio Francisco Larroyo, discípulo de Alejandro Korn, puso de manifiesto en su tratado sobre la filosofía iberoamericana¹³. Los aportes críticos a este debate se han desarrollado durante todo el siglo XX en consonancia con la traducción de casi toda la obra de Heidegger al castellano y no es nuestra intención seguir su transcurso. Nuestra intención está en aproximarnos a ese primer contacto directo de la filosofía iberoamericana con Heidegger en que la elaboración de una fenomenología hermenéutica —antes de transformarse en una crítica social, política y psicológica— se constituye como la base inicial aunque fructífera de toda una serie de cuestiones ligadas al conocimiento de una «ontología de lo americano».

Carlos Astrada (1894-1970)

Antes de dirigir su atención a Heidegger y sin ser reconocido como un existencialista, el argentino Carlos Astrada, profesor de Psicología en la Universidad de la Plata, es uno de los primeros en el continente en recibir la doctrina filosófica de Max Scheler. Durante su primera estancia Alemania en 1928 conoce al maestro del existencialismo alemán el cual le dedica su última obra *Die Wissensformen und die Gesellschaft*. La muerte de Scheler ese mismo año es recordada por Astrada como un duro golpe a sus deseos de seguir la antropología filosófica en contacto directo con el maestro¹⁴. En un artículo publicado ese mismo año, Astrada refrenda su adhesión al proyecto de Scheler de fundamentar a través del existencialismo una antropología filosófica que convierte al hombre de principios del siglo XX en el problema central del pensamiento filosófico¹⁵. Según Astrada correspondería a esta nueva forma de conocimiento el proporcionar una determinación de la esencia y la estructura esencial del hombre y de todas las problemáticas subyacentes, sus orígenes metafísicos, su evolución biológica, psíquica e histórica y los aspectos relacionados con una filosofía del conocimiento¹⁶. Se trata de un «humanismo» que pone un énfasis particular en la diferencia entre un humanismo subjetivo, de corte renacentista —y en el cual el hombre se proyecta hacia sí mismo quedando atrapado en la contingencia del propio ser-, y un humanismo de la inmanencia como superación de la metafísica del mundo.

En este sentido, Astrada pone de manifiesto la debilidad del «humanismo trascendente» de Scheler giro con el que consolidará su acercamiento a Heidegger. Después de varias reflexiones Astrada considera firmemente que vida y espíritu son dos principios que se dan en una dialéctica integradora: la vida actuando en la totalidad de los seres incluido el hombre, no presenta ningún problema epistemológico, según las investigaciones filosóficas del momento; pero la noción de espíritu en el pensamiento de Scheler no acaba de rehuir de la metafísica pues si no está en todos los seres no puede ser determinado como un principio universal¹⁷. Se trataría de una contradicción en la que el espíritu se constituiría como una actividad graduable en intensidad pero sin ser ya pura esencia, pura actualidad en el hombre, pues tal escalonamiento óntico que acaba en la vivencia humana negaría el derecho que atribuye al hombre un lugar especial en el cosmos, teniendo en cuenta que su atributo espiritual ha necesitado de las etapas anteriores al hombre igual que los demás entes de la naturaleza.

Tras asistir a los seminarios de Husserl y Heidegger en Friburgo y Essen, Astrada observa atentamente la controversia entre estos dos filósofos y fundamenta en tal sentido una crítica a Husserl apoyada por la doctrina heideggeriana de la existencia del Ser: frente a una fenomenología de las esencias, de carácter trascendental, que se sitúa por encima de las singularidades humanas y por tanto sin existencia como cosa en sí, Astrada se pone del lado de una hermenéutica fenoménica de las presencias desde las que se manifiesta el mundo común¹⁸. El análisis de la existencia del hombre como «ontología fenomenológica» es la gran diferencia entre Husserl y Heidegger ya que la pretensión de eludir la metafísica por parte del primero en *pro* de un empirismo esencial quedaría ancorado en una suerte de metafísica última de la conciencia del yo y, por tanto, fuera del sentido de la existencia humana como tal, es decir, como fenómeno¹⁹.

Lo que evidenciaba aquí Astrada era el postulado sobre la «esencia» — como condición de posibilidad de la verdad — que había interiorizado en la lectura del texto de Heidegger *Vom Wesen der Wahrheit* (1930), a mediados de los años treinta y que posteriormente tradujo al castellano²⁰. La verdad no debe ser entendida como una proposición conforme la enuncia un «sujeto» humano acerca de un «objeto» sino que la verdad es el descubrimiento de lo ente mediante el cual se presenta una apertura al ser. En este ámbito abierto se expone todo comportamiento humano y su actitud por lo que Heidegger afirma que «el hombre *es* al modo de la existencia»²¹. Astrada interpretaría que la existencialidad de la conciencia hallaría su sentido en la existencia humana como totalidad de su actividad: a partir de ahí, decir que el hombre existe significa que la historia de las posibilidades esenciales de una humanidad histórica está preservada para él en el descubrimiento del *ente* en su totalidad²².

La influencia de la *Carta sobre el «Humanismo»* (Brief über den «Humanismus», 1946) también es visible en la filosofía de Astrada. De hecho fue él quien supervisó la traducción de Silveti²³ y recoge sin duda alguna premisas que Heidegger plantea a Jean Beaufret, a quien iba dirigido el texto. En un artículo publicado para la revista *Cuadernos de Filosofía* de la Universidad de Buenos Aires²⁴, Astrada complementa el proyecto filosófico del grupo *Hiperión*, sin estar directamente vinculado, ligándolo a la fuerza hegeliana de la dialéctica, partiendo de la base de una subjetividad absoluta desde la cual la metafísica puede pensarse como un sistema histórico que en su esencia tiene una forma absoluta como destino. Pensar la historia del ser desde tal perspectiva abre una vía de análisis que Astrada implementará con el marxismo —Heidegger: técnica/ Marx: trabajo— en una determinación metafísica en la cual todo ente aparece como material de trabajo: la esencia del materialismo, asume Astrada siguiendo a Heidegger, se oculta en la esencia de la técnica²⁵. El existencialismo en el que cabe inscribir a Astrada no se reduce pues a una interpretación simplista y ordinaria de Heidegger aunque también es cierto que progresivamente se va alejando de su doctrina más fundamental por lo que reivindicará un «existencialismo alternativo»²⁶. Si bien Astrada entiende que los problemas de la filosofía son el producto de un contexto histórico determinado, algo así como el espíritu de una época, aquéllos tienen sus raíces en una filosofía más profunda, es decir, en una actitud filosófica del hombre acerca de su existencia siendo en el propio existir (*Dasein*) la vía de acceso a la vida. En este sentido, Astrada desvincula su visión de Heidegger del existencialismo más tradicional —reconcentrado entre un objetivismo antivitalista y un trascendentalismo platónico— para colocarlo en una posición que tiene como punto de partida la investigación filosófica de la facticidad, el «estar aquí» del existir «propio»: el «estar aquí», en lo que hace referencia al «ser», no significa de ninguna forma ser objeto de la intuición, de la determinación intuitiva, o de la mera adquisición y posesión de conocimientos, sino que viene a decir que el «existir está aquí para sí mismo» —se trata de Ser transitivo: ser el vivir fáctico—²⁷.

Así, para Astrada, de lo que se trata es de llegar a establecer la verdadera situación de la existencia, «el estar aquí», sin intermediación metafísica, en un contexto político determinado, el de Iberoamérica y las circunstancias históricas en las que el continente americano está comprendido desde hace más de cuatro siglos²⁸.

Alberto Wagner de Reyna (1915-2006)

La relación de este filósofo nacido en Perú con Heidegger contiene elementos de una amistad duradera más allá del primer contacto sucedido en la primavera de 1935 en Friburgo²⁹. A diferencia de Astrada, el trato con el maestro alemán se mantiene en el tiempo hasta la muerte de éste. Desde un

punto de vista intelectual y filosófico la trayectoria de Wagner de Reyna es parecida a la desarrollada por Astrada: introduce en el Perú y otros países de Iberoamérica las primeras enseñanzas del existencialismo de Heidegger — fundamentalmente *Sein und Zeit* (1927)—, superación de la metafísica aristotélica y finalmente acercamiento a una fenomenología del existir centrada, en su caso, en los textos de 1935-1946 denominados *Holzwege* («Dem künftigen Menschen...») que fueron traducidos con el título de *Caminos de Bosque* (Al hombre que vendrá...) y finalmente una preocupación por la situación político-social del continente americano desde una perspectiva cristiana³⁰.

Antes que Heidegger Wagner de Reyna fue alumno en Berlín de Spranger, Hartmann y Guardini, en aquella época marginado del mundo académico por las autoridades nazis. Integrante de la legación diplomática peruana en Alemania, como agregado civil, y conocedor de la lengua alemana —su padre de origen alemán había estudiado precisamente en Friburgo—, no logra integrarse del todo en el ambiente intelectual del momento más por las barreras socioculturales de la sociedad berlinesa que por la asfixiante presencia del nazismo en la vida del país. Pensando que un profesor universitario de provincias podría hacerse cargo de las inquietudes de un joven investigador llegado de otro continente, que las figuras de la capital consideraban una labor insignificante, Wagner de Reyna traslada esta preocupación a un compañero de estudios, Heinrich W. Petzet, que le recomienda marchar a Friburgo, un ambiente reducido pero de alta calidad académica.

Las impresiones del primer encuentro con Heidegger las describe con estas palabras:

«Martin Heidegger era un hombrecillo muy moreno, tostado por el sol y la nieve, vestido de aldeano de la alta Selva Negra. Pequeño bigote, mirada penetrante y socarrona, al par campechano y distante. Después de haber sido por algunos meses entusiasta partidario del gobierno de Hitler, cuando yo llegué era la bête noire de las mediocridades nazis de la universidad alemana»³¹.

Heidegger simultaneaba la docencia entre el aula y el seminario en el cual no contaba con más de veinte personas, doctores y altos funcionarios, algún que otro extranjero y muy pocos estudiantes universitarios —de todos ellos cabe destacar a Charles Malik, Anneliese Mayer y Fernando de Huidobro—. El seminario de invierno 1935, Heidegger lo dedicó a la *Monadología* de Leibniz, con un carácter exegético y de versificación que dejó profundamente impresionado a Wagner de Reyna, y el de verano de 1936 a *La crítica del juicio* de Kant. Apoyaba a Heidegger como ayudante Walter Broecker, especialista en Aristóteles, una vez que el primero había sustituido a Husserl en la cátedra y que a veces utilizaba para impedir, en un exceso de celo, que los estudiantes fueran al seminario privado en casa del viejo profesor en Friburgo.

Heidegger propuso a Wagner de Reyna que enfocara el concepto de «sustancia» en Descartes y Leibniz como tema para una posible tesis bajo su dirección. Antes de volver a Lima había trazado ya un estudio sobre Heidegger en castellano que al final sería el tema de su tesis, por indicación de Enrique Barboza, presentada en la Universidad Católica del Perú con el título de «La ontología fundamental de Heidegger: Su motivo y significación»³², y que a pesar de las dificultades que, por desconocimiento del tribunal, había tenido durante su lectura fue la primera exposición en castellano que se hacía de la filosofía de Heidegger y el primer contacto para algunos profesores del continente con la filosofía contemporánea. Gracias a la ayuda de Francisco Romero, a la sazón coordinador de la Biblioteca de Filosofía de la editorial Losada, la repercusión del texto entre los estudiantes de filosofía fue, en el contexto de habla hispana, de decisiva importancia antes de la traducción y publicación de *Ser y tiempo* en 1951³³.

Wagner de Reyna nos muestra a un Heidegger alejado del existencialismo de Husserl evitando el término «intencionalidad» por el de «cuidado» o «atención» (*Sorge*) en cuanto a que lo *existente* aparece en el modo de aquello de lo que nos cuidamos, que atendemos, en el aquí que se sitúa en un «cuidarse de...»³⁴, en un sentido fáctico del término, es decir, de *hacerlo* sobre algo pues este algo «ya está aquí disponible» y de ello verdaderamente nos hemos de cuidar (*Bersorgen*)³⁵. La impronta de Heidegger sobre el filósofo peruano también es visible en la traducción de *Die Zeit des Weltbildes* (1938)³⁶, donde la lengua alemana circula por una ontología del «descubrimiento del mundo» y que Wagner de Reyna vierte al castellano con una efectiva claridad. Su segundo trabajo también destaca por el minucioso trato del concepto de «verdad»³⁷, se sustrae del concepto de *adaequatio* de la doctrina tradicional aristotélica, y se adentra en el estudio de la verdad ontológica, como «lo descubierta» (*Entdecktheit*), un uso lingüístico que escapa a su raíz semántica (*Un-verborgenheit*) y que Heidegger deja entrever ya en su estudio sobre la *Física* de Aristóteles de 1939³⁸, en el sentido de un «adentrarse» en el ente «descubierta» de la existencia «en el aquí», lo que *es*.

Después de *Analogía y Evocación*, sobre la lógica del lenguaje³⁹, Wagner de Reyna dedica una serie de ensayos al maestro alemán⁴⁰ como una muestra de gratitud y homenaje a la hermenéutica y el pensamiento del habitar que proyecta en una doble vertiente: política y teológica⁴¹. Reflexiona sobre el «habitar» en dirección a la vecindad y de ésta a la comunidad consumando de forma complementaria la noción clásica de *Heimat* (tierra natal) de Heidegger⁴². A su vez, sostiene la apertura a la trascendencia del «ser en el mundo» como «ser hacia Dios»:

«Desde los acantilados la brisa de la eternidad, leve y serena, despeja la pesantez de la agitación de los tiempos. El caminante que se ha aventurado por estos parajes y escucha el rumor del silencio, puede entonces preguntarse, como la hace

Heidegger al final de su camino por el campo (*Der Feldweg*): *¿Habla el alma, habla el mundo, habla Dios? La respuesta está en la confianza*⁴³.

Wagner de Reyna visitó a su maestro Heidegger veintiséis años después de su primer encuentro en Friburgo, el 29 de marzo de 1962. Lo acompaña su amigo de juventud Heinrich W. Petzet que colabora en la publicación de la obras de Heidegger⁴⁴. Sólo el paso del tiempo modifica sin demasiada profundidad la impresión que le produce el maestro:

«Me esperaba en el dintel de la puerta de su casa en Zaehringen, cerca de Friburgo, en Brisgovia. Su figura no ha cambiado en lo esencial. Está menos tostado por el sol de invierno, pues con 73 años ya no hace esquí; el antes negrísimo pelo es ahora casi blanco. Y usa pantalones largos, ya no ese vestido de aldeano, como cuando era mi catedrático en la Universidad»⁴⁵.

La amabilidad de Heidegger ante la visita de Wagner de Reyna resulta abrumadora⁴⁶ y durante tres días agasaja a su invitado con largas charlas sobre anécdotas que han ido ocurriendo durante todos esos años. El último día Heidegger invita a Wagner de Reyna a una reunión familiar en un restaurante de cazadores en un bosque cercano a su casa, mostrando interés por Iberoamérica pues su mundo, le confiesa, se extiende a una leguas a la redonda, de un lado hasta Totnauberg y por otro hasta Messkirsch, ciudad de donde es oriundo y de la que lo han nombrado hace poco ciudadano honorario. Heidegger le comenta, a propósito del discurso dado en el acto de agradecimiento, que agradecer (*Danken*) y pensar (*Denken*) son la misma palabra y que recuerdo es un pensamiento agradecido.

Al despedirse, señala Wagner de Reyna, «Maese Martín desde la puerta de la posada agita la mano en la grave simplicidad del hombre que sabe que, más allá de su mundo, es famoso y estimado, pero para el cual todo ello es anecdótico, intrascendente y sin interés, porque el filósofo es una planta que requiere de su propio suelo y gracias a éste, a su enraizamiento, está entre el cielo y la tierra».

Notas

¹ CORTÉS-BOUSSAC, A.: «Heidegger-en-Latinoamérica», *Civilizar*, 10 (2006), pp. 1-28; Este artículo es un breve resumen de su magnífica tesis doctoral: *Die Sprache bei Heidegger und die Rezeption seines Werkes in Lateinamerika*, Berlin, Freie Universität, Diss., 2005.

² MALIANDI, R.: «Heidegger in Lateinamerika» a *Zur philosophischen Aktualität Heideggers III. Im Spiegel der Welt: Sprache, Übersetzung, Auseinandersetzung*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 1989, p. 203.

³ Para Juan Villoro el grupo *Hiperión* no tiene en sus inicios una voluntad de crear una filosofía sistemática propia como reacción a la reiterada proliferación de doctrinas importadas de Europa; se trataba más bien de un pensamiento autónomo enlazado con las propias circunstancias y que hablara de lo propio, racionalizando la propia existencia. Cf. «Prólogo» al *Análisis del ser mexicano*, Obras de Emilio Uranga, Vol. III, México DF, Gobierno del Estado de Guajanato, 1990, p. 10.

⁴ A principios de los años cincuenta, Emilio Uranga y otros miembros del grupo se inclinan cada vez más hacia una concepción marxista de la filosofía. El propio Uranga redacta el final del existencialismo fenomenológico reconociendo, en la línea de Gregory Luckács, que la desesperación de los intelectuales burgueses no servía para nada. Cf. URANGA, E.: *¿De quién es la filosofía?*, México, DF, Federación Editorial Mexicana, 1977; y *Ensayo de una ontología del mexicano* en Obras de Emilio Uranga, *op. cit.*, p. 27 y ss.

⁵ MAYZ, VALLENILLA, E.: *El problema de América. Apuntes para una filosofía americana*, Caracas, Anuario de Filosofía de la Facultad de Humanidades y Educación, 1957.

⁶ El sustantivo *Dasein* significa entre otras cosas «la vida, la existencia humana» y el verbo correspondiente *dasein* hace referencia al «existir», el «haber», en lo que «hay» y en lo que «se da» en un lugar y un momento determinados. De ahí que el propio Heidegger recele de la ontología tradicional, que comprende la metafísica antigua la cual niega la posibilidad de plantear la cuestión del Ser, y proponga para sus lecciones del semestre de verano de 1923 en Friburgo, sobre el existir en el mundo, el subtítulo de «Hermenéutica de la facticidad»: HEIDEGGER, M.: *Ontologie (Hermeneutik der Faktizität)*, Vittorio Klostermann, Frankfurt am Main, 1982.

⁷ Cf. BELAÚNDE, V. A.: *El Perú antiguo y los modernos sociólogos*, Lima, 1908; GARCÍA CALDERÓN, F.: *La creación de un continente*, Lima, 1912; MIRÓ QUESADA, O.: *La realidad del ideal*, Lima, 1922; con carácter general pueden consultarse los tratados de historia de la filosofía de MEJÍA VARELA, M.: *Fuentes para la historia de la filosofía en el Perú*, Lima, Universidad de San Marcos, 1963 y SALAZAR BONDY, A.: *Historia de la ideas en el Perú contemporáneo. El proceso del pensamiento filosófico*, II Vol., Lima, Francisco Moncloa Editores, 1965.

⁸ PEREIRA DA GRAÇA, J.: *Obra Completa*. Coleção Centenario. COUTINHO, A.: (ed.) Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro, 1969, p. 747.

⁹ ROMERO, J. L.: *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*, México DF, FCE, 1965.

¹⁰ JALIF DE BERTRANOU, C. A.: «Recepción y elaboración de la fenomenología en la Argentina», *Cuyo*, 13 (1996), pp. 45-84.

¹¹ Cf. HEIDEGGER, M.: «Vom Wesen des Grundes» en *Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung*, Halle, Max Niemeyer, 1929, pp. 71-110.

¹² KORN, A.: *Influencias filosóficas en la evolución nacional*, Buenos Aires, Ediciones Solar, 1983 (orig. 1936), p. 83.

¹³ LARROYO, F.: *La filosofía iberoamericana. Historia. Formas. Temas. Polémica. Realizaciones*, México, DF, Editorial Porrúa, 1969, pp. 204-209.

¹⁴ ASTRADA, C.: «Max Scheler», *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Vol. XVI, 1-2 (1929), pp. 191-193.

¹⁵ ASTRADA, C.: «Max Scheler y el problema de una antropología filosófica», *Revista de la Universidad de Córdoba*, Vol. XV, 9-10 (1928), pp. 139-171.

¹⁶ Astrada propone como misión de la antropología filosófica los siguientes puntos: a) una determinación ontológica del hombre; b) una visión del hombre como microcosmos; c) el hombre como una unidad de vida y espíritu; d) una definición psicofisiológica y fisiológica general y; e) una definición antropomorfológica.

¹⁷ ASTRADA, C.: «Vida y espíritu en la metafísica scheleriana», *Sur*, 1 (1931), pp. 148-156.

¹⁸ Cf. ASTRADA, C.: *Idealismo fenomenológico y metafísica existencial*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1936.

¹⁹ ASTRADA, C.: «Etapas en el problema ontológico», *Estrategia*, 26 (1938), pp. 283 y ss.

²⁰ HEIDEGGER, M.: *De la esencia de la verdad*, Buenos Aires, Cuadernos de Filosofía, n°1, 1948. Reeditado en ASTRADA, C.: *Martin Heidegger. De la analítica ontológica a la dimensión dialéctica*, Buenos Aires, Juárez, PAIDEUMA, 1970. Existe una reedición de este último libro en Buenos Aires: Quadrata, Editor, 2003.

²¹ HEIDEGGER, M.: *Wegmarken*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 1976, p. 190.

²² Es a partir del modo en que se presenta la esencia originaria de la verdad de donde surgen las decisiones simples y singulares de la historia. ASTRADA, C. *Ser, humanismo, «existencialismo». Una aproximación a Heidegger*. Buenos Aires, Kairós, 1949, p. 23 y ss.

²³ HEIDEGGER, M.: *Doctrina de la Verdad según Platón y Carta sobre el Humanismo*, Buenos Aires, Cuadernos de Filosofía n° 10-12, 1952-1953.

²⁴ «El humanismo y sus fundamentos ontológicos existenciales», 7-9 (1951-1952), pp. 7-21.

²⁵ A partir de 1950 Astrada seguirá esta línea de pensamiento que lo vincula al materialismo dialéctico a través de la metafísica del ser. De todos los trabajos que van en esta dirección cabe destacar los siguientes: *La revolución existencialista. Hacia un humanismo de la libertad*, Buenos Aires, Nuevo Destino, 1952; *Hegel y la dialéctica*, Buenos Aires, Kairós, 1956; *Marx y Hegel. Trabajo y alienación en la «Fenomenología» y en los «Manuscritos»*, Buenos Aires, Siglo XX, 1958; *La doble faz de la dialéctica*. Buenos Aires, Devenir, 1962; *Martin Heidegger. De la analítica ontológica a la dimensión dialéctica*, Buenos Aires, Juárez, PAIDEUMA, 1970.

²⁶ ASTRADA, C.: *Existencialismo y Crisis de la filosofía*, Buenos Aires, Devenir, 1963, p. 30 y ss.

²⁷ Cf. ASTRADA, C.: «Über die Möglichkeit einer Existenzial Geschichtlichen Praxis» en *Martin Heidegger Einfluss auf die Wissenschaften. Aus Anlass seines sechzigsten Geburtstages*, Berna, A. Francke, 1949, pp. 165-171.

²⁸ La influencia de la propuesta heideggeriana en la comprensión de Astrada acerca de la identidad americana está presente en gran parte de sus escritos fechados a partir de finales de los años cuarenta. Por ejemplo: «Del hombre de la ratio al hombre de la historicidad», *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Tomo 44, 331 (1948), pp. 131-143; *El mito gaucho*, Buenos Aires, Ediciones Cruz del Sur, 1968 (orig. de 1948); «Humanismo y praxis política» en *Actas del Congreso Internazionale di Studi Umanistici, Umanesimo e scienza politica*, Roma, Instituto di Studi Filosofici, 1950; «Leopoldo Lugones y la valoración de lo argentino», *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, año 42, 2-3, (1955), pp. 225-235; *Tierra y figura*, Buenos Aires, Editorial Las cuarenta, 2007 (orig. de 1963); «Autonomía y universalismo de la cultura latinoamericana», *Kairós*, año 1, 2 (1967), pp. 18-27.

²⁹ Los principales datos de la autobiografía de Wagner Reyna que tratan de su amistad con Heidegger pueden consultarse en los siguientes textos: «Heidegger y sus amigos» en *Dos centenarios filósofos: Martin Heidegger – Gabriel Marcel (Cursos de Verano de El Escorial en 1989)*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1990, pp. 31-58; «Recordando a M. Heidegger», *Convivium*, 2ª serie, 10 (1997), pp. 111-129; y *Bajo el jazmín. Memorias*, Lima, Academia Diplomática del Perú, 1997. También los siguientes escritos que se han publicado sobre el filósofo peruano: BUELA, A.: «Alberto Wagner de Reyna, Filósofo», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, año 6, 13 (2001), pp. 130-135; y AYUSO, M.: «Los noventa años de Alberto Wagner de Reyna», *Verbo*, 435-436 (2005), pp. 379-382.

³⁰ Caben destacar en este sentido *Pobreza y cultura. Crisis y concierto*. Lima, PUCP, 1985 y el último texto publicado en vida del autor «Bases para un enfoque Iberoamericano del mundo actual», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 11, 32 (2006), pp. 113-120.

³¹ Heidegger es nombrado Rector de la Universidad de Friburgo en abril de 1933 y renuncia al cargo el mismo mes del año siguiente. Wagner de Reyna lo conoce en 1935. Acerca de los detalles de las relaciones del rectorado con el gobierno nazi, Heidegger lo aclara sin ningún género de dudas en los textos recogidos póstumamente bajo el título *Escritos sobre la universidad alemana*, Madrid, Tecnos, 1989. Existen asimismo otros trabajos sobre la cuestión que cabe tener en cuenta: PALMIER, J.-M.: *Les écrits politiques de Martin Heidegger*, Paris, L'Herne, 1968; POEGGELER, O.: *Filosofía y política en Heidegger*, Barcelona, Laia, 1984; DAL

LAGO, A.: «La política del filósofo. Heidegger y nosotros» en *Elogio del pudor* (coedición con Pier Aldo ROVATTI), Barcelona, Paidós, 1991; y LÖWITZ, K.: *Mi vida en Alemania antes y después de 1933*, Madrid, Visor, 1993.

³² Publicada en primer lugar por la revista de dicha universidad aunque con abundantes errores tipográficos y después por la editorial Lumen de Lima. Finalmente, se publicaría como *La ontología fundamental de Heidegger*, Buenos Aires, Losada, 1939.

³³ Sobre la trayectoria intelectual de Romero, ver «Vida y obra de Francisco Romero», *Revista Cubana de Filosofía*, Vol. II, 9 (1951), pp. 5-14.

³⁴ WAGNER DE REYNA, A.: *La ontología fundamental de Heidegger*, *op. cit.*, p. 52.

³⁵ Aquí *Bersongen* posee un doble sentido que juega con el original *Songen*, «cuidar de... atender a...» y «ocuparse de alguna cosa...» que indirectamente se halla presente en el «cuidarse de...».

³⁶ HEIDEGGER, M.: *La época de la imagen del mundo*. Santiago de Chile, Ediciones de los Anales de la Universidad de Chile, 1958.

³⁷ WAGNER DE REYNA, A.: *El concepto de verdad en Aristóteles*, Mendoza, Universidad de Cuyo, 1951. Estudio desgraciadamente de poca difusión pues no fue editado como libro sino como texto para la *Revista de Estudios Clásicos* de la Universidad de Cuyo, y además no se trata de una edición completa: la segunda parte del texto se publicó en 1960, nueve años más tarde.

³⁸ HEIDEGGER, M.: «Vom Wesen und Begriff der, Aristoteles Physik B, 1» en *Wegmarken*, *op. cit.* p. 280 y ss.

³ WAGNER DE REYNA, A.: *Analogía y Evocación*, Madrid, Gredos, 1976.

⁴ WAGNER DE REYNA, A.: *Ensayos en torno a Heidegger*, Lima, PUCP, 2000.

⁴ Cuestiones presentes ya en textos anteriores: *Introducción a la liturgia*. Buenos Aires, Losada, 1948; *Hacia más allá de los linderos*, Tucumán, Humanitas, 1959; y *Pobreza y cultura*, Lima, PUCP, 1985.

⁴² HEIDEGGER, M.: «Sprache und Heimat» en *Denkerfabungen, 1910-1976*, Frankfurt am Main, Vittorio Klostermann, 1983 (orig. de 1960), pp. 87-112.

⁴³ WAGNER DE REYNA, A.: *Ensayos sobre Heidegger*, *op. cit.*, p. 101.

⁴⁴ A este respecto, son muy instructivos los textos de Petzet sobre Heidegger traducidos recientemente al castellano: *Encuentros y diálogos con Martin Heidegger, 1929-1976*, Buenos Aires, Katz, 2007.

⁴⁵ WAGNER DE REYNA, A.: «Recordando a M. Heidegger», *op. cit.*, p. 127.

⁴⁶ Hay que recordar que en los años inmediatamente posteriores a la II Guerra Mundial, Wagner de Reyna envió paquetes de alimentos a Heidegger, dada la escasez de aquellos años de gran penuria, y estuvo atento a que la editorial suiza A. Francke renunciara a sus derechos

sobre Heidegger para que éste pudiera recibir íntegro todo el importe que las revistas latinoamericanas pagaban por las traducciones de sus escritos. Por ejemplo, la propia traducción que realizó Wagner de Reyna de la *Carta sobre el Humanismo* para la revista *Realidad* en 1948.

LA TEORÍA CRÍTICA VIVA EN LAS ESCUELAS NORMALES DE MÉXICO (2000-2009)

Sofía Corral

E-mail: sinequanon9@hotmail.com

(Universidad Autónoma Ciudad Juárez, México)

Introducción

El planteamiento teórico de la Escuela de Frankfurt penetró desde sus inicios los debates políticos, culturales y educativos bajo la consigna de la heterodoxia. Su influencia fue extendiéndose a diversos ámbitos de la educación, en los que fue recibida bajo términos de aceptación ocasionalmente antagónicos. Por una parte su ejercicio permanente de sospecha y escepticismo la hicieron atractiva en los núcleos de efervescencia política, en cambio dentro del dogmatismo teórico fue severamente rechazada.

La herencia alemana de los pensadores de la Teoría Crítica continúa vigente. México es un ejemplo vivo de éste pensamiento.

En el año 2000, la Secretaría de Educación Pública ordenó el cierre de la Escuela Normal Rural «Luis Villarreal» del Mexe, y a raíz de éste acontecimiento los estudiantes normalistas tuvieron varias alternativas, una de ellas era suspender los estudios y abandonar la carrera magisterial, y la otra, defender y proteger los intereses de miles de alumnos y alumnas.

Los estudiantes eligieron la segunda opción y con ello, inició en este período un importante movimiento en el que se reivindicaban los derechos de la escuela pública. Las demandas fueron de índole política contra el cierre de la Escuela, pero también de índole pedagógica, contra el dogmatismo y perpetuación de una estructura académica reproductora del sistema capitalista y por una transformación educativa, principio en el cual se apoya la Teoría Crítica.

Escuela de Frankfurt

El surgimiento y evolución de la Escuela de Frankfurt puede comprenderse desde dos dimensiones: por una parte en la coyuntura específica del contexto histórico y político en el que se le ubica, y en segundo lugar, desde la herencia ideológica y filosófica que la precede.

Esta retrospectiva obedece a un método de análisis basado en el materialismo histórico, que la misma Escuela ha utilizado para comprender los fenómenos sociales y percibir la realidad. A este ejercicio de autoevaluación consistente en someter el planteamiento ideológico a su propia estructura de análisis y en el mismo sentido, determinar si sostiene una congruencia interna, o por el contrario es inconsistente, es lo que Michael Löwy (1991) ha caracterizado denominándolo «metáfora del carruaje».

Bajo ésta perspectiva, el surgimiento de la teoría crítica (como planteamiento ideológico) y la unión de sus autores para constituir la (la Escuela de Frankfurt), sostienen una estrecha relación con su tiempo y la condición socio-histórica alemana.

Desde la dimensión histórica, la Escuela de Frankfurt puede ubicarse dentro de un contexto convulsionado por la guerra, el movimiento obrero y estudiantil y la represión fascista alemana. Sucesos significativos que marcaron la construcción teórica desde sus inicios en las décadas de los años 20 y 30, y que a lo largo de su desarrollo fueron motivo de estudio. Desde la dimensión ideológica, la Escuela de Frankfurt se nutrió de la crítica hegeliana de Kant, pasando por la crítica marxista de Hegel y en esta misma línea se fueron desplazando los planteamientos del idealismo alemán, para dar paso al materialismo.

En 1930 Max Horkheimer dirigió el *Institut für Sozialforschung* (Instituto para la Investigación Social), de donde adquiere el nombre de Escuela de Frankfurt. Más adelante se unen Theodor Wiesengrund Adorno y Herbert Marcuse. De los tres miembros, Marcuse es quien tuvo una experiencia política práctica más amplia, y uno de los teóricos más reconocidos en cuanto a la influencia sobre el posicionamiento político de las revueltas estudiantiles. «Marcuse, Friedrich Pollock, Leo Löwenthal, Franz Neumann y Erich Fromm estuvieron muy unidos al Instituto en los años treinta, al igual que Walter Benjamín, aunque éste de una forma más distante» (Thebourn, 1972).

Una generación posterior de teóricos de la Escuela de Frankfurt continuaron los estudios sobre la realidad social en el período de posguerra. «Restableciendo en 1950 el Instituto de Frankfurt [...] encontraron nuevos adeptos entre los que se contaban los notables filósofos Alfred Schmidt y Jürgen Habermas». (Thebourn, 1972).

Otros intelectuales como Pierre Bourdieu, Michel Foucault y Peter McLaren, retomaron significativas bases conceptuales para la construcción de sus propias ideas, respecto a la sociedad, la política y el conocimiento. Sus ideas fueron decisivas para la difusión de la teoría crítica en América y Europa.

Del materialismo histórico hacia la teoría crítica

«Los filósofos no han hecho más que interpretar los diversos modos del mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo» (Marx, 1974).

La tesis 11 sobre Feuerbach encierra una clave importante para la explicación de la función social del conocimiento.

Puede identificarse claramente la teoría crítica con el marxismo y específicamente con el materialismo histórico. Sería impropio no relacionarla con la dialéctica y los procesos de contraposición de los elementos antagónicos y su consecuente síntesis. Se apoya básicamente sobre el ejercicio del cuestionamiento de la realidad, sentando sus bases sobre la negación de la tesis o antítesis.

En última instancia la rigurosidad de la dialéctica, cumple con la función de desentrañar las contradicciones de clase de la sociedad y los aparatos mediáticos-ideológicos que reproducen el *status quo* del sistema capitalista, tanto en sus relaciones de poder como en la función de la ciencia y el conocimiento.

Por tal motivo la teoría crítica se enlaza con la teoría política y con la teoría pedagógica. La transformación como se manifiesta en la crítica marxista a Ludwig Feuerbach, es precisamente una renuncia a la pasividad de la ciencia y por lo tanto una invitación a la transformación. El materialismo de la misma forma, en su aguda contraposición al idealismo, niega que la transformación de la sociedad pueda ser un proceso intelectual. En el caso de Herbert Marcuse ésta negación se expresó en su simpatía y anuencia hacia los procesos de reivindicación estudiantil. «Nunca rechazó a los estudiantes que, inspirados por sus ideas, se lanzaron a la lucha de una manera más práctica» (Therborn, 1972).

Este posicionamiento teórico, proviene de una interpretación económica y política del sistema capitalista. El marxismo en sí mismo, es ya una crítica al modo de producción capitalista, de ahí se retoma el cuestionamiento y crítica de la vida de los seres humanos en un sistema de producción, caracterizándolo como injusto y alienante. «La teoría crítica deriva de la descripción convencional del marxismo, como crítica de la economía política» (Therborn, 1972).

Los teóricos de la Escuela de Frankfurt realizaron severas críticas a la personalidad autoritaria del fascismo, que fue trasladado posteriormente a la

comprensión de la construcción cultural, educativa y política. Se atribuyeron a la ciencia funciones específicas al servicio del poder, como un instrumento de dominación. El alcance de dicha crítica, traspasó los umbrales del terreno político para insertarse en una intensa producción de textos, que referían a la educación como proceso de reproducción del sistema.

Las ideas de transformación obtuvieron una notable aceptación sobre todo en la etapa de movilizaciones estudiantiles en el contexto francés de 1968, cuando se suscitaron huelgas y protestas públicas.

«A raíz de los acontecimientos de mayo de 1968, los militantes universitarios relacionados con tales acontecimientos han reproducido muy a menudo y de forma espontánea las ideas de Frankfurt en sus propias teorías e ideologías». (Therborn, 1972)

La teoría crítica defiende en primer término, el planteamiento de transformación de la sociedad y el detrimento del *status quo* capitalista, demandando la construcción de relaciones más justas y democráticas entre los seres humanos para una mejor convivencia, mediante la supresión de la dominación de clases en su sentido económico, político e ideológico.

El positivismo recibió por parte de la teoría crítica una importante controversia frente a sus principios básicos. Lowy (1991) ha referido a ésta exposición teórica tal como los positivistas lo plantearon:

«Como en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias de la sociedad los fenómenos se deben observar, explicar, de modo causal; deben ser vistos de modo objetivo, neutro, libres de juicios de valor o de ideologías, alejándose previamente de todas las prenociones y los prejuicios».

Denunciando las condiciones sociales, la correlación de fuerzas entre las clases y el sistema de producción como condiciones dadas, inmutables e inalienables, es como se construye desde la crítica, un rol asignado a la ciencia en el proceso de reproducción social, aclarando que el conocimiento no se encuentra desprovisto de una subjetividad de clase y que por lo tanto no puede ser neutral.

Los planteamientos de la teoría crítica no sólo se dirigieron contra el positivismo en su intento por objetivar la ciencia y frente al idealismo en su afán por independizar el conocimiento de la experiencia, sino que también la ortodoxia y el dogmatismo recibieron un fuerte impacto ante el ejercicio del escepticismo permanente. La fe ha dado paso a la utopía, entendida como conjunto de relaciones sociales armónicas, deseables y posibles aunque aún no se hayan realizado.

Pensamiento crítico en EE.UU. y México

La línea teórica y filosófica de la Escuela de Frankfurt en América está representada por las importantes contribuciones que los teóricos Michael Apple, Henry Giroux y Paulo Freire aportaron, inspirados en las ideas alemanas de Frankfurt. La necesidad de explicar los procesos de dominación educativos y de exponer los mecanismos mediante los cuales la hegemonía de la estructura escolar se impone sobre los individuos, llevó a los tres autores a descifrar la *teoría crítica*, hasta traducirla en términos de una *pedagogía crítica*.

Por su parte la influencia alemana del pensamiento de Horkheimer en Estados Unidos puede destacarse más que en materia pedagógica, sobre todo en el ámbito político, en los estudios que realizó en aquel país y como promotor de investigaciones que lo llevaron a caracterizar las diferentes formas de mentalidad autoritaria y pensamiento represivo. «Max Horkheimer, fue el director de este Instituto en 1930 y a partir de 1933 continuó dirigiéndolo desde el exilio, primero en Francia y más tarde en los Estados Unidos, hasta su clausura en 1941» (Therborn, 1972).

Marcuse exiliado en Estados Unidos por la censura fascista a su radicalidad ideológica, en la Universidad de Berkeley, se convirtió en un notable referente ideológico de los movimientos estudiantiles. «En Norteamérica e Italia por lo menos, el movimiento estudiantil ha estado realmente más influenciado por el pensamiento de Marcuse que por el de cualquier otro marxista vivo» (Therborn, 1972). La proyección de las ideas de la teoría crítica y su consecuente coherencia con los momentos decisivos de las movilizaciones estudiantiles, ha sido una constante que obedece más que a una tendencia ideológica, a una constante histórica de la lucha de clases.

Herbert Marcuse destacó elementos radicales de la crítica a la sociedad capitalista:

«La sociedad del capitalismo tardío, es la más rica y técnicamente, la más avanzada de la historia. Esta sociedad debería ofrecer las posibilidades mayores y más realistas para una existencia humana pacificada y liberada. Sólo la transformación radical de la estructura de ésta sociedad podrá abolirla» (Marcuse, 1976).

En México el año de 1968, marcó también una etapa de efervescencia revolucionaria entre los estudiantes universitarios. Una represión sin precedentes fue ejercida por el gobierno mexicano, con una masacre en la Plaza de las Tres Culturas en Tlatelolco. Los estudiantes mediante mítines y marchas denunciaban la represión y persecución del Estado, que aplicaba bajo el instrumento jurídico del Código Penal, la justificación para la agresión.

Sin embargo serían los estudiantes normalistas, quienes históricamente han tomado las reivindicaciones no sólo políticas, sino también pedagógicas,

como motivos de su movilización. Y mediante la protesta conciente, demostrar la vitalidad y vigencia de la teoría crítica en México.

Escuelas Normales Rurales y transformación

Las Escuelas Normales en México surgen en el período de gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, bajo un proyecto socialista para dar cobertura educativa y preparación profesional docente al sector más desfavorecido de la población.

Inicialmente llamadas Escuelas Normales Regionales y Escuelas Centrales Agrícolas, cumplían con la misión de ofrecer una educación integral, preparando a los estudiantes tanto en el campo del conocimiento pedagógico, como del conocimiento del cultivo y la ganadería, ya que la población estudiantil en su mayoría, provenían del medio rural e indígena y dentro de su función como docentes era imprescindible adquirir conocimientos básicos sobre habilidades de índole agrícola. Esto indicaba que la función del docente no se restringía a la interacción con los estudiantes en el plano académico, sino que trascendía a ámbitos de carácter social, económico e incluso político.

El período de gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), fue considerado como el más popular, por el tipo de reformas que aplicaba y por la evidente tendencia socialista que su administración reflejó.

Las Escuelas Normales Rurales, se distinguían de otras instituciones de carácter similar, debido a dos características destacables: en primer lugar se trataba de escuelas que ofrecerían el servicio de internado, comedor y becas estudiantiles y en segundo lugar, eran escuelas que favorecían a los estudiantes de más bajos recursos económicos, que para el caso de México se trataba de hijos de campesinos, indígenas y de jóvenes que vivían en las regiones más marginadas del país.

Por tales motivos, lo que estas escuelas ofrecían, era la única oportunidad para miles de estudiantes de adquirir una formación profesional que les permitiera obtener un empleo con ingresos superiores a los que pudieran obtener en las actividades económicas del campo.

El plan de estudios de las Escuelas Normales Rurales abarca cinco ejes: Académico, en el que se da la preparación formal basada en los programas educativos que la Secretaría de Educación Pública propone; Proyectos Agropecuarios, mediante los cuales los estudiantes pueden desarrollar habilidades relativas a la agricultura y la ganadería; eje cultural, en el cual adquieren el conocimiento de alguna disciplina artística; eje deportivo y finalmente eje político, que para muchos estudiantes es el principal, ya que mediante dicho eje, los estudiantes pueden organizarse y tomar decisiones respecto a su situación

política y educativa dentro de la institución, pero también respecto a otras situaciones de índole nacional que les conciernen.

La organización política de las Escuelas Normales, tiene como órgano principal, el comité estudiantil, que es la base para la planeación y toma de decisiones de los estudiantes respecto a las problemáticas que se les presentan. Este comité está integrado en la Organización Nacional Estudiantil por consejos escolares. A su vez está integrado por el Comité Nacional de Vigilancia y el Comité Nacional de Orientación Política e Ideológica.

Las Escuelas Normales Rurales han tenido una participación decisiva en el ámbito social, debido a que los egresados de dicha institución, tienen una probabilidad elevada de desempeñarse como docentes en poblaciones indígenas, que aún en la actualidad mantienen un grado de atraso económico significativo. Los docentes egresados de las Normales Rurales han mantenido desde los inicios de la institución un posicionamiento de clase respecto a la pedagogía. Este posicionamiento consiste en contribuir como docentes en la enseñanza de los derechos de los ciudadanos y promover la conciencia social para la defensa de los intereses de los más desfavorecidos.

A diferencia de la alfabetización que ofrece el Instituto Nacional de Educación para los Adultos y otras instancias educativas, las Normales Rurales, han pretendido crear conciencia sobre todo en las zonas marginadas de la república mexicana, que son también las zonas en las que se violan de manera recurrente los derechos humanos.

La legitimidad de la preocupación de los estudiantes, respecto a las condiciones de vida de los indígenas en México, los ha llevado a elaborar proyectos de investigación-acción en el plano educativo a fin de contrarrestar las carencias que en las regiones de sureste persisten. Sin embargo la aplicación de dichos proyectos no ha estado plenamente reconocida por las autoridades e incluso los grupos de poder en algunas entidades de la república han intentado distraer el sentido legal de las demandas.

Con el planteamiento social de los estudiantes normalistas, las instituciones adquieren un sentido de emancipación, a base de reivindicar mejores oportunidades de vida no sólo para los alumnos de primaria y preescolar de las regiones precarias, sino también al momento de defender el espacio educativo de los estudiantes de menores ingresos económicos. A ésta lucha social permanente se le ha denominado «educación para todos».

Pese a la necesidad de la existencia de instituciones de índole educativa como son las Normales Rurales y a la demostración de su función pedagógica y política, el proyecto mexicano de educación socialista, bajo el cual se crearon 46 instituciones, en la actualidad únicamente subsisten 17 y 2 de ellas se encuentran en proceso de cierre. Las Normales Rurales del país son: Quinto

Sonora; Aguilera, Durango; Saucillo, Chihuahua; San Marcos, Zacatecas; Cañada Honda, Aguascalientes; El Cidral, San Luis Potosí; Atequiza, Jalisco; Tiripetío, Michoacán; Tenería, Estado de México; Panotla, Tlaxcala; Amilcingo, Morelos; Teteles, Puebla; Ayotzinapa, Guerrero; Tamazulapa, Oaxaca; Hecelchakán, Campeche; Mactumactza, Chiapas y El Mexe, Hidalgo.

La defensa de la denominada «educación para todos» proclamada por los estudiantes no ha sido una tarea sencilla, ya que han debido utilizar los recursos de la huelga y las manifestaciones para impedir que se cierren los planteles, reduzcan recursos económicos o modifiquen la estructura de las escuelas, acciones que lesionan gravemente el fundamento democrático en el cual se basa su organización. En algunas ocasiones estos intentos han sido en vano y 29 escuelas han sido clausuradas.

Los estudiantes han mantenido una postura clara respecto a las reivindicaciones políticas e influenciados por las ideas de la pedagogía crítica, han denunciado los proyectos educativos impuestos, que por su inconsistencia social no contribuyen a un cambio favorable para las clases desprotegidas. Así mismo han denunciado la desvinculación de la función educativa con las necesidades de los alumnos de las regiones más precarias del país, ya que no genera procesos de cuestionamiento sobre su propia situación, las causas de su atraso económico, ni sobre los problemas que el mundo capitalista les plantea. Debido a ésta crítica plantean formas alternativas de educación acordes a las demandas sociales del entorno en el que se desempeñan como docentes.

«La teoría crítica de la educación, creada sobre todo en Alemania después de la Segunda Guerra Mundial, trata de mostrar cómo la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes de forma evolutiva». (Young, 1993).

Actualmente existe un proyecto de cierre de dos de las 17 Escuelas Normales Rurales del país: Mactumactza en Chiapas y El Mexe en el estado de Hidalgo. Y los procesos de protección y conservación de las instituciones son similares a los de la década de los años 70.

La primera organización estudiantil llamada Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) tuvo su origen en Tamaulipas en 1922 y realizó su primer congreso en el estado de Michoacán. En 1960 se presenta un punto de inflexión, en el cual expresa la conversión de la organización a la semiclandestinidad, ya que por medidas de protección evitan identificar a sus miembros utilizando pseudónimos, manteniéndose así hasta el momento actual.

Las movilizaciones de los años 60 y 70 se realizaron para denunciar el cierre de las normales o la transformación en instituciones de educación secundaria técnica.

Entre la participación de dichas movilizaciones se encontraban los activistas políticos: Lucio Cabañas, quien fue secretario general de la Federación de Estudiantes; Genaro Vázquez y Misael Núñez, fundador de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación en 1979, que es la corriente democrática al interior del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, que cumple la función de regular la toma de decisiones de los dirigentes, para evitar corrupción y detrimento de los derechos de los trabajadores.

Estudiando el Materialismo Histórico, en las Escuelas Normales, se sigue defendiendo el derecho de la educación pública, educación integral y los contenidos de conciencia social, mediante congresos y la práctica pedagógica cotidiana.

Con la práctica reivindicativa expuesta, se denota que la distinción entre pedagogía crítica y teoría crítica, es sólo en apariencia. Peter McLaren (1997), ha sido uno de los críticos más penetrantes de la cultura que él denomina como «depredadora», refiriéndose a la colonización que los discursos dominantes penetran la educación y se imponen sobre aquellos más vulnerables para ejercer su dominio.

La influencia teórica marxista a través de la teoría crítica ha sido retomada por los estadounidenses Apple y Giroux, quienes a su vez han influido el pensamiento de McLaren.

En su obra, McLaren pretende sobre todo, desentrañar los discursos dominantes ocultos en la cultura y la educación y mediante la concienciación lograr una emancipación social e ideológica de los mecanismos de enajenación y alienación de los sujetos, para la preparación a los procesos productivos del capitalismo.

«La represión se da para mantener las narraciones colonialistas invisibles, perpetuando una forma de amnesia política [...] los márgenes de la hegemonía expansiva del conquistador: está marcada por la construcción mediante la conquista europea del yo fundacional». (McLaren, 1997).

Conclusión

El movimiento estudiantil en México sienta sus raíces en el año de 1922, cuando se funda la primera organización de estudiantes en el país. Desde ese momento contenía las directrices claras de reivindicación política y pedagógica.

Pese al distanciamiento geográfico Alemania ha influido en el ámbito educativo de las Escuelas Normales Rurales mexicanas, desde la filosofía marxista y su teoría política. Así como desde la interpretación sobre los movimientos estudiantiles. Es evidente que los procesos históricos han seguido una trayectoria similar en una recurrente manifestación de denuncias sociales y educativas.

La proyección de las ideas de transformación de la teoría crítica, han mantenido su vitalidad dentro de las movilizaciones, como un reflejo de lo que ha ocurrido en distintos lugares como respuesta ante la represión política.

Los mecanismos de dominación adquieren una dimensión distinta al momento de abordarlos bajo la panorámica de la teoría crítica. En el rigor del cuestionamiento, en un ejercicio permanente de la duda y escepticismo, es como pueden descubrirse los elementos intrínsecos de la hegemonía educativa y cultural. Y sólo así, descubriéndolos, es como puede ser posible la concienciación y la futura liberación de los sectores de la población que han sido oprimidos.

Bibliografía

THERBORN, Göran. *La Escuela de Frankfurt*, Anagrama, Barcelona, 1972.

LOWY, Michael. *¿Qué es la sociología del conocimiento?* Fontamara. México DF. 1991.

MARCUSE, Herbert, POPPER, Karl, HORKHEIMER, Max. *A la búsqueda del sentido*. Editorial Sígueme, Salamanca, 1976.

MARX, Carlos y ENGELS, Federico. *Once tesis sobre Feuerbach*. Editorial Grijalbo, Barcelona, 1974.

McLAREN, Peter, *Pedagogía crítica y cultura depredadora, políticas de oposición en la era posmoderna*. Editorial Paidós Educador, Barcelona 1997.

YOUNG, Robert. *Teoría Crítica de la educación y discurso en el aula*. Editorial Paidós, Madrid, 1993.

AS IDÉIAS EDUCACIONAIS GERMÂNICAS E A EDUCAÇÃO NO SUL DO BRASIL: 1850-1945

Antonio Gomes Ferreira

E-mail: antonio@fpce.uc.pt
(Universidade de Coimbra)

Ariclê Vechia

E-mail: arikele@hotmail.com
(Universidade Tuiuti do Paraná)

Desde o início do século XIX, o Governo brasileiro, visando substituir o trabalho escravo, mas principalmente ocupar territórios vazios e de fronteiras, adotou uma política de incentivo à entrada de imigrantes europeus no país. De acordo com a política imigratória, o «imigrante ideal» deveria ser branco, trabalhador, de preferência agricultor e católico. O imigrante que mais se conformava nesse perfil era o alemão.

Os imigrantes alemães que vieram para o Brasil, a partir da segunda metade do século XIX foram instalados, em sua maioria, em regiões pouco habitadas do Sul do Brasil. O isolamento geográfico dessas colônias consideradas etnicamente homogêneas, aliado ao desejo de preservar a cultura da terra de origem e a falta de apoio do Governo Brasileiro, propiciou uma organização comunitária própria. Os imigrantes procuraram recriar os mecanismos de preservação de sua identidade étnica: o lar, a igreja, a escola, a língua e as tradições e, quando possível, a Imprensa, formando núcleos populacionais com características distintas dos demais existentes na região. Uma das primeiras iniciativas tomadas pelos grupos foi a construção de uma igreja e de uma escola e, em seguida, associações com finalidades sociais, culturais, recreativas, esportivas e de auxílio mútuo.

Para estes imigrantes era de suma importância a criação de um espaço social destinado à escolarização de seus filhos que preservasse os traços culturais básicos da terra de origem, em especial, a língua alemã e os princípios morais segundo a religião evangélica.

O protestantismo germânico caracterizava-se pela fusão de elementos religiosos com outros que, no transcorrer do tempo, adquiriram significado sagrado, como é o caso da língua alemã. Mediante o seu uso é que Lutero tornou acessível ao povo o conhecimento da Bíblia. Lançou, também, os alicerces do *Neuhochdeutsche* —o alemão moderno—, portanto, a «gênese da nova língua e da religião tornou-se uma coisa só» (Willens, 1980). A religião protestante previa que os membros da comunidade fossem alfabetizados; sem esse requisito, seria quase impossível praticar a religião: cantar os hinos, estudar o catecismo, ler a Bíblia para ser confirmado na fé. Por isso, a alfabetização deveria ocorrer em língua alemã.

Esta questão era assumida também pelos imigrantes católicos, por isso, à escola das comunidades dos imigrantes alemães, católicas ou protestantes, cabia estimular o uso e a manutenção do idioma alemão. A língua era falada no lar, propagada pela imprensa, mas à escola estava reservado o papel principal: ensinar as crianças a ler e a escrever em língua alemã. O trabalho com as novas gerações era garantia da manutenção da cultura de origem. (Vechia, 1998).

Conseqüentemente foram formadas escolas em praticamente todas as núcleos populacionais formados por imigrantes. Nos núcleos rurais estas escolas eram multiseriadas, uma vez que um único professor ensinava ao mesmo tempo para alunos de diferentes níveis. Geralmente o Professor era um membro da comunidade com maior habilitação. Nos centros maiores, inicialmente o Pastor assumia também as funções de professor e as classes eram divididas em níveis. Com o tempo, foi adotado o regime seriado e as classes funcionavam ao mesmo tempo com diferentes professores.

Algumas destas escolas ganharam muito prestígio como a *Realschule* de Porto Alegre, a *Höere Lehranstalt* de São Leopoldo, a *Waisenhaus* de Taquary, a *Deutsche Schule* de Curitiba, pois além de serem freqüentadas por todas as crianças da comunidade, eram também freqüentadas pelos filhos de muitos brasileiros.

A *Deutsche Schule de Curitiba*, por exemplo, foi criada em 1867, como escola comunitária, ligada a Comunidade da Igreja Evangélica Luterana. Esta escola deveria ensinar as crianças, em língua alemã—meninos e meninas, segundo os preceitos da religião protestante. A idéia nutrida pelos protestantes de admitir a co-educação dos sexos entrou em choque com as idéias religiosas e educacionais dos brasileiros. Esse era um princípio fundamental da religião protestante: tanto meninos quanto meninas deveriam ser alfabetizados para poder estudar o Catecismo Menor, ser confirmado na fé e, no futuro, exercer o direito ao livre exame da Bíblia.

Em 1872, o Conselho Evangélico da Prússia enviou para Curitiba o Pastor Borchard, que havia recebido a incumbência de formar novas igrejas e

escolas no Brasil. Até aquele momento a Comunidade Evangélica não tinha qualquer ligação com a sede da Igreja Evangélica em Berlim. Inclusive, existiam algumas divergências nos dogmas adotados. Esta iniciativa do Conselho Eclesiástico da Prússia deu-se em um contexto de incremento do nacionalismo alemão. A guerra franco-prussiana e a posterior Unificação da Alemanha trouxeram à tona o que estava latente, o amor para com a sua (*Väterland*) pátria de origem.

Bochard foi, aparentemente, o primeiro entre os pastores «a sonhar com o porvir da nacionalidade germânica» no Brasil. Os dois elementos, língua e religião, agora pareciam estar estavam intrinsecamente unidos a um outro elemento: a germanidade. Esta ligação foi expressa pelo Pastor Rotermund: «Quem deixa de sentir e pensar evangelicamente, deixa de ser alemão; e vice-versa; quem nega a língua alemã e a índole alemã também ser perderá para a nossa Igreja. Germanidade e Evangelho estão ligados para o que der e vier» (Dreher, 1986).

Se a escola fora criada com a finalidade precípua de preservar o evangelho, a partir desta filiação, a manutenção do «espírito alemão» começou a ser enfatizado. À escola cabia o papel peculiar de transmitir às crianças, de forma sistemática a memória cultural da comunidade, as formas de sociabilidade. A escola era um «lugar» para onde os alunos se dirigiam todos os dias, para aprender ler, escrever, contar e cantar e adquirir as crenças, os valores e os saberes considerados válidos pela comunidade, de acordo com os preceitos da doutrina da religião evangélica.

A criação da escola atendia aos anseios da comunidade, uma vez que desde o primeiro ano de seu funcionamento efetivo, em 1873, contava com 81 alunos, sendo 50 meninos e 31 meninas. Em 1875, era freqüentada por 150 alunos de ambos os sexos e, em 1883, possuía 192 alunos, sendo 165 do sexo masculino e 110 do sexo feminino. Seguindo os seus princípios educacionais, a divisão foi feita por faixa etária e não por sexo, contrastando com os princípios educacionais adotados na escola brasileira.

O plano de estudos consistia, salvo pequenas variações, no ensino de ler, escrever, gramática alemã e português, contos, cantar, geografia e religião cristã. Na realidade, esta escola não seguia o preconizado na legislação brasileira. Os alunos aprendiam a ler, escrever e a contar em língua alemã. A gramática estudada era da língua alemã. A religião cristã era ensinada segundo os preceitos evangélicos. O canto era um dos elementos distintivos da religião evangélica. O cantar os hinos era uma prática instituída por Lutero que tinha de, um lado sentido sacro: os cânticos eram uma maneira de dar Graças ao Criador, e de manter viva a Palavra de Deus, mas significava também a evocação do sentimento de pertença à família evangélica. Ser Evangélico significava professar as Boas Novas de Salvação de acordo com a Bíblia Sagrada.

Além disso, todo o ensino era ministrado em língua alemã, a língua portuguesa, se ensinada, figurava como segunda língua. Inclusive o calendário escolar seguia as datas religiosas. O ano escola terminava em abril, data da realização da chamada Confirmação na Igreja Evangélica (Vechia, 1998).

O prestígio da escola perante a comunidade curitibana atraiu o segmento o segmento dos alemães católicos e de brasileiros. Esta nova clientela passou a pressionar a desvinculação da escola da Igreja, o que aconteceu em 1884, tendo sido formada uma nova Associação Escolar. A escola, sob a denominação «Escola Alemã», agora desvinculada da Igreja Evangélica, deveria se identificar com toda a comunidade alemã radicada em Curitiba. A escola passou, então, a adquirir uma feição distinta, em decorrência da mudança das relações sociais verificada. A Diretoria passou a ser composta por um Diretor e por um Conselho Escolar. Sob esta nova orientação, a Escola Alemã adotou como filosofia, o incentivo, de forma explícita, da preservação dos valores da cultura alemã –o *Deutschtum* ou a Germanidade (Vechia, 1998).

O ensino ali ministrado traduzia essa filosofia quer conteúdos selecionados como pelas práticas educativas adotadas. Os livros didáticos utilizados eram publicados na Alemanha, e, posteriormente, em Porto Alegre, mas especialmente elaborados para as escolas alemãs no Brasil. Assim, a língua alemã e sua gramática, a aritmética, a geografia, os hinos, o catecismo eram ensinados sob a ótica das idéias educacionais germânicas. O ensino da gramática alemã integrava diferentes conteúdos e era realizado, principalmente, através de contos que ressaltavam os valores da cultura alemã e através do uso de textos que versavam sobre o modo de vida alemão, sua história e sua geografia. Por exemplo, alguns textos versavam sobre: A fé em Deus dos Germânicos, o massacre de Leipzig, a terra dos antigos alemães, a guerra franco-prussiana, além de outros. (Vechia, 1998). Muito embora o novo plano de estudos não revelasse alterações em relação aos planos anteriores, o enfoque dado aos conhecimentos considerados legítimos visava a manutenção do «espírito alemão».

O caminho para o confronto dos nacionalismos

Assim como acontecia na *Deutsche Schule* de Curitiba, as condições existentes nas demais escolas alemãs contrastavam com as condições da educação no restante do Brasil. Vários intelectuais brasileiros chamavam a atenção para o fato que, no Sul do Brasil, não se falava o português. Nas centenas de «escolas alemãs» só se ensinava em língua alemã. A escola alemã com todas as implicações começou a ser razão de preocupação para as autoridades brasileiras. Apesar do imigrante alemão ter sido considerado o ideal, começava a surgir, nos meios intelectuais e políticos, o sentimento nacional e a consciência da necessidade de construir a nacionalidade brasileira e estas escolas passaram a ser motivo de preocupação.

Paralelamente ao crescimento do sentimento nacional brasileiro, no início da década de 1870, diversos fatores contribuíram para despertar o sentimento nacional da população de fala alemã no Brasil. Mesmo antes de concretizada a Unificação política da Alemanha, a Guerra Franco-Prussiana e a conseqüente vitória sobre o inimigo comum a todos os «alemães» fortaleceram este sentimento. Em setembro de 1870, líderes da comunidade «alemã» fixada na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, divulgaram pela imprensa curitibana, um manifesto em alemão, conclamando os «alemães», residentes no Paraná, a se unir e auxiliar os irmãos que lutaram pela Pátria (Vechia, 1998).

A concepção do nacionalismo alemão ainda era muito confusa, pois não havia uma identidade comum sobre o que deveria ser o Estado Nacional Alemão. O soerguimento do «espírito nacional» partiu dos intelectuais «alemães» que conclamaram o povo, em todos os lugares, a se unir e a cultivar o amor pela Pátria. A Unificação da Alemanha, em 1870, foi efusivamente comemorada em Curitiba com desfiles pelas ruas da cidade, acompanhados com bandas de música, discursos entremeados com canções patrióticas e muitos bailes (Dezenove de Dezembro, Curitiba, 7 de janeiro de 1871).

Logo a seguir, a emergência da Alemanha como potência imperialista e a dificuldade de assimilação dos alemães, quer nos núcleos coloniais, quer nos centros urbanos, começou a chamar a atenção do Governo e dos intelectuais brasileiros. Os núcleos habitados, quase que exclusivamente por alemães, passaram a ser vistos como «Quistos Étnicos» e começou a ser dado o alerta do chamado «Perigo Alemão» que ameaçava a nacionalidade brasileira.

Acácio Cruz, um cronista paranaense, 1863, mostrava-se preocupado com o que acontecia na Colônia São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, «com prelados e professores alemães, têm os seus filhos brasileiros natos, sido criados pelo sistema, usos e costumes e linguagem germânica [...] e guardam com toda a pureza e patriotismo o idioma de seu país natal» (Cruz, 1863. In: Paraná..., 1990, 28 - 29). Diante destes fatos, defendeu uma posição radical para a educação dos filhos dos imigrantes –a criação de um internato no Rio de Janeiro, para onde os filhos dos imigrantes, principalmente da região Sul, obrigatoriamente deveriam ser enviados e permanecer internos até que os «efeitos perniciosos» da educação anterior tivessem sido neutralizados.

As autoridades educacionais Brasileiras e da então Província do Paraná, começaram a debater a necessidade de uma educação nacional para enfrentar a força da educação dos imigrantes. Porém, passaram a direcionar as suas políticas educacionais pautadas no pensamento educacional alemão. O Inspetor Geral da Instrução Pública do Paraná, Bento Fernandes de Barros, embasou seus argumentos para seu projeto de reforma em Leibnitz que

afirmava: «se reformasse a educação se reformaria o gênero humano». Fernandes de Barros defendia a necessidade da expansão da educação primária para todas as camadas da população, porém, resguardando as diferenças quanto a idade, sexo, à vocação e a posição social. Segundo ele, nem todos precisariam atingir o mesmo desenvolvimento do espírito, a mesma perfeição moral, porém mesmo oferecida em vários níveis, a educação deveria encerrar uma obra completa: abraçar o homem em sua integralidade e em suas diversas relações. Para tanto efetuou uma reforma de ensino baseada na necessidade de educar as crianças nas «verdades morais e religiosas que são para o individuo a condição essencial do seu desenvolvimento e para a sociedade a lei de sal conservação». Justificou que a reforma tinha inspiração na educação praticada nos Estados Alemães, onde o conhecimento da verdade religiosa era a base do ensino para todos. Em outras palavras, a religião era «a alma da escola»- em torno da qual giravam os outros objetos de estudo (Vechia, 1998, pp. 145-168).

As reformas educacionais que se seguiram durante a década de 70 do século XIX, foram buscar elementos na educação prussiana. O Regulamento para a Instrução primária e Secundária da Província de 1874, dispunha sobre a obrigatoriedade da educação para meninos e para meninas que residissem dentro das cidades e vilas onde houvesse escola pública. Na justificativa da reforma evocava-se as palavras de Bismark a Eugenio Rendu em 1863: «Que-reis saber o que constituiu a Prússia? Duas coisas: a obrigação do serviço militar e a obrigação do serviço escolar. A Prússia não renunciou a segunda, como não pensa em renunciar a primeira» (Circular aos Conselhos de Instrução Pública da Província.1874. In: Vechia, 1998).

O surpreendente crescimento populacional e o desenvolvimento industrial e comercial da Alemanha levaram o governo alemão a buscar sua expansão territorial e comercial. Estas idéias expansionistas tinham respaldo no pensamento dos intelectuais alemães e para estes, «o critério supremo da nacionalidade, o sinal revelador, «o expoente excelso da raça «é a língua ouçam bem – é a língua. Este sinal é tudo. Onde é a pátria alemã?» Perguntava o poeta e ele mesmo respondia: «-É onde se fala a língua alemã » (Romero, 1906, 276).

Já no início do século XX, uma elite intelectual de ascendência alemã atuava na «imprensa de imigração» e nos meios escolares, exaltando o *Deutschtum*, ou seja, o sentimento de pertencimento à etnia/nação alemã e às formas de conservá-lo, através da língua, da cultura, da índole, da escola e das associações. Além disso, propaganda em torno da teoria «Pangermanista», segundo a qual «todos são alemães por direito de sangue, que por acidente se tornaram cidadãos de outros países», fez mais uma vez, soar o alerta entre os intelectuais e o governo brasileiro sobre o chamado «Perigo Alemão» que ameaçava o caráter nacional brasileiro.

Desde a Proclamação da República no Brasil, em 1889, a educação passou a ser considerada como o elemento capaz de construir a nacionalidade brasileira. Era necessário homogeneizar a grande massa da população composta por ex-escravos e por grandes contingentes de imigrantes que cultivavam os seus nacionalismos. A educação do povo compreendia, portanto, um amplo projeto político-social de combate ao analfabetismo e da formação patriótica para a construção de uma verdadeira nacionalidade. Em decorrência, procurou-se disseminar a escola primária e realçar o valor do ensino da língua pátria e dar ênfase ao estudo da Geografia e da História do Brasil e a valorização do ensino cívico.

A eclosão da I Guerra Mundial fortaleceu as manifestações nacionalistas e mais uma vez as autoridades educacionais foram buscar inspiração nas idéias militaristas da educação alemã. Foram criadas diversas organizações para a defesa do nacionalismo e do patriotismo, que tinham finalidades similares, porém guardavam algumas particularidades. A Liga de Defesa Nacional, fundada em 1916, tinha entre outros objetivos: manter a idéia de coesão e integridade nacional; difundir a instrução militar nas diversas instituições; desenvolver o civismo, o culto do heroísmo, fundar associação de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos; promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras do País; difundir nas escolas o amor à justiça e o culto do patriotismo. Visava, também, implantar o serviço militar, para fazer frente ao perigo externo e, a instrução, para pregação nacionalista contra o inimigo interno. Por inimigo interno o governo entendia as idéias comunistas e anarquistas, mas principalmente, os nacionalismos nutridos por diferentes grupos de imigrantes que representavam uma parcela significativa da população, principalmente nos Estados do Sul.

A escola primária e o exército eram dentro desta ótica, as instituições promotoras do «patriotismo». Militares e professores eram identificados como educadores com a missão de defender e salvar a pátria. A escola era considerada o primeiro reduto da defesa nacional; a menor falha do ensino, e o menor descuido do professor poderiam comprometer sem remédio o destino do país. À escola cabia a missão patriótica de criar a vinculação: militar – povo – nação. A prática dos exercícios militares nas escolas evoluiu para a criação de batalhões escolares que deveriam ser organizados segundo o regime militar, com base na hierarquia, na obediência às ordens, na aplicação, nos ritos e no garbo militar.

Os batalhões recebiam treinamento fora do horário regulamentar das aulas e utilizavam um aparato condizente com o ritual cívico a que se prestavam: além do fardamento, espingardas de madeira, cinturões, baionetas, tambores e cornetas. Cada batalhão possuía um estandarte e recebia o nome de um herói nacional ou de uma personagem pública eminente. À seme-

lhança das organizações militares, os batalhões infantis, reunindo pequenos soldados simbolizavam uma das finalidades primordiais da escola pública: a celebração cívica.

Transformando os filhos dos imigrantes alemães em cidadãos brasileiros

A posterior propaganda Nazista, e a notícia de atividades Nazistas no Brasil, fez que os núcleos habitados quase que exclusivamente por alemães passaram a ser considerados pejorativamente como «Quistos Étnicos» da nação brasileira.

Geralmente, alheios às questões políticas e econômicas, às pretensões da Alemanha e a posterior infiltração nazista e à polêmica que agitava os meios intelectuais, os colonos foram colocados em uma situação de grupo minoritário e desqualificados como cidadãos. As crianças, de ascendência alemã, -os futuros cidadãos-, passaram a ser consideradas «uma ameaça» ao futuro da nacionalidade brasileira. A escola, -espaço de formação dos cidadãos-, foi alvo da reprodução do confronto maior; espelhou a intenção ideológica de ambos os lados; centralizou o confronto dos nacionalismos. A serviço de quem ela deveria estar? Ela deveria formar futuros cidadãos brasileiros ou alemães?

A constituição da nacionalidade brasileira deveria ser a culminação do plano de governo e esta deveria se dar, principalmente, via educação. Deveria ser dado um conteúdo nacional à educação escolar e não-escolar, pelo ufanismo ao verde e amarelo, à história mitificada dos heróis e das instituições nacionais. Esta questão tomou cores mais fortes a partir de 1937, quando Getúlio Vargas instaurou um regime ditatorial no país —o Estado Novo, que perdurou até 1945.

O regime do Estado Novo fez uma associação entre Educação e Segurança Nacional; a educação foi enaltecida como instrumento de controle. Esta vinculação deu ao Exército, a quem pertencia o monopólio da Segurança Nacional, o direito e o poder de intervir nas questões relativas à educação. Para o exército brasileiro, as atividades de grupos nazistas no Brasil, era fruto de uma política deliberada e organizada da Alemanha para a ampliação de seu domínio no mundo e que o projeto de «germanização» em funcionamento em todos os Estados do Sul, estava embasado na questão educacional. O «projeto» educacional começava no lar, passava para o Jardim da Infância (*Kinder Garten*), em seguida para a «Escola Alemã» (*Deutsche Schule*) continuando, nos centros maiores, na Escolas Secundárias. Complementavam este projeto educacional, as associações esportivas, culturais, recreativas e de classe. (Bethlem, 193, 40-43). Segundo o alto comando do Exército, as escolas dos imigrantes eram um pedaço da Alemanha incrustado em solo brasileiro.

Se para os imigrantes alemães e seus descendentes o projeto de germanização estava fundamentado na educação o projeto nacionalizador brasileiro tinha como meta atingir o âmago da questão - A EDUCAÇÃO.

O exército brasileiro teve papel preponderante na concepção e na efetivação da Campanha de Nacionalização da educação desfechada pelo Governo Brasileiro de 1938 a 1945. A Campanha atingiu todos os grupos de imigrantes, tanto nas chamadas áreas coloniais, onde comunidades de imigrantes e seus descendentes viviam praticamente isolados, como nos centros urbanos, onde as organizações étnicas eram mais visíveis.

A escola, considerada o «celeiro» de futuros cidadãos passou a ser alvo da Campanha Nacionalista. As chamadas «escolas estrangeiras» foram proibidas de utilizar a língua materna no ensino, sendo obrigatório o ensino em língua portuguesa, tiveram que adotar novos planos de estudos e modificar suas práticas educativas, dispensar os professores que não soubessem ensinar em língua portuguesa e, as que não conseguissem isto, deveriam ser fechadas. Foi implantado um forte sistema de Inspeção Escolar, que deveria garantir o cumprimento das determinações governamentais. Em consequência, obras e documentação das Escolas e das Associações apreendidas e destruídas.

O Departamento de Informação e Propaganda, produziu livros para serem utilizados nas escolas do Sul do Brasil. Os livros eram, na realidade, «Catecismos» de inculcação do nacionalismo brasileiro. Usando uma linguagem simples, adequada ao nível das crianças do ensino primário, os conteúdos ali contidos, iam, mediante a reiteração de idéias, conduzindo o raciocínio para a direção desejada.

A Campanha de Nacionalização encetada pelo Estado Novo e coordenada pelo Exército Nacional, visava inculcar na mentalidade das crianças e dos jovens descendentes de alemães os «valores nacionais brasileiros» pelo ensino da língua pátria dos brasileiros, pela inculcação dos valores nacionais, pelo culto aos símbolos nacionais, aos heróis e aos governantes da época. A língua portuguesa passou a ser o critério fundamental da nacionalidade, justificando a nacionalização do ensino e o fechamento das «escolas étnicas». A impossibilidade de substituir todas essas escolas por escolas «brasileiras» traria graves prejuízos para as crianças nas áreas de colonização, mas era preferível assim, como sintetizou o General Meira de Vasconcellos: *Antes criarmos ignorantes que criarmos traidores!* (Bethlem, 1939, 66).

O Estado de Santa Catarina foi o mais visado pela Campanha de Nacionalização. Alguns autores estimam que foram «erradicadas mais de cem escolas da região» e que «os professores nocivos» aos sentimentos patrióticos foram expulsos das escolas. Os professores que continuaram a dar aulas em língua alemã quando já estava em vigência a lei da nacionalização foram presos. A

prisão era assinalada como um ato necessário para libertar as «crianças do pernicioso preceptor que, dia a dia, infiltrava-lhes no espírito o mais tremendo dos venenos» (Bethlem, 1939).

Segundo o projeto nacionalista do Estado Novo (1937-1945), a «construção» da nacionalidade brasileira deveria ocorrer via a homogeneização dos chamados valores nacionais -a padronização cultural sem espaço para as peculiaridades das diferentes culturas que compunham a nação brasileira. Pregava-se um conteúdo nacional a ser desenvolvido nas escolas brasileiras. Este conteúdo foi ufanista, ficando restrito ao culto aos heróis, -eleitos como tal naquele momento-, às instituições nacionais e às autoridades. O domínio da língua portuguesa passou a ser um sinal identificador do «ser» ou «não ser» brasileiro. Na realidade, verificou-se o confronto de dois nacionalismos, fundados nas mesmas bases, ambos excludentes e exacerbados, nutridos por alguns setores da sociedade que impuseram sua ideologia para um grande segmento da população de forma repressiva.

Referencias bibliográficas

BETHLEM, H. *O Vale do Itajabi. Jornadas de Civismo*. Rio de Janeiro. José Olympo. 1939.

CRUZ, A. D. F. Apontamentos sobre a Província do Paraná. In: *Fontes para a História do Paraná. -Cronistas – SÉC.XIX e XX*. Curitiba. Secretaria do Estado da Cultura, 1990.

DREHER, M. *A Igreja e a Germanidade*. Caxias do Sul: Sinodal, 1986.

ROMERO, S. *América Latina*. Porto. Livraria Ohardon. 1906.

VECHIA, A. *Imigração e Educação dos Imigrantes em Curitiba: 1953-1889*. (Tese de Doutorado). São Paulo. USP. 1998.

WILLENS, E. *A aculturação dos alemães no Sul do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

ERICH FROMM EN MÉXICO Y SU INFLUENCIA EN LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN Y LA DESESCOLARIZACIÓN

Jon Igelmo Zaldívar

E-mail: jjgelmoz@edu.ucm.es

(Universidad Complutense de Madrid¹)

I. Nuevas fuentes; nuevas líneas en la investigación

Intentar abarcar en una comunicación para un congreso la influencia que el pensamiento de Erich Fromm tuvo en dos de las teorías más destacadas de cuantas se desarrollaron en Iberoamérica en la segunda mitad del siglo XX, esto es, la teoría pedagógica de la liberación y la desescolarización, es, sin duda, una misión tan ambiciosa como imposible. Un trabajo mínimamente riguroso al respecto necesita de un estudio más extenso y de una dedicación mucho más pormenorizada por parte del investigador. ¿Cuál es entonces la intención del texto que a continuación se presentan? ¿Qué es lo que se pretende trabajar?

El objetivo en este sentido es doble. Por una parte está el hecho de que si bien sobre Erich Fromm y su abundante obra se han realizado aproximaciones académicas desde diferentes enfoques, al tiempo que se ha escrito bastante sobre las tesis planteadas por autores como Ivan Illich o Paulo Freire —no obstante, el pedagogo brasileño en este aspecto gana la partida a su colega austriaco—, apenas existen investigaciones que abarquen un estudio detallado del contexto compartido por estos tres autores. En consecuencia, la intención de esta comunicación, en primer lugar, es realizar un acercamiento al contexto histórico, político, cultural y social que hizo posible el encuentro de estos tres pensadores en un pequeño rincón de la geografía mexicana durante los años sesenta y setenta.

En segundo término, lo que se propone con este texto es revelar un conjunto de novedosas fuentes para la investigación que recientemente han sido encontradas en la Biblioteca Daniel Cosío Villegas² del Colegio de México, ubicada en el Distrito Federal de la Ciudad de México. Se trata de una serie de documentos que en su día fueron publicados y editados por el CIDOC

(Centro Intercultural de Documentación), centro que Ivan Illich dirigió y coordinó entre 1963 y 1976 en la ciudad de Cuernavaca. La presentación de estas fuentes pretende ayudar a abrir nuevas líneas de investigación, así como nuevas perspectivas teóricas para el estudio de las influencias del pensamiento alemán en la pedagogía iberoamericana.

II. Erich Fromm en Cuernavaca

En más de una ocasión, durante los años ochenta, Ivan Illich viajó a Atlanta para acompañar en el día de Año Nuevo a la viuda de Erich Fromm, quien había fallecido en Muralto, Suiza, en 1980³. Para entonces Ivan Illich había iniciado su etapa de filósofo itinerante⁴. Alejado definitivamente de la luz de los proyectores, este gesto con la viuda de Erich Fromm era una muestra de la profunda amistad que le unió con el afamado psicoanalista nacido en Frankfurt en 1900. Una amistad que inició veinte años atrás, en Cuernavaca.

Cuernavaca al inicio de los años cincuenta era el prototipo de ciudad que sufría el eclipse de una megalópolis como la Ciudad de México que desde los años treinta había iniciado un proceso de crecimiento y expansión desmedido. La localidad donde Hernán Cortés y su esposa, Juana de Zúñiga, ubicaron su residencia en 1526 y donde Zapata en más de una ocasión entró al mando del Ejército Liberador del Sur durante la Revolución Mexicana⁵, era poco más que un pueblo donde la clase adinerada del Distrito Federal iba de paseo los fines de semana. No en vano, ya entonces Cuernavaca era conocida con el poético sobrenombre que Alexandre Von Humbolt tuvo en ocurrencia dedicarle: la ciudad de la eterna primavera.

Si bien, de forma paulatina, esta pose de ciudad provinciana que Cuernavaca presentaba al iniciar la década de los cincuenta pronto se transformó. En apenas diez años la localidad se convirtió en un espacio cosmopolita donde era posible toparse con intelectuales de renombre de medio mundo. En las décadas de los sesenta y setenta una comunidad de pensadores quedó asentada en la ciudad. Intelectuales de la talla de Paul Goodman, Paulo Freire, Everett Reimer, Erich Fromm, John Holt, Valentina Borremans, Francisco Juliao, Helder Camara, Peter Berger, Susan Sontag o Ivan Illich pasearon por sus calles en aquel tiempo. Aunque para entender esta transformación dos nombres merecen ser presentados con cierto detalle: Sergio Méndez Arceo y Gregorio Lemercier.

Sergio Méndez Arceo había sido nombrado obispo de Cuernavaca en 1952. Conservador y de talante intelectual, su carácter cambió en contacto con la realidad política y social del Estado de Morelos. Transcurridos cinco años de su llegada, en 1957 inició una polémica transformación arquitectónica de la Catedral de Cuernavaca⁶. Su empeño estaba centrado en colocar a la ciudad en el centro del debate litúrgico que se estaba desarrollando en los

encuentros preparatorios del Concilio del Vaticano II en Roma⁷. Con el obispo Sergio Méndez Arceo a la cabeza Cuernavaca salía de su letargo.

Gregorio Lemerrier, por su parte, llegó a Cuernavaca en 1950. Para entonces era un reconocido monje benedictino de origen belga que había recibido formación en uno de los centros más avanzados del mundo en materia de renovación litúrgica: la Abadía de Mont Cesar, en Lovaina. En Cuernavaca y con la cobertura de Sergio Méndez Arceo fundó el monasterio de Santa María de la Resurrección. En este recinto inició un pionero trabajo psicoanalítico con la comunidad de monjes.

El 3 de noviembre de 1962, con el título de *Un monasterio benedictino en psicoanálisis*⁸, Lemerrier publicó en *Le Monde* la experiencia psicoanalítica que venía desarrollando en Cuernavaca. Los psicoanalistas que estaban llevando a cabo esta tarea eran miembros de la Asociación Internacional del Psicoanálisis, con sede en Londres, y dirigentes de la Confederación de Asociaciones de Psicoanálisis de Grupo de América Latina. Además, según se mencionaba en el artículo, en el monasterio se organizaban sesiones grupales con un máximo de ocho monjes por grupo que se reunían dos veces por semana con cada uno de los psicoanalistas.

En aquellos tiempos Erich Fromm viajaba con cierta frecuencia a Cuernavaca. Residía desde hacía casi una década en la Ciudad de México y cabe suponer que cuanto sucedía en aquella ciudad vecina debía llamarle la atención. Trabajaba en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde estableció una sección de psicología dentro de la escuela de medicina. Compaginaba, además, su trabajo en la UNAM con una cátedra en la Universidad del Estado de Michigan.

III. Erich Fromm en el CIDOC

Erich Fromm en los años sesenta era una de las voces más reconocidas a nivel internacional en el campo de la psicología y la psiquiatría, y algunos de sus libros habían alcanzado una fama notable, especialmente el trabajo publicado en 1941 con el título de *El miedo a la libertad*⁹. Para entonces el recorrido de su trayectoria era consecuencia de los tiempos que le tocaron vivir. Siendo joven, a finales de los años veinte, había iniciado en Alemania su carrera como psicoanalista, aunque pronto rompió con las heterodoxas interpretaciones freudianas y orientó sus trabajos hacia estudios de corte marxista. Ya en los inicios de los años treinta, Fromm participó activamente en la primera fase de las investigaciones interdisciplinarias de la Escuela de Frankfurt. Emigró a los Estados Unidos en 1934 cuando el partido nazi tomó el poder en Alemania. En 1939 se desvinculó definitivamente de la Escuela de Frankfurt como consecuencia de las diferencias con autores como Herbert Marcuse o Theodor Adorno.

En los años cuarenta, durante su estancia en EE.UU., participó en distintos centros vinculados al campo de la psicología y la psiquiatría, hasta que en 1950 se trasladó a México. Ya en México se separó del socialismo de estado y vinculó su obra con la crítica a la sociedad de consumo capitalista y el modelo totalitario soviético. Además, en estos años, Fromm mostró cierto interés por alguno de los movimientos pedagógicos más sobresalientes de la posguerra, tal es el caso de la experiencia educativa de A. S. Neill y su escuela de *Sumerhill*. No es casualidad, de hecho, que escribiera el prólogo al ya clásico ensayo *Sumerhill; un punto de vista radical sobre la educación de los niños* de 1960¹⁰.

No obstante, el vínculo de Erich Fromm con Cuernavaca se estrechó a raíz de la llegada a esta ciudad de un joven religioso que venía recorriendo América Latina. El sacerdote era Ivan Illich, quien se había visto obligado a abandonar Puerto Rico como consecuencia de una polémica desatada mientras ocupaba el cargo de vicerrector de la Universidad de Ponce de León. Entre sus intenciones estaba abrir un centro de formación de misioneros y personal religioso en Cuernavaca que contrarrestara los efectos que podía desencadenar el Plan de Juan XXIII para el desarrollo y modernización de América Latina. Aquel primer centro que abrió Illich en Cuernavaca en 1960 fue el Centro de Investigaciones Culturales (CIC) y Erich Fromm participó de sus actividades prácticamente desde el inicio¹¹.

Luego, en 1963, Illich y sus colaboradores abrieron un segundo centro: el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC). El objetivo era la difusión y documentación de textos, así como la organización de seminarios temáticos donde se abordaban los cambios ideológicos, políticos, sociales, culturales y educativos que estaban aconteciendo en la región latinoamericana. En este centro Erich Fromm publicó un texto titulado *Marx's contribution to the knowledge of man* que apareció en 1968 en la serie «CIDOC Informa»¹². De esta época también es otro texto suyo que sirvió como prólogo al libro de Illich titulado *Alternativas* (1970)¹³.

En el CIC y posteriormente en el CIDOC, otro de los pensadores que participó de las actividades organizadas fue el pedagogo Paulo Freire. Nacido en Recife, Brasil, en 1921, Paulo Freire al inicio de la década de los sesenta había sido nombrado Director de la Comisión Cultural Popular del Gobierno de Joao Goulart. Con el golpe de estado de 1964 fue perseguido en Brasil, y gracias a la mediación del propio Ivan Illich consiguió exiliarse en Chile. A partir entonces Paulo Freire inició una participación activa en el CIDOC donde publicó algunos de sus trabajos. Ya en 1970, al no renovar su contrato con el gobierno democristiano de Frei en Chile, aceptó la posición de asistente educativo en el Consejo Mundial de las Iglesias con sede en Ginebra, cargo que compaginó con algunos de los seminarios que impartió en Cuernavaca entre 1970 y 1971 gracias a la invitación de su amigo Ivan Illich¹⁴.

IV. La influencia de Erich Fromm en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire

No resulta novedoso admitir la influencia que el pensamiento de Erich Fromm tuvo en Paulo Freire¹⁵. Al revisar los textos publicados por Freire en Cuernavaca entre 1968 y 1973 se confirma el impacto que los trabajos del psicoanalista alemán alcanzaron en el fundamento de la pedagogía de la liberación freiriana. Las constantes citas que el pedagogo brasileño dedicó en varios de sus trabajos de su colega, especialmente al libro titulado *El corazón del hombre* de 1964, son la muestra más evidente de esta atribución. En su vertiente de protesta y denuncia contra todo sistema que despersonalizaba al individuo, la influencia de Erich Fromm sobre el pensamiento pedagógico de Freire cobró una fuerza notable.

Paulo Freire participó activamente en el CIDOC que Ivan Illich había abierto en Cuernavaca. Numerosos textos suyos fueron apareciendo en las series de publicaciones que se editaron desde el CIDOC. En 1969, en uno de los boletines de «CIDOC Informa», se publicó: *Le méthode d'alphabétisation des adultes* (1969). En la serie «CIDOC Documenta», que era recopilada en «CIDOC Cuaderno», publicó de 1970 a 1973 varios textos: *The «real» meaning of cultural action* (1970), *Una pedagogía de los oprimidos* (1972), *La misión educativa de la Iglesia en América Latina* (1972), *Investigación y metodología de la investigación del tema «generador» reducción y codificación temática* (1973), *Desmitificación de la conscientización* (1973) y *La educación y el proceso de cambio social* (1973)¹⁶.

No obstante, de cuantos trabajos publicó Freire desde Cuernavaca existe un documento sumamente interesante publicado por el CIDOC y titulado *Educação y conscientização. Extensionismo rural* (1968) firmado junto con Raúl Veloso y José Luis Fiori¹⁷. En este documento se presentaba una recopilación de textos inéditos y de conferencias y charlas en las que había participado el pedagogo brasileño entre 1967 y 1968. Aunque la publicación era en realidad mucho más que eso, ya que lo que Freire estaba presentando era una síntesis y a la vez un borrador del libro que tiempo después sería de obligada referencia para el fundamento de la pedagogía de la liberación, esto es: *Pedagogía del oprimido*, cuya primera edición es de 1968¹⁸.

Acercarse a la fundamentación psicológica de los textos publicados por Paulo Freire desde Cuernavaca, y en consecuencia al libro *Pedagogía del oprimido* (1968), es adentrarse en *El corazón del hombre* (1964) de Erich Fromm, principal trabajo que psicoanalista alemán publicó durante su estancia en México. Así, para el estudio psicológico del fenómeno de la opresión que recorre el libro clásico de la pedagogía de la liberación, Freire tomó como referencia las reflexiones de corte psicoanalítico realizadas por su colega alemán al respecto. La necrofilia, según el pedagogo brasileño, debía ser entendida como la tendencia del ser humano a amar todo lo que no crece, todo lo mecánico,

una tendencia que atrapa al opresor en una imagen concreta y material del mundo y de los seres humanos. La conciencia opresora es posesiva del mundo, de la misma forma que lo es la vida que de él emana.

Para Paulo Freire, siguiendo las categorías psicoanalíticas de Fromm, la conciencia opresora se caracteriza por una tendencia a transformar en objeto de su dominio todo aquello que le es cercano. La tierra, los bienes, la producción, las creaciones de los seres humanos, los propios seres humanos, el tiempo, todo lo reduce a objetos de su dominio. De ahí la concepción materialista de la existencia del opresor, donde el dinero es la medida de todas las cosas y el lucro su objetivo principal¹⁹. Esta concepción es la que Erich Fromm estudió en otro de sus trabajos titulado *¿Tener o ser?* (1957)²⁰.

La tendencia sadista del opresor demanda el control constante del oprimido. Así, cuanto más se controle al oprimido más se le transforma en «objeto», en algo que parece como esencialmente inanimado y que para Freire viene a ser el objetivo último del modelo de «educación bancaria». Es por tanto el placer del dominio completo sobre la otra persona lo que lleva al sádico al intento de reducir a las personas a simples cosas. Algo animado es convertido en algo inanimado; el control de la vida suprime la libertad del individuo. Esta es la visión necrófila del mundo que Fromm desarrolla en el tercer capítulo de *El Corazón del hombre*²¹.

En suma, la influencia que los trabajos psicoanalíticos desarrollados por Erich Fromm tuvieron en la obra de Paulo Freire fue destacada. El enfoque de corte humanista con el que Fromm se propuso psicoanalizar al individuo moderno impactó notablemente en la pedagogía de la liberación iberoamericana. El hecho de que ambos autores compartieran un espacio de trabajo en una pequeña ciudad de provincia mexicana en los años sesenta y setenta corrobora esta influencia. Los documentos editados por el CIDOC son testimonios de gran valor para el estudio de la relación académica y de amistad que unió a estos dos pensadores claves en la historia del siglo XX.

V. La influencia de Erich Fromm en Ivan Illich y la desescolarización

A partir de 1966 las instalaciones del CIDOC se trasladaron a un extraño edificio de estilo victoriano en el Rancho Tetela, terreno ubicado en un pequeño cerro de los muchos que abundan en Cuernavaca. Para entonces el director del centro, Ivan Illich, era tan reconocido por sus crítica radical a las instituciones modernas, como por la provocativa puesta en escena que acompañaba a cada una de sus intervenciones. Baste mencionar que entre 1966 y 1968 había sufrido una seria confrontación con el Vaticano y desde entonces mantenía una distancia significativa respecto de la jerarquía católica²². Sus estudios habían dejado a un lado la crítica a los planes desarrollistas de la Iglesia Católica, y había comenzado a trabajar en una crítica radical cuyo objeto de

estudio eran las instituciones educativas modernas. Los textos que más adelante habrían de conformar su libro *La sociedad desescolarizada* (1971) estaban apareciendo desde hacía unos meses en las series que se editaban desde el centro que él mismo coordinaba en Cuernavaca. El fundamento filosófico, sociológico o psicológico sobre el que se sostenían sus más contundentes argumentos lo vinculaban directamente con muchos de los intelectuales que pasaron por el CIDOC en este tiempo. El caso de Erich Fromm no podía ser menos.

En el CIDOC, en el verano de 1970, se organizó un simposio en honor a Erich Fromm. En el acto participó Ivan Illich con una ponencia titulada: *El amanecer del hombre Epimeteo*²³. Una versión de este texto, apenas un año después, formaría parte del capítulo VII del libro *La sociedad desescolarizada*. El documento es toda una muestra de la forma en que los estudios de Erich Fromm impactaron en la obra de su colega Ivan Illich. Así, esta ponencia, además de ser un texto para un homenaje a un amigo, era, también una clara evidencia de la influencia del pensamiento del psicoanalista alemán en los trabajos de Illich. De hecho, tomando como referencia esta ponencia es posible reconstruir de forma esquemática la influencia del psicoanalista alemán en la lectura de la realidad y del ser humano propuesta desde las teorías de la desescolarización.

En este caso muchos de los puntos que retoma Illich en su *El amanecer del hombre Epimeteo*, remite inexorablemente al libro clásico por excelencia de su amigo alemán: *El miedo a la libertad*. La advertencia que recorre el libro de Fromm en relación al hecho de que en las democracias capitalistas occidentales con demasiada frecuencia se puede encontrar terreno fértil para el surgimiento del fascismo²⁴, está más que presente en el texto de Illich. Ambos autores veían que la amenaza para la democracia no es tanto la aparición de Estados totalitarios en el extranjero, sino la consolidación de aquellos mismos factores que en determinados países estaban otorgando el poder a una autoridad exterior en las actitudes personales y en las instituciones estatales. Por tanto, lo que Illich y Fromm intuían era que el campo de batalla contra el totalitarismo debía ser situado también dentro de cada individuo y en las propias instituciones occidentales.

En su ponencia Ivan Illich presentó el hecho que consideraba como una de las consecuencias más significativas de las sociedades industriales modernas: al inicio de los años setenta un niño en las calles de Nueva York no tocaba nada que no hubiera sido científicamente desarrollado, manejado, planificado y vendido a alguien. Las ciudades modernas para Illich se estaban convirtiendo en espacios donde los deseos y los temores eran moldeados institucionalmente. Para los niños, las ciudades se habían convertido en certezas, ya que en ellas no existía nada deseable que no hubiera sido planeado con anterioridad²⁵.

Según Illich los seres humanos habían desarrollado durante los últimos años la frustrante omnipotencia de ser incapaces de exigir alguna cosa, porque tampoco podían imaginar algo que una institución no pueda darle. La esperanza estaba siendo sustituida por la expectativa. Prometeo, cuyo significado para los griegos se aproximaba a «previsión», se imponía a su hermano Epimeto, «ver hacia atrás». En los seres humanos se estaba imponiendo también la creencia en el progreso constante del hombre en el mundo, y en el progreso del mundo mismo. El individuo se había convertido en el juguete de los científicos, ingenieros y planificadores. Prometeo, que embaucó a los dioses para quitarles el monopolio del fuego y enseñó a los hombres a usarlo para forjar el hierro, se estaba convirtiendo en el dios de los tecnólogos que terminaron construyendo cadenas de hierro.

Y en el caso de las instituciones educativas, para Illich, la situación era bastante significativa. Las escuelas se habían convertido en el proceso planificado que implementa el hombre para un mundo planificado; el instrumento principal para atrapar al hombre en la trampa del hombre. Al modelar a cada ser humano en función de un nivel adecuado para desempeñar un papel en el juego mundial, se producía y se escolarizaba al mundo para suprimirlo de la existencia²⁶. Además, dentro de este modelo, los maestros, los doctores y los trabajadores sociales compartían un desempeño común: crear demandas progresivas para los tratamientos institucionales que ellos prestan.

Al final de la ponencia impartida en Cuernavaca, Illich hacía una mención directa a Erich Fromm. Compartía con él, según quedó plasmado en el texto que luego fue publicado, que era necesario un nombre para aquellos que aman la tierra. Erich Fromm proponía a Noé como símbolo de creyentes y no creyentes que pilotaba la nave de la esperanza. Por su parte, Illich, veía en *Epimetheus* la esperanza que está más allá de la sombra del crepúsculo de Apolo.

VI. Illich y Freire, dos propuestas para América Latina y un punto de partida compartido

Los trabajos de Erich Fromm en los años sesenta y setenta se convirtieron en un punto de referencia para Paulo Freire e Ivan Illich. La presencia de estos tres pensadores en Cuernavaca propició un encuentro intelectual que dejaría su huella en la psicología y pedagogía del siglo XX. Los acercamientos que el psicoanalista alemán hizo al campo de la educación tuvieron su continuidad en las corrientes pedagógicas de la liberación y la desescolarización.

Erich Fromm en su principal trabajo, *El miedo a la libertad*, hizo importantes referencias al problema que en el campo de la educación debían afrontar las sociedades modernas democráticas. Desde su perspectiva, estaba

sucedendo que a los niños desde muy pronto se les estaba enseñando a experimentar sentimientos que de ningún otro modo son suyos, de modo particular: a sentir simpatía hacia la gente, a mostrarse amistoso con todos sin ejercer discriminaciones críticas o simplemente a sonreír. Y una tergiversación idéntica a las de los sentimientos y emociones sufría el pensamiento original. Desde los comienzos mismos de la educación lo original era desaprobado, llenándose la cabeza la gente con pensamiento preparado²⁷. Es más, para Erich Fromm, el derecho de expresar los pensamientos propios tenía algún sentido tan sólo si se era capaz de tener pensamientos originales²⁸.

Así, donde Freire veía la alienación de la conciencia del oprimido desde una perspectiva marxista e Illich denunciaba la planificación tecnológica de la existencia, Fromm exponía los riesgos que conllevaba la represión de los sentimientos espontáneos y, por tanto, la represión de la personalidad genuina como un riesgo que existe desde el momento en que inicia el proceso de aprendizaje del niño dentro de las instituciones educativas²⁹. En las sociedades modernas la educación planificada, según Fromm, conducía con demasiada frecuencia a la eliminación de la espontaneidad y a la sustitución de los actos psíquicos originales por emociones, pensamientos y deseos impuestos desde afuera³⁰.

No obstante, si bien Freire e Illich tomaron como fundamento para sus propuestas pedagógicas liberadoras y desescolarizadoras los trabajos de Erich Fromm, cabe mencionar que ambas corrientes se distanciaron profundamente en las alternativas que proyectaron. Illich, en los años que siguieron a la publicación de su libro *La sociedad desescolarizada* (1971) terminó proponiendo una especie de bloqueo sobre el concepto de educación. Su propuesta era poner este término tan confuso en el congelador durante un periodo de tiempo significativo, ya que detrás de este concepto apenas era posible ver nada que fuera más allá de una «provocación de la libertad del otro»³¹. Paulo Freire, por su parte, depositó buena parte de sus esperanzas en la educación como vehículo para que los oprimidos del mundo rompieran con las relaciones de opresión con los opresores. La alfabetización crítica llevada a cabo por los educadores junto con los educandos podía ser, para Freire, una herramienta para superar la alienación histórica de los pueblos oprimidos.

No debe extrañar, en suma, la actitud que ambos autores adoptaron en las décadas posteriores. Mientras que Illich optó por el silencio en relación al pensamiento de la educación y sus instituciones, Freire hizo de la esperanza en la educación todo un campo de trabajo para la pedagogía. Y en consecuencia, al tiempo que Illich quedaba arrinconado para el debate pedagógico en los años ochenta y noventa, Freire recibía homenajes en las Universidades de medio mundo y en las instituciones internacionales que más peso llegarían a tener en la configuración del nuevo escenario educativo.

Notas

¹ Con ayuda del Programa de Formación de Investigadores del Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco.

² La biblioteca Daniel Cosío Villegas del Colegio de México posee una de las mayores colecciones de México y América Latina en materia de ciencias sociales y humanidades. El acervo se compone de más de 700.000 volúmenes, con 8.000 títulos de publicaciones periódicas (<http://biblioteca.colmex.mx/>) –consultado 4 de agosto de 2009–.

³ BERGER, P.: «Recordando a Ivan Illich», en *Hoja por Hoja*, n° 112 (2006) (<http://www.hojaporhoja.com.mx/>) –Consultado el 25 septiembre de 2007–.

⁴ BORREMANS, V. y ROBERT, J.: «Prefacio» en IVAN ILLICH (2006) *Ivan Illich Obras Reunidas Vol. I*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006, p. 23.

⁵ WOMACK, J.: *Zapata y la revolución mexicana*. México: Siglo XXI editores. 1969.

⁶ GUTIÉRREZ QUINTANILLA, L.: *Los volcanes de Cuernavaca: Sergio Méndez, Gregorio Lemercier, Ivan Illich*. México; La Jornada de Morelos. 2008, p. 46.

⁷ HERNÁNDEZ CHÁVEZ, A.: *Breve historia de Morelos*. México; Fondo de Cultura Económica y El Colegio de México. 2002, p. 210.

⁸ El texto *Un monasterio benedictino en psicoanálisis* de Gregorio Lemercier aparecido en el periódico Excelsior (23-9-1965). Una reproducción del mismo puede consultarse en el «CIDOC Cuaderno» n° 7, Cuernavaca, Centro Intercultural de Documentación, 1968, pp. 10/21-30.

⁹ FROMM, E.: *El miedo a la libertad*. México, Fondo de Cultura Económica, 2003.

¹⁰ A continuación se presenta un extracto del «Prólogo» a *Sumerhill* (1960) que remite a un concepto de la educación trasgresor en su tiempo: «En la educación, no basta el desarrollo intelectual. La educación debe ser a la vez intelectual y afectiva. En la sociedad contemporánea encontramos una separación cada vez mayor entre el intelecto y el sentimiento. Hoy, las experiencias del hombre son principalmente experiencias de ideas y no la captación inmediata de lo que siente su corazón, de lo que ven sus ojos y de lo que oyen sus oídos. En realidad, esa separación entre intelecto y el sentimiento ha llevado al hombre contemporáneo a un estado mental casi esquizoide, en el que ha llegado a ser incapaz de experimentar algo, salvo intelectualmente» (FROMM, E.: «Prólogo», de NEILL, A. S.: *Sumerhill; Un punto de vista radical de la educación de los niños*. México; Fondo de Cultura Económica. 1992, p. 23).

¹¹ GODOT, E.: *Center of Intercultural Formation: First Five Years*. «CIDOC Cuaderno» n° 1. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1966, p. 53.

¹² CIDOC *Catálogo de publicaciones 1973*. «CIDOC Cuaderno», n° 1018, Cuernavaca: CIDOC. (1973)

¹³ FROMM, E. (1970) «Prólogo» a ILLICH, I. (1970) «Alternativas » en ILLICH, I (2006) *Ivan Illich Obras Reunidas, vol. I*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹⁴ En 1970, en una entrevista para una revista suiza Freire explicó su actividad en México: «cada año voy a Cuernavaca a dar un seminario para grupos latinoamericanos. El año pasado, en junio, fui allí para coordinar un seminario de una semana con unas 150 personas, más o menos, latinoamericanas; y en enero de este año fui otra vez allá y me reuní con 15 personas jóvenes y ecuménicas, porque había protestantes y católicos en el grupo para comenzar a trabajar» (TORRES NOVOA, *Entrevistas con Paulo Freire*, México, ediciones Gernika 1978, p. 43).

¹⁵ BLANCO, R.: *La pedagogía de Paulo Freire*. Madrid: Edymion Textos Universitario, 1970, p. 20.

¹⁶ CIDOC *Catálogo de publicaciones 1973*. «CIDOC Cuaderno» n° 1018. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1973.

¹⁷ FREIRE, P.: *Educação y conscientização. Extensionismo rural*. «CIDOC Cuaderno» n° 25. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1968.

¹⁸ FREIRE, P *Ibid.*, p. 3/0.

¹⁹ FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI, 1970, p. 59.

²⁰ FROMM, E.: *¿Tener o ser?* México: Fondo de Cultura Económica, 1957.

²¹ FROMM, E.: *El corazón del hombre*. México, Fondo de Cultura Económica. 1966, p. 36-67.

²² CIDOC Entredicho del Vaticano al CIDO, 1966-1969. CIDOC Dossier n° 37. Cuernavaca, Centro Intercultural de documentación, 1969.

²³ ILLICH, I.: «El amanecer del hombre Epimeteo». En CIDOC Cuaderno n° 56 (1971) *CIDOC Documenta Ideologías/ Iglesias. Julio – diciembre de 1970*. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1970.

²⁴ FROMM, E.: *El miedo a la libertad*. México: Paidós. 1941, p. 231.

²⁵ ILLICH, I. *Ibid.*, p. 244/4.

²⁶ ILLICH, I. *Ibid.*, p. 244/9.

²⁷ FROMM, E. *Ibid.* p 237.

²⁸ FROMM, E. *Ibid.* p. 232.

²⁹ FROMM, E. *Ibid.* p. 232.

³⁰ FROMM, E. *Ibid.* p. 233.

³¹ FREIRE, P. e ILLICH, I.: *La educación. Autocrítica de Paulo Freire e Ivan Illich*. Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1975.

LA LIBERTAD ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD ALEMANA DEL SIGLO XIX Y ALGUNAS INFLUENCIAS EN EL MODELO DE UNIVERSIDAD COLOMBIANA

Leonor Cristina Mójica Sánchez

E-mail: leonor.mojica@unimeta.edu.co

(Corporación Universitaria del Meta. Colombia)

I. Conceptualización y Contextualización

La libertad es un término que etimológicamente proviene del latín «Libertas» y del griego «Eleutheros». En ambos se refiere al hombre que no es esclavo, al hombre libre y responsable de sí mismo. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española lo define como «Facultad natural que tiene el hombre de actuar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos». En cuanto a la libertad académica podemos decir que las universidades medievales fueron un prototipo autónomo de universidad, ya que tenían plena libertad de administrarse. Pero esta autonomía plena se fue reduciendo debido a la llegada de nuevas corrientes de pensamiento como la Ilustración, el Idealismo, entre otros. En Alemania se destaca algunas universidades que promovieron la libertad académica, como fue el caso de las Universidad de Leiden fundada en el año 1575, Universidad de Göttingen fundada en el año 1737, y la Universidad de Berlín, fundada en el año 1809, este modelo universitario marcaría la historia de las universidades en el mundo, fundado en conceptos como «Lehrfreiheit» (libertad de enseñar) y «Lernfreiheit» (libertad de aprender), una universidad estructurada desde los fundamentos de la filosofía idealista donde «Alemania y su universidad cumplen la misión histórica de mantener y alimentar el culto del saber»¹.

En el año 1786 el rey de Prusia Guillermo III convirtió su país en la primera potencia alemana. En 1806, tras las batallas de Jena y de Auerstedt, Napoleón I suprime el Sacro Imperio creando la Confederación del Rin, excluyendo a Prusia y Austria, a su vez esta fue sustituida por la Confederación Germánica en 1815 en el Congreso de Viena hasta el año 1866. En el año 1794 se promulgó el Código General Prusiano, muy lejano de llegar a

ser una constitución moderna, establecía de manera general y rigurosa derechos y deberes. En lo referente a la educación definía como instituciones estatales las escuelas y universidades garantizando el derecho a los asuntos académicos, el financiamiento, supervisión y control quedaría a cargo del Estado. Desde el año 1790 hasta 1806 se conoció un periodo con extrema censura a las universidades ajustando la enseñanza a las necesidades del gobierno, razón por la cual se generaran tensiones y revueltas con los intelectuales más influyentes de la época.

A principios del siglo XIX la pérdida de los territorios del oeste del Elba significó perder con ella la mayoría de sus Universidades (Erfurt, Erlangen, Münster, Gottigen y Halle) generándose la necesidad de crear una nueva universidad para la antigua Prusia, tan importante como la Universidad Central de Halle. A pesar de toda esta tensión social, la impotencia política y el desmembramiento de los territorios del estado que se afrontaba en esta época, surge una combinación de sentimientos nacionalistas de origen filosófico, teológico, poético que sumaron el Idealismo con el Romanticismo para fundamentar el origen de una nueva universidad.

«Tres grandes potencias tuvieron su influjo reunidas en esto: 1. La Nueva poesía alemana (Klopstock, Herder, Goethe, Schiller y el Romanticismo), 2. La Nueva filosofía alemana (Kant, Fichte, Schleiermacher, Schelling, Hegel), y 3. La Nueva voluntad política alemana de los señores y los soldados del estado prusiano (Freiherr von Stein, Hardenberg, Humboldt, Scharnhorst, Gneisenau y von Clausewitz). Poetas y pensadores crearon un mundo espiritual nuevo, en el que fueran comprendidos y pensados en su conjunto el predominio de la naturaleza y de los poderes de la historia unificados en la esencia del absoluto»².

II. La Universidad de Berlín

Las universidades modernas o universidades del siglo XVIII se transformaban con base en criterios de la universidad imperial y/o la universidad republicana francesa. Esta se destacó por estar precisamente en contraposición a la ideología antigua de las universidades medievales, reemplazando los conceptos tradicionales por la problemática nacional, los derechos humanos y temas de relevancia político-social. La educación era entendida como una función pública del Estado, con el objetivo de buscar profesionales que necesitaba el Estado-Nación, dando privilegio a la enseñanza y la formación profesional, más que a la investigación y generación de conocimiento.

«La concepción y estructura de esta nueva universidad, fue muy diferente a la tradicional. Las viejas tendencias a la especulación teórica, a la retórica y al intelectualismo fueron sustituidos por una orientación pragmática y profesionalizante, al constituirse la universidad, en un organismo estatal, centralizado, burocrático y jerárquico que supervisaba la enseñanza secundaria y la superior»³.

En Alemania, al principio de este mismo siglo, se constituyeron un gran número de establecimientos dedicados a la ciencia y la investigación que se denominaron sociedades o academias científicas. La educación concebía de manera aislada las concepciones de universidad e investigación «una primera caracterización de la universidad de esta época es la separación entre investigación (Academias) y docencia (Universidad)»⁴, estas academias científicas eran de origen inglés. En Alemania se establecieron desde el año 1700 en aquellos lugares preferentemente donde no existían universidades «las academias han tenido una educación nula o muy escasa en el verdadero auge de las ciencias y las artes alemanas»⁵.

La gran transformación de la universidad del siglo XIX nace con la fundación de la Universidad de Berlín, sus directos artífices Fichte y Humboldt fueron quienes materializaron todos estos criterios neohumanistas e idealistas dando origen a la nueva educación superior. Es precisamente Wilhelm Von Humboldt quien ejercía el cargo de Director del Departamento de Enseñanza del Ministerio del Interior y propone la creación de la universidad, su aprobación se originó el 16 de agosto de 1809 por el rey Federico Guillermo III, de aquí su frase célebre «la hegemonía que no conseguimos con las armas, la conseguiremos con el intelecto». Más adelante, Johann Gottlieb Fichte ostentó el cargo de Rector y docente de la naciente Universidad de Berlín, donde se cambiaría la historia de las universidades, no reformando las existentes sino creando una nueva, con criterios y concepciones modernas, bajo los presupuestos filosóficos del Idealismo y la nueva concepción de las ciencias y los hombres, que brindaría una educación integral.

«Esta educación se evidencia como el arte de formar al hombre completa y totalmente. Para ello son necesarias dos partes: primeramente, en cuanto a la forma, que el hombre realmente vivo sea formado hasta las raíces de su vida [...] con respecto al contenido, que todos los componentes necesarios del hombre sean formados sin excepción y con uniformidad»⁶.

El nuevo modelo universitario estimuló principalmente el estudio de las ciencias, consolidando ese proyecto de universidad que más adelante se denominaría como las universidades de investigación, para lograr materializar esta concepción se planteó la creación de la unidad institucional de todas las ciencias. Entre otros cambios se impulsó la investigación, los estudios de posgrado, y la libertad de profesores y alumnos; se establecieron las secciones del departamento académico y del instituto de investigación; fortaleció la imagen del profesor como una figura respetada de consolidado prestigio dentro y fuera de la universidad. Muchos son los aportes que generó esta nueva institución, pero nos centraremos en dos aportes principales: la ciencia y la investigación y la libertad académica.

II.1. Ciencia e investigación

Podemos decir que la ciencia e investigación, se consolidaron como uno de los principales aportes de este modelo de universidad, el ideal de Humboldt concebía la universidad bajo el criterio de la investigación y la docencia, «la formación en el marco de la «ciencia pura» prepararía a los estudiantes para una futura actividad intelectual, productiva, creadora; les daría – como diría Humboldt- carácter»⁷. Creando una nueva estructura denominada: «la unidad de investigación y docencia», donde fusionaba las dos actividades como una derivación del mismo concepto, con este nuevo criterio entraría una redefinición de la actividad de investigación dentro de la universidad, donde el profesor no solo impartiría docencia en sus asignaturas, sino también investigaría creándole una figura de docente dictando su cátedra e investigador profundizando en la ciencia y llevando a sus alumnos a una actividad recíproca donde se configura un equipo de investigación entre docentes y alumnos, debido a que la presencia y cooperación del alumno es parte integral y exitosa de este proceso investigativo. «Humboldt deseaba que la enseñanza, la docencia y el aprendizaje brotaran de la fuente inextinguible de la investigación creativa y de los trabajos científicos liberados de la preocupación utilitaria inmediata»⁸.

La investigación, la ciencia y la docencia le proporcionan al alumno una educación integral que desarrolla plenamente sus potencialidades y, en consecuencia, será más completo como ser, gracias a la formación universitaria donde se promueve los conocimientos y se aplican a su entorno social. Como dice Heidegger, en su escrito de la autoafirmación de la universidad alemana.

«La ciencia, tomada en este sentido, tiene que convertirse en el poder configurador de la corporación de la universidad alemana. Lo cual significa dos cosas: que profesores y alumnos tienen, cada uno a su manera, que estar y permanecer poseídos por este concepto de ciencia. Pero, a la vez, que este concepto de ciencia tiene que insertarse, configurándolas, en las formas fundamentales en cada una de las cuales profesores y alumnos ejercen su labor científica en comunidad: Facultades y especialidades»⁹.

La docencia y la investigación son actividades que van intrínsecamente unidas, se aprende cuando se enseña haciendo ciencia conjuntamente, buscando aumentar un saber, este se considera como algo a descubrir y en cuanto más se investigue mayor incidencia tendrán los conocimientos aplicados al servicio del Estado y la identidad del pueblo alemán. Humboldt afirmaba que la ciencia no debería considerarse como algo ya descubierto, sino por el contrario como algo que no se termina de descubrir completamente y, por esta misma razón, debe ser incesantemente objeto de investigación. La búsqueda del saber y la verdad a través de la ciencia no permite que en su

proceso investigativo se condicione qué se puede investigar y que no, por esto, sea necesaria la libertad en la investigación, en la enseñanza y en el aprendizaje.

II.2. La libertad académica

La libertad es la base esencial del proceso educativo en la concepción de la nueva universidad investigadora, aquella que se encarga de la formación del espíritu alemán. En la libertad académica se debe encontrar la intelectualidad, la investigación y el desarrollo de la ciencia siendo posibles solo en el medio de un ambiente propio, como el que se generó en Berlín, donde se promovió la libertad como el principio de autoafirmación de la universidad y con base en ese principio que se dirigía las relaciones entre las universidades y el estado (referente a la intervención por parte del estado), las universidades y los profesores (referente a la administración de las universidades), los profesores y alumnos (referente a la enseñanza y aprendizaje).

II.2.1 Estado-Universidad

En cuanto a la relación Estado-Universidad se estableció en un ambiente de poca intervención por parte del Estado. Se destacó el gran apoyo que los gobernantes de la época le brindaron al desarrollo de la nueva universidad, debido a que se consideró el desarrollo de la ciencia y la educación como una forma de evolución para el Estado y la formación ideal de sus futuros dirigentes siendo la consolidación del nacionalismo alemán. En definitiva el Estado consideraba a la universidad como el instrumento político en la lucha por la hegemonía intelectual y moral de Alemania.

«Las relaciones del estado y con sus actividades, éste solo deberá velar por asegurar la riqueza (fuerza y variedad) de energías espirituales, lograda a través de la selección de los hombre que allí se agrupan y de la libertad de sus trabajos.[...] El estado a sus universidades no debe exigirles nada que se refiera directamente a él, sino abrigar el íntimo convencimiento de que en la medida en que cumplan con el fin último que a ellas corresponden, cumplen también con los fines propios de él»¹⁰.

II.2.2 Universidad-Profesores

Acerca de la relación entre la administración de las universidades y los profesores, podemos decir que con esta nueva universidad se concedió un status de respeto y admiración a los profesores, debido a que grandes pensadores y científicos enriquecieron el intelecto alemán, personajes que se destacaron como profesores en esta universidad y fuera de ella: Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel, Savigni, Heidegger, Einstein y diversos

personajes que no sólo en el nacimiento de esta universidad sino incluso hasta la actualidad tienen un gran reconocimiento como eminencias en sus campos respectivos del saber siendo muchos de ellos premios Nobel.

El magisterio de la nueva universidad estaba compuesto por tres tipos de profesores, los ordinarios, refiriéndose aquellos profesores afamados, célebres mundialmente, donde sus clases se convertían en un privilegio ya que el alumno además de buscar el saber se identificaba con esta enseñanza por el solo hecho de volverse discípulo del personaje en mención. Por otro lado los profesores privados, profesores jóvenes, pero que traen consigo un reconocimiento de méritos académicos forjados en la universidad, por ésta razón se les nombra. Y para finalizar estaban los profesores temporales, aquellos contratados por el gobierno para una lección determinada, casi siempre se contrataban para las lecciones de lenguas vivas. Estos profesores eran contratados por única vez durante un periodo determinado.

II.2.3 Profesores-Alumnos

El fundamento principal de la libertad académica se constituyó a través de la libertad que existió entre el profesor y el alumno en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje conocido en la educación alemana como «Lehrfreiheit» y «Lernfreiheit» respectivamente.

El «Lehrfreiheit» o libertad de enseñanza se basó en el derecho que tenía el profesor de enseñar, refiriéndose al contenido de sus asignaturas y la forma o desarrollo de la misma. De esta manera era criterio del profesor la forma de enseñar sus conocimientos de manera escrita, verbal, etc. El memorizar las lecciones era algo totalmente irrelevante y secundario, la verdadera misión del profesor era incitar al estudiante, estimularlo y apoyarlo en la búsqueda del conocimiento, guiándolo de una manera clara y comprensible que le permitiera obtener un aprendizaje integral. Una de las modalidades pedagógicas empleadas que tuvo más éxito fue el seminario; sus primeros desarrollos se originan desde el siglo XVIII en las Universidades de Gotinga y Halle, pero fue en la Universidad de Berlín donde se perfecciona frente al desarrollo de la docencia e investigación. En el seminario, el director entregaba materiales y sugería alguna bibliografía pertinente, no obligatoria o exclusiva. Luego en diferentes sesiones se discutía el tema y/o el objeto de la investigación donde la provisión de nuevas ideas daba origen a un nuevo producto, generando formación investigadora entre sus participantes. «Digamos que en Berlín, no obstante la prestancia de los profesores, el trabajo cumplido en los seminarios diluyó al máximo posible la diferencia entre docentes y discentes. De esta manera el alumno pudo mejorar revestirse y asimilar la riqueza cultural de los doctores»¹¹.

La libertad de enseñanza era identificada dentro del carácter alemán nacionalista e idealista y la libertad intelectual, este principio fue identificado como orgullo para la universidad alemana, mientras otras naciones se vanagloriaban de sus victorias y territorios ganados, de su libertad emancipadora, el pueblo alemán se jactaba de su libertad intelectual. «En suma, la libertad de enseñanza fue un aspecto de la creencia alemana en la libertad intelectual»¹².

En cuanto a «Lernfreiheit» o libertad de aprendizaje podemos decir que consistía en el derecho que tenían los alumnos de desarrollar su plan curricular, asistiendo a las lecciones que ellos bajo su libre albedrío considerasen que debían recibir. Adicionalmente, con un aspecto positivo en su proceso de aprendizaje tenían la libertad de movilidad para asistir a sus lecciones en diferentes universidades. De esta manera, los alumnos se motivaban a seguir las clases de los más destacados profesores, los estudiantes eran incitados en seguir las disertaciones de los mejores profesores en su campo, transitando por diferentes universidades, en esta libertad de aprendizaje la universidad no ejercía ningún tipo de exigencia o requisito de carácter académico, se partía del criterio que los estudiantes en su sentir debían saber las necesidades que tenían en su formación y era su espíritu libre el que hacía posible su formación investigadora. No se les exigía asistencia, exámenes o lecciones, simplemente al finalizar toda su preparación y desarrollo del currículum, presentaban un examen general que debía abarcar todo el conocimiento en su campo.

«Los exámenes son de dos clases: exámenes académicos y exámenes de Estado. El título de doctor que se adquiere por el examen académico no es, en muchas ocasiones, sino honorífico y de lujo; Los exámenes de Estado son obligatorios para lograr un puesto de los que el Estado confiere; no dan derecho al empleo, sino aptitud para él, y autorizan para el ejercicio de las profesiones llamadas en Alemania ciencias de pan»¹³.

Pero los alcances y el nuevo concepto de educación en la universidad hacían replantear los criterios de una enseñanza preparatoria para ingresar a la universidad y lograr el «Lehrfreiheit» y «Lernfreiheit». Era razonable que dentro de este sistema la nueva universidad alemana se encontrara precedida de una educación pública dentro del sistema alemán. Para que el nuevo modelo universitario funcionara según su objeto, se debía partir del supuesto que el estudiante, al llegar a la universidad, está educado de manera necesaria. La Universidad de Berlín se fortaleció como el prototipo de institución que identificaba el carácter de la nación alemana y aunque no administraba todo el sistema de instrucción pública, esta instrucción se enfocaba a la nueva universidad, por lo tanto la enseñanza secundaria estaba dirigida a preparar integralmente al estudiante para la universidad.

En este sentido en la educación superior alemana, el saber dejó de ser una verdad absoluta que solamente poseían los profesores, para ser un beneficio mutuo entre discípulos. Profesores y alumnos investigaban, enseñaban, aprendían conjuntamente. De esta manera, se adquirió un mayor conocimiento gracias a la retroalimentación entre los saberes. «En otras palabras, el acto de transferencia del conocimiento es en realidad un proceso de interacción entre profesor y alumno en el que éste último reconstruye como sujeto activo un nuevo conocimiento mediante la interiorización de la información y del método»¹⁴. Para finalizar, se podría decir que la enseñanza e investigación desarrollada dentro del contexto de la libertad de enseñanza y aprendizaje fueron el complemento entre sí que llevaron a la universidad alemana en las primeras décadas del siglo XIX a transformar el sentido de la universidad, aportando para la historia de la educación superior un modelo propio que ha influenciado desde su época la fundación de muchas universidades no sólo en Alemania y Europa sino a nivel mundial. «Así fue como los estatutos de Berlín y todas las otras ideas e innovaciones del período de la reforma prusiana se convirtieron en la pauta básica a seguir por parte de un sistema bastante homogéneo de educación superior en la Alemania del siglo XIX»¹⁵.

III. Algunas influencias en el modelo de la Universidad Colombiana

Es innegable la fuerte influencia que ha tenido Francia en la formación de las primeras repúblicas durante el siglo XIX en América Latina. El modelo napoleónico fue punto de referencia en la formación de las primeras universidades con naturaleza de públicas en Latinoamérica, eso sí, conservando cada una su especificidad sin importar cómo se denominaran: nacionales, centrales, públicas, etc. Colombia no fue la excepción y materializa la universidad pública, a través del Decreto del año 1826, donde crea la primera universidad a cargo del Estado en todos sus aspectos, dando origen así a la fundación de la Universidad Central. Entre 1826 y 1834 la educación fue delimitada como el sistema de enseñanza con el cual se pretendía construir una sociedad, planteándose como un derecho y, de igual modo, una obligación para la práctica política. Las leyes expedidas en el Congreso de Cúcuta, el plan de estudios de 1824, el Plan Santander de 1826 y el proyecto del Código de Instrucción Pública de 1834, convenían en el fondo a los planes y programas de estudio que el ejecutivo estaba interesado en impulsar con énfasis en lo moral, en la economía política y en la ciencia política. Pero fue siempre este el punto de discusión en la nueva universidad, donde los intereses tanto de la iglesia como de los partidos políticos del dirigente de turno, buscaban siempre intervenir en el desarrollo y libertad académica de la universidad, razón entre otras que llevó al cierre de la universidad en 1850.

El escenario político y social de Colombia en el año 1864 describía un contexto similar a la Alemania de 1809, un periodo de inestabilidad política debido a las guerras civiles atravesadas y un golpe de Estado. Los liberales cansados de la opresión al conocimiento, al desarrollo de la nación, a la libertad de pensamiento y el estancamiento intelectual, razones que motivaron al representante liberal José María Samper a presentar un proyecto de creación de la universidad nueva, dando origen así a la Ley 66 de 1867 que legaliza la fundación de la universidad pública de la capital de la república: «La Universidad Nacional de Estados Unidos de Colombia» por el presidente Santos Acosta Castillo.

De esta forma, se crea una nueva universidad inspirada bajo la corriente Humboldt y la libertad de enseñanza y la unidad de docencia e investigación, donde se privilegia la ciencia y la investigación, con una marcada orientación hacia la formación humana, sin reducir al ser humano dentro de sus posibilidades y de una investigación y una docencia como formas de vida. Era normal, que se tomara en esta ocasión como referente el modelo alemán y no el francés, debido a que el exceso de intervención por parte del Estado había llevado al fracaso de la educación colombiana, «investigadores y científicos alemanes contribuyeron de manera muy decisiva a la construcción y estructuración de las universidades e instituciones dedicadas a la investigación en los estados latinoamericanos independientes»¹⁶. En Colombia, desde el siglo XIX la presencia e influencia de la colonia alemana fue muy notoria en el contexto general del desarrollo del país en la ingeniería, minería y mecánica apoyada y desarrollada por personajes alemanes al igual que el comercio financiero e industrial, importando bienes manufacturados y exportando riquezas naturales.

Pronto la nueva institución se convirtió en el referente de educación a nivel nacional gracias a que dentro del estatuto orgánico de «La Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia» de 1868 se entendió la necesidad de la libertad académica para lograr el éxito en la naciente universidad. La gran característica de la Universidad Nacional de 1868 fue la libertad en todo sentido; era laica, no monopolizaba ningún género de estudios, las carreras se ampliaron contando con diversidad de estudiantes provenientes de varias regiones del país y del extranjero. Y, al igual que en Berlín el ambiente propiciado por la nueva universidad, que a pesar de tener solamente su sede en Bogotá, aglutinaba lo más excelso de la intelectualidad de la época. Una intelectualidad que pudiera llamarse «nacional» por nutrirse de una variada gama de académicos, profesionales y políticos procedentes de las diferentes regiones del país. En el año 1870, el gobierno ordenó el seguimiento obligatorio de los textos académicos liberales de Destut y Tracy, faltando a la libertad académica que profesaba la universidad y trayendo consigo la renuncia de su primer Rector Manuel Ancizar. La influencia en la pedagogía y las co-

rrientes alemanas permiten que el criterio de libertad académica se entienda y aplique más estructuradamente durante el siglo XX. Se debe aclarar que la libertad académica tanto como la autonomía universitaria han sido siempre el punto de debate en la historia de la educación colombiana, durante los siglos XIX, XX y XXI el sentido paternalista e intervencionista del Estado ha truncado el desarrollo pleno y vivo de estos dos conceptos en mención.

En la Alemania del siglo XIX con el nacimiento de la Universidad de Berlín se obtienen grandes avances en la educación, en especial en la pedagogía, todos estos notables aportes influyen en materia de educación en Colombia más claramente a partir del siglo XX con las misiones pedagógicas alemanas.

«Tan importante como lo anterior han sido las invaluable contribuciones de los alemanes a la cultura nacional. En primer lugar, viajeros y científicos como Alfred Hettner, Emil Grosse y Robert Scheibe-Vater enriquecieron el conocimiento de nuestra geografía y recursos naturales. En segundo lugar, fue fundamental el papel desempeñado por las tres misiones pedagógicas alemanas contratadas por el gobierno nacional (1872, 1924 y 1965) y la destacada labor docente llevada a cabo por científicos alemanes en nuestras universidades»¹⁷.

De manera general, indicaremos los aportes principales que dejaron a la pedagogía y la educación colombiana las tres misiones pedagógicas alemanas. La primera nace debido a la preocupación del presidente Eustorgio Salgar (1870-1872) por la educación colombiana, quien sostuvo que la riqueza nacional de un país no está en su territorio o su legislación sino en las ideas y los sentimientos. La libertad no la da la constitución la otorga la inteligencia y el estado social. Bajo estos preceptos crea una reforma educativa con la Ley 2 de 1870 donde entre otros aportes se estableció la necesidad de una asesoría extranjera en la educación y allí se constituye el proyecto de la primera misión pedagógica alemana que se llevó a cabo en el año de 1872. Dentro de los principales aportes en esta misión encontramos algunos conceptos como la docencia e investigación, la educación obligatoria, la neutralidad de la religión en la educación, formación profesional para docentes y la Escuela Normal para la formación de profesores. En esta misión se estableció la importancia de la calidad en la educación primaria y secundaria, que permitiera tener los conceptos previos y necesarios en la universidad.

La segunda misión pedagógica (1924-1935) se contrata por el gobierno del General Pedro Nel Ospina (1922-1926). Esta misión fue la más trascendental en la educación universitaria y la educación para la mujer ya que la primera misión centró más su influencia y aportes en la educación primaria y secundaria, dentro de sus principales aportes tenemos el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, la reglamentación de la educación secundaria para mujeres (fundándose el primer Colegio Nacional Femenino), la creación de

profesiones femeninas como la de institutriz, nutricionista, asistente paramédica, etc., la creación del escalafón docente con base en la profundización de los docentes en sus estudios y la reafirmación de la Universidad de Humboldt en la Universidad Nacional a través de los ideales académicos de libertad e investigación. A esta misión se le atribuye la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional en manos de la directora del Instituto Pedagógico Nacional Franziska Radke. En la tercera y última misión pedagógica alemana (1965-1978) iniciada en el gobierno de Guillermo León Valencia (1962-1966) se enfatizó la dotación de material didáctico en las escuelas primarias y el trabajo con los docentes de las escuelas rurales.

A manera de conclusión se podrá decir que los más importantes aportes a la pedagogía en la educación Colombiana provienen del modelo alemán transmitido y aplicado, gracias a la influencia directa que se obtuvo desde finales del siglo XIX y primeras décadas del siglo XX al llevarse a cabo la importante labor de las misiones pedagógicas en donde la formación docente bajo concepciones éticas y morales, las competencias en formación de valores y los enfoques curriculares se consideran un afortunado aporte a la educación colombiana, muchos de estos conceptos continúan vigentes.

Dentro de los primeros símbolos heredados de la educación alemana se encuentra el nacimiento de la Universidad de los Estados Unidos de Colombia bajo el modelo Humboldtiano en 1867, donde esta obra representó la unidad nacional, el intelecto, la investigación y la libertad de enseñanza, criterios que desde siempre se han buscado proteger y aplicar desde el interior de la universidad (profesores, alumnos y egresados), convirtiéndose en el eje representativo para el resto de las universidades nacionales.

Bibliografía

ANGULO, A, M.: «Conceptos pedagógicos alemanes en la educación colombiana: La Segunda Guerra Mundial y la actualidad». Universidad Nacional. Bogotá. (Número 1, 2007) Bajado el 7 de Agosto 2009, www.revistamatices.unal.edu.co

BONVECCHIO, C.: *El mito de la universidad*. (12.ed.). México: Siglo XXI (traducción) 2002.

BORRERO, CABAL, A.: *La universidad alemana desde 1800 hasta 1945*. Bogotá ASCUN. 1983

CARRO, J. L.: *Polémica y reforma universitaria en Alemania. Libertad científica, Cogestión, Números clausus*. España: Civitas. 1976.

DE ICAZA, F.: *La Universidad alemana, Su idea, función, su objeto y sus relaciones con la cultura general*. Madrid. 1915

DOBSON, V. y otro.: *The German university and development of experimental psychology*. Journal of the history of the behavioural Sciences, 1972. Bajado de la página web http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Dobson_Bruce_Universidad_psi_cologia_experimental.html. El 2 de Julio de 2009.

FICHTE, J, G.: *Discursos a la nación alemana*. (Traducción). Martín A. J. Madrid, Taurus, 1968.

GÓMEZ, Oryazun. G.: *La universidad a través del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana, 1998.

HEIDEGGER, M.: *La universidad Alemana*. En *conferencia cursos extranjeros universidad de Friburgo* 15 y 16 de agosto de 1934. (Traducción) Onetto. B. (2001). Recuperado el 2 de junio de 2009 del sitio web de la facultad de filosofía de la universidad de ARCIS Autónoma de Chile. <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/La%20Universidad%20Alemana.pdf>

HEIDEGGER, M.: *La autoafirmación de la universidad alemana*. Traducción de Ramón Rodríguez. Thecnos, 1996, Madrid. <http://www.uia.mx/uiainstitucional/usincondicion/pdf/autoafirmacion.pdf> bajado el 25 de junio de 2009.

HUMBOLDT, G.: *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. La idea de la universidad en Alemania*. (Traductor) WENCESLAO. r. Editorial Sudamericana. 1959.

MÜLLER, I.: *Temas escogidos de la pedagogía alemana contemporánea*. Universidad pedagógica nacional, Bogotá, 1995.

MÜLLER, I. y otro.: *Los orígenes de la universidad investigativa*. Universidad pedagógica nacional, Bogotá, 1995.

RINGER, F. K.: *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933*. Pomares. Barcelona 1995.

SOTO ARANGO, D.: «Aproximación Histórica a la Universidad Colombiana» Volumen 7, Rhela, 2005.

TAMAYO, M.: *El proceso de la investigación científica*. (4 ed.). México: Limusa Noriega, 2001.

UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO, *Enseñanza e Investigación de la relatividad especial en el sistema universitario Alemán*. 1999. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2959894...0 bajado el 5 Agosto de 2009.

Notas

¹ BONVECCHIO. C.: *El mito de la universidad*. (12.ed.). México: Siglo XXI (traducción) (2002).

² HEIDEGGER, M.: *La universidad Alemana*. En *conferencia cursos extranjeros universidad de Friburgo 15 y 16 de agosto 1934*. (Traducción) Onetto. B. (2001). Recuperado el 2 de junio de 2009 del sitio web de la facultad de filosofía de la universidad de ARCIS Autónoma de Chile. <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Heidegger/La%20Universidad%20Alemana.pdf>

³ GÓMEZ, Oryazun. G.: *La universidad a través del tiempo*. México, Universidad Iberoamericana, 1998.

⁴ CARRO. J. I.: *Polémica y reforma universitaria en Alemania. Libertad científica, Cogestión, Números clausus*. España: Civitas, 1976.

⁵ HUMBOLDT. G.: *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. La idea de la Universidad en Alemania*. (Traductor) WENCESLAO. R. Editorial Sudamericana. 1959.

⁶ FICHTE. J. G.: *Discursos a la nación alemana*. (Traducción). Martín A. J. Madrid: Taurus, 1968.

⁷ CARRO. J. I.: *Polémica y reforma universitaria en Alemania. Libertad científica, Cogestión, Números clausus*. España: Civitas, 1976 .

⁸ BORRERO CABAL. A.: *La universidad alemana desde 1800 hasta 1945*. Bogotá, ASCUN, 1983.

⁹ HEIDEGGER. M.: *La autoafirmación de la universidad alemana*. Traducción de Ramón Rodríguez. Thecnos, 1996 Madrid. <http://www.uia.mx/uiainstitucional/usincondicion/pdf/autoafirmacion.pdf> bajado el 25 de junio de 2009.

¹⁰ HUMBOLDT. G.: «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín» *La idea de la universidad en Alemania*. (Traductor) WENCESLAO. r. Editorial Sudamericana.

¹¹ BORRERO CABAL. A.: *La universidad alemana desde 1800 hasta 1945*. Bogotá ASCUN. 1983

¹² DOBSON. V. y otro.: *The German university and development of experimental psychology*. Journal of the history of the behavioural Sciences, 1972. Tomado de la página Web http://www.elseminario.com.ar/biblioteca/Dobson_Bruce_Universidad_psicologia_experimental.html. el 2 de Julio de 2009.

¹³ DE ICAZA. F.: *La Universidad alemana, su idea, función, su objeto y sus relaciones con la cultura general*, Madrid, 1915

¹⁴ UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO, *Enseñanza e Investigación de la relatividad especial en el sistema universitario Alemán*, 1999. http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2959894...0 bajado el 5 Agosto de 2009.

¹⁵ RINGER, F. K.: *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890-1933*, Pomares, Barcelona 1995.

¹⁶ SCHRÖMBGENS, E.: *200 años de Europa y América Latina a desde el punto de vista alemán*. En Simposio Internacional «Perspectivas de la historia europea de ultramar en exposiciones y museos al interior y fuera de Europa», 2009.

¹⁷ GARCIA, R.: «Etnias inmigrantes. Los alemanes», *Revista Semana*, Número 1278 de 2006. tomado el 5 de Agosto de 2009 <http://www.colarte.com/recuentos/Colecciones/ETNIAS/xAlemanes.htm>

FRIEDRICH LUDWIG JAHN: LA GIMNÁSTICA Y LA INFLUENCIA ALEMANA EN CUBA (1800-1901)

Juan Antonio Salas Rondón

E-mail: jascuba56@usal.es

(Facultad de Cultura Física, Holguín, Cuba)

Introducción

El estudio de la edificación de los sistemas nacionales de educación física europeos del siglo XIX tiene en la figura del alemán Friedrich Ludwig Jahn, (1778-1852), a uno de los principales exponentes. La vida y el ideario pedagógico de Jahn, su incesante y duro bregar por llevar adelante su proyecto educativo, no sólo sorprende por su creatividad y patriotismo, sino también porque constituye, todavía hoy, un interesante legado que los educadores deben conocer e interiorizar. En el trabajo se analizan los antecedentes y las características más generales del sistema gimnástico de Jahn.

La magnitud de los problemas sociales y educativos reclama la existencia de un hombre sano y fuerte. El quehacer de hombres como Friedrich Ludwig Jahn, Per Henrik Ling, Francisco Amorós Odeano y Tomás Arnold, conlleva a un gran movimiento a favor de la educación física en diferentes niveles, no solamente en Europa, sino también en América. En este trance se destaca la nueva concepción que adquiere el gimnasio como centro regenerativo y emancipador del cuerpo, su implicación en el ámbito pedagógico con sentida firmeza.

En Cuba la influencia alemana se sucede a lo largo del siglo XIX de diferentes formas. Aunque no es tan apreciable como la española, francesa, inglesa o norteamericana, lo cierto es que la influencia alemana está presente en la isla y no son muchas las investigaciones sobre este tema, aún menos en el campo de la educación física. De ahí que al discursar sobre la vida y obra de Friedrich Ludwig Jahn resulten interesantes los primeros pronunciamientos a favor de la gimnástica en Cuba y cómo una serie de importantes intelectuales y pedagogos recurrieron a la filosofía, al arte y a la educación alemana para fundamentar sus ideas de acuerdo a la realidad cubana.

I. El sistema gimnástico de Friedrich Ludwig Jahn en Europa

Entre los países europeos que toman la delantera en la educación física en el siglo XIX sobresale Alemania. Para ello es preciso analizar, entre otros, la obra de Johann Bernhard Basedow, Christian Gotthilf Salzmann, Johann Christoph Friedrich Guts Muths, Jean Henric Pestalozzi y Franz Nactegalls, que hacen posible el asomo de los ejercicios físicos en los programas educativos con propósitos mayores.

Franz Nachteggall, (1777-1847), es hijo de un sastre alemán quien propaga en Dinamarca, su país natal, las ideas del alemán Guts Muths. Entre las realizaciones más notables de Nachteggall se encuentra la fundación de la primera institución privada para la enseñanza de la gimnasia en Europa, (1799) y sus obras «Gimnasia para jóvenes», (1793), traducido rápidamente al inglés y al francés, «Manual de gimnasia para las escuelas elementales», (1821) y el «Manual de gimnasia para las escuelas secundarias» (1842).

Por su parte Guts Muths, (1759-1839), considerado como el padre de la gimnástica alemana edita una obra cumbre: «Gymnasties for the Young and Games». La labor pedagógica de Guts Muths a favor de los ejercicios gimnásticos tiene como máximo seguidor en Alemania a Friedrich Ludwig Jahn¹.

En 1810 Jahn abandona la enseñanza de la historia y la filosofía para restablecer la práctica de los ejercicios físicos a través de un sistema donde que armonice el cuerpo con el espíritu. Los estudiantes de los colegios de Berlín que se agrupan a su alrededor para practicar los ejercicios diseñados por Jahn reciben la oratoria del maestro de una manera ferviente. En 1811, Jahn funda el primer gimnasio, en Hanhede, que recibe el nombre de «Turnplatz». Su sistema de gimnasia se desarrolla a través de los «Turner», movimiento nacionalista y patriótico devenido más tarde en «La Sociedad Turverien» que se extiende por todo el mundo.



El sistema gimnástico de Jahn facilita la realización de una gran variedad de ejercicios físicos al aire libre, en un gran campo que tiene pista para correr, palestra para la lucha, fosa para los saltos (alto y con pértiga) y distintos aparatos gimnásticos. Entre los aparatos se encuentran las barras paralelas, las barras horizontales, el burro de saltos. Además, Jahn incluye los juegos y competiciones atléticas con incidencia a lo militar, (ejercicios de persecución, empleo de los accidentes del terreno, obstáculos naturales y artificiales, etc.). Además, es severamente criticado por ser violento y duro, disciplinado y agresivo, para personas físicamente dotadas. El objetivo de Jahn es formar soldados bajo una férrea preparación militar que desarrolla y endurece el cuerpo de manera excesiva. Estas limitaciones, fundamentadas también por la ciencia médica, provocan una extendida polémica en el escenario

pedagógico de entonces. El sistema de Jahn tendrá que superar serios y difíciles obstáculos².

Ernest Eiselen, uno de los discípulos más destacados de Jahn, analiza la cantidad y la complejidad de movimientos del sistema de Jahn, los grados de dificultad y el peligro de ejecución de los ejercicios y realiza importantes innovaciones. Aunque Eiselen no tiene todavía tentativa para determinar el valor fisiológico de los ejercicios, introduce los ejercicios articulares (preparatorios, inspirados en Pestalozzi) y los ejercicios con bastones y alteras, estudia en detalle los ejercicios nuevos en los aparatos y clasifica los ejercicios en serie de cuatro grados sucesivos.

A Eiselen se debe la revelación de la técnica del sistema de Jahn a través de un pequeño manual para los principiantes. En este manual Eiselen preconiza la gimnasia en la sala y destaca el alcance pedagógico de la gimnasia de Jahn para el pueblo y las escuelas. A partir de sus trabajos crece el interés por introducir un sistema aplicable en el ámbito escolar. Este esfuerzo se verá coronado con la inscripción de la educación física en los programas escolares (1842), proceso al que contribuye también la obra del Dr. Lorrinzer: «Zum Schutz de Gesundheit en der Schulen», (1836), que subraya la inmovilidad de los niños en las aulas, prácticamente atados a los bancos y delante de las tablas mal adaptadas.

La experiencia alemana se expande por toda Europa y de manera especial se refleja en Austria donde se introduce en la armada e instituciones privadas. En 1825 se publica un «Tratado de Gimnasia» inspirado en las ideas del alemán Gust Muths y en 1838 tiene lugar la inauguración de una escuela privada, el «Theresianum». En Bélgica Joseph Segers, (1787- 1869), un oficial de Napoleón que se escapa de la Campaña de Rusia, introduce la gimnasia alemana que él había estudiado en Bonn, luego de haber pasado por Francia. En 1842, la gimnasia ya había sido declarada obligatoria en las escuelas primarias, sin embargo resulta imposible llevarla a cabo por la falta de profesores. Adolfo Spiess³, considerado como el pedagogo de la metodología de la gimnasia alemana, insiste en que la gimnasia forma parte de la educación general y debe ser obligatoria y diaria para todo el programa desde el Jardín de Infancia hasta la Universidad, con exámenes de paso. La incorporación de la educación física al sistema educativo alemán ocurre de manera progresiva. En 1842, después de la leve prohibición de la práctica de los ejercicios físicos, en Prusia, la gimnasia se hace obligatoria. En 1865, se acreditan los primeros profesores a través de un diploma como profesor de gimnasia. Para 1876, la gimnasia deviene obligatoria en las escuelas de niños en Berlín. Y en 1894, los ejercicios físicos son obligatorios en todas las escuelas de niños y niñas de Prusia. Este proceso no está generalizado en todo el territorio.



El sistema concebido por Spiess, es bien visto en Bélgica, donde se pone en práctica, cuando un antiguo alumno de Svers, Joseh Isanbaertt, (1822-1905), que ha estudiado en Prusia, es nombrado para atender los ejercicios físicos en el Ateneo de Anverst, Bélgica, mediados de 1846. Para 1854 se declara la gimnasia obligatoria en las escuelas normales belgas. Es entonces cuando Josech hace llamar a Jacob Happel para que le ayude en la organización de la educación física en la región de Anvers. Happel, procedente de Mállense ha recibido clases de Spiess y Wassmansdort y llega a encontrarse hasta con el mismo Jhan. Las ideas de Spiess también penetran en Austria en los programas escolares a partir de 1849.

Mathilda Asp, después de sus viajes por países como Suecia y Alemania, funda en 1869, el primer instituto de educación física femenino e inicia de esta manera el desarrollo de la gimnasia para la mujer tomando como base los aportes de Spiess y los razonamientos médicos de la gimnasia sueca.

II. Influencia alemana en España y América: La pedagogía de Jahn

Las ideas del filósofo alemán Karl Chistian Krause, (1871-1832), ejercen una gran influencia en toda Hispanoamérica, fundamentalmente en España. El Krausismo como doctrina que defiende la tolerancia académica y la libertad de cátedra frente al dogmatismo encuentra en un grupo significativo de intelectuales y educadores españoles reconocidos representantes, entre ellos a Julián Sanz del Río y Francisco Giner de los Ríos, quién dirige la Institución Libre de Enseñanza. Entre las implicaciones pedagógicas de la filosofía krausista se distingue la obligación de poner a los estudiantes en contacto directo con la naturaleza, (excursiones), un factor que no se debe perder de vista en la labor de la proyección del trabajo de la escuela y la educación física. Si bien el krausismo se desarrolla en muchos países de Europa, como Bélgica y Holanda, es en España donde el influjo logra una dimensión considerable, extendiéndose también a los países de América.

De paso, el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza se convierte en uno de los principales medios de habla hispana en difundir el movimiento gimnástico nacido en Alemania y los aportes realizados por Jahn. El profesor español Ricardo Rubio, uno de los profesores más activos, en uno de sus artículos explica como la higiene escolar cuenta ya en Europa y Norte América con abundantes literaturas y como el «Congreso Higienista de Nuremberg», en 1877, se pronunció por la fomentación de la educación física. Rubio se refiere a la intervención del profesor Finkelnburg quién habló sobre los desastrosos efectos que el exceso y predominio del trabajo mental produce en el trabajo de la juventud. Además, el BILE en su espacio «Variedades y noticias» y «Revistas de Revistas», publica noticias como esta:

- La Sociedad de Maestros de Berlín, además de incluir la enseñanza de higiene en el plan de estudios normales, ha instalado una exposición de material

para la misma, que puede visitarse gratis, y contiene estampas murales, modelos y preparaciones del cuerpo humano, y manuales para uso de los escolares...

- Libros nuevos.- «Utilidad y prejuicios de los ejercicios corporales», por el Dr. Th Altschul. Hamburgo y Leipzig, 1901 (en alemán).- «Higiene de los ejercicios corporales», por el Dr. A. Baur. Stuttgart, 1901 (en alemán).⁴

En América, países como Chile, Brasil, los Estados Unidos y Cuba, entre otros, también reciben la influencia alemana en el comercio, la cultura, la literatura, la música y la gimnástica. Durante los años 1884 y 1885 arriba a Chile una Misión Pedagógica procedente de Alemania. Con la misión llega el profesor de educación física Francisco Jenschke, graduado de la Universidad de Viena, quien ha sido contratado por el gobierno, (1884). En 1892 Jenschke publica su libro «Metodología de la Gimnasia». El sistema alemán aportado por Jenschke encuentra resistencia con el sistema sueco que adquiere una activa influencia en los planes de estudio. En lo sucesivo diferentes profesores viajan a Europa, sobre todo al Instituto Central de Gimnasia en Estocolmo, entre ellos Joaquín Cabezas, quien respalda la influencia de la gimnasia sueca.

Mientras que en el Brasil a fines del siglo XIX, con la oleada migratoria procedente de Alemania, comienza a extenderse la gimnasia de Jhan, primero por las costas del Brasil, luego por todo el país. En 1888 surge en la ciudad de Sao Paulo la «Unión de Gimnástica Alemana». En 1890 se funda la «Secretaría de Estado de los Negocios de la Instrucción Pública, Correos y Telégrafos» y comienza a circular una considerable cantidad de decretos y disposiciones que irán poco a poco delineando la educación física y la participación de los jóvenes a las actividades deportivas, sobre todo en torno a la Segunda Enseñanza.

Sobre la influencia alemana en los Estados Unidos José Martí analiza cómo Horace Mann⁵ (en su viaje por Europa, 1843, recoge los conocimientos que le permiten luego pronunciarse por el mejoramiento de las condiciones de vida y de estudios de los alumnos). Personalidades como Beck, Follen, Lieber, Pestalozzi, Spencer y Froebel ejercen su influencia en el desarrollo de la pedagogía en los Estados Unidos:⁶



Otro día cuenta otro diario que la joven esposa es persona mayor en la empresa de crear en los barrios pobres kindergartens, donde en vez de andar descalzas por las calles las criaturas, o viendo fealdades por las escaleras fétidas, formando fila para abrir paso al cadáver de una mujer que con hijo al pecho seco se murió de hambre en un cuarto frío, tengan donde bañarse las manos, so pretexto de jugar en el agua con botes de papel, y donde habituarse

al trabajo, orden y belleza, (...) ¡no es lo mismo criarse en un kindergarten que en un barril de cerveza!...en cada calle un kidergarten...⁷

Dio Lewis, (1823-1886), modifica, y en cierto sentido, suspende los ejercicios peligrosos del sistema alemán introducido en los Estados Unidos. Sus conocimientos de medicina y su interés por la higiene lo conducen a la fomentación de una gimnástica para todos, sin distinción de sexo y edad. En 1861, en Boston, Lewis da apertura a su gimnasio a través del cual difunde su obra. El sistema adaptado de Lewis ofrece una mayor facilidad de movimiento y ligereza del cuerpo, donde los juegos, los ejercicios respiratorios, la música y la independencia del individuo hacen que los ejercicios físicos sean más atractivos desde el punto de vista pedagógico.

Martí se fija en el funcionamiento de las nuevas escuelas que comienzan a levantarse en número considerable en los edificios muy bellos y monumentales, así como en las escuelas más descuidadas y oscuras. Observa los grandes contrastes en la educación y como los niños después de los 14 años no tienen las mismas posibilidades que otros para continuar con los estudios, y sobre todo, observa con preocupación la calidad de la enseñanza:

«Gran bendición es esa de la abundancia en el número de las escuelas y los escolares; pero mayor sería si la educación que en ellas reciben los niños se asemejase en lo sólido, amplio y espacioso a los edificios en que se distribuyen; si el carácter, hábitos y formación del cuerpo de maestros se acomodasen a la hermosura, independencia y orden que rebosan en los providentes y elegantes textos que uzola (sic) a los niños el Estado; gran bendición sería si las escuelas fuesen aquí como son en mayor grado en esto en Alemania»⁸

Por otra parte subraya que:

«...Los alemanes disponen de extraordinarias ceremonias para celebrar el comienzo de las obras de su enorme gimnasio, que será como universidad de los músculos, donde éstos se fortalezcan con el ejercicio para soportar su salud los sacudimientos, agonías y anhelos del alma»⁹.



Martí aprecia cómo los ejercicios gimnásticos, los juegos, la música y los deportes multiplican las tentativas por desarrollar nuevas formas pedagógicas de fortalecimiento del organismo humano desde edades bien tempranas, y cómo el interés por el mejoramiento de la salud y la higiene de los alumnos conlleva a desarrollar fórmulas de cooperación pedagógica en los colegios norteamericanos:

«Y ¿aquel canto que por lo alto de la ciudad se oye, que parece lo entonan a la vez miles de niños? ¿Qué es, que parece a la que cae sobre plata? Son niños de veras, los hijos de los alemanes, que con todas las sociedades germánicas de

música y gimnasio a la cabeza, con el sacerdote que va a rezar la plegaria, con el poeta que va a decir su oda, se encaminan al ancho solar, de roca recién abierta, a celebrar con himnos, con saludos, con todo el estruendo de las almas alegres y los orfeones, la colocación de la primera piedra del magno edificio donde, entre coros para mantener el alma en alto y libros para aprender y consolar la vida, tendrán los alemanes de la ciudad todos los juegos físicos con que docta raza germana ejercita el cuerpo- para que el espíritu no lo arrebate y trastorne, para que el pesar no lo desconsuele y abrume, para que la salud de la fibra le dé ejemplo y certeza del alma- en los salones de orden, regocijo y música que ellos miran como su patria en los pueblos extraños; - en sus bulliciosos Tur-verein»¹⁰.

III. Influencia alemana en Cuba. La contribución de la gimnástica

Las primeras huellas alemanas en Cuba se encuentran en Hans Telzel, hacia 1542, tras la fiebre del cobre. Pero ha sido la visita de Alejandro Humboldt, (1769-1859)¹¹, la presencia alemana más divulgada y reconocida. A Cuba le dedicó dos libros: «Cuadro estadístico de la Isla de Cuba», publicado en París, 1831, y el «Ensayo Político sobre la Isla de Cuba», traducido al español y conocido en Cuba en la versión de 1827. Las relaciones de Humboldt con Francisco de Arango y Parreño, José de la Luz y Caballero, Tomás Romay y otros intelectuales cubanos resultan muy vigorizantes. Otro alemán, Juan Cristóbal Gundalanch, (Marburgo, 1810), cubano por adopción, se le considera como el Padre de la Ornitología Cubana.

Además de las prósperas relaciones comerciales de Cuba con Alemania durante todo el siglo XIX, hay que destacar un aspecto singular; la familiarización y el aprendizaje de la lengua alemana por parte de la intelectualidad cubana, atraídos muchos por la riqueza de la Literatura y la Filosofía Alemana. El acercamiento a la lengua alemana, el aprendizaje y el dominio de la misma y el trabajo creativo con la propia lengua materna llevó a muchas figuras cubanas del siglo XIX a leer y admirar las obras de grandes escritores como Goethe, Heine y Schiller.

Si las preocupaciones por la higiene y el fortalecimiento del cuerpo humano llevó a Tomás Romay y a otros intelectuales cubanos a pronunciarse por los ejercicios físicos, lo cierto es que, la mayor connotación por los ejercicios físicos se produce a partir de la instauración del primer gimnasio en la isla, «El Normal», en 1839, y otros gimnasios semejantes promovido en su mayoría por cubanos procedente de Europa. Sobre esta labor da fe Silverio Jorrín analiza:



«En efecto. Cuando un lúgubre desaliento abrumaba el corazón de los prusianos a causa de las derrotas que les habían hecho sufrir los ejércitos de Napoleón, Jahn proclamó la gimnástica fundamental factor de la vida militar como del vigoroso funcionamiento del espíritu. Ansioso de que el desarrollo de los músculos no se convierta en un árido mecanismo, y con la mira al mismo tiempo de robustecer los pulmones e inocular el fecundo germen de una disciplina severa, exigió que los ejercicios se practicaran al compás de una música marcial, o acompañados por cantos patrióticos; cantos que aún hoy recrean los oídos de los que viajan por el interior de aquel país, al tropezar ya con un regimiento que pasa de una ciudad a otra donde va de guarnición, ya con muchos batallones que se encaminan a un punto céntrico para bélicos simulacros (Jahn creó en 1810 el método gimnástico llamado Turn Kunst, que todavía prevalece en su patria).

...Alemania entera acogió con frenéticos aplausos el sistema de Jahn; y las victorias obtenidas contra los franceses en el bienio de 1813 a 1815 levantaron tan alto su nombre, que al pie de la calle Unter den Linden y frente al Palacio Real de Berlín se ha erigido una estatua, al lado de la magníficas de Bronce que allí recuerdan las glorias de la nación fundada por el gran Federico...»¹²

El sistema gimnástico de educación física de Jahn es promovido de manera sustancial por pedagogos vinculados de forma directa con la enseñanza de la educación física. Entre las figuras más destacadas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX se distinguen los educadores Luis de Agüera y María Luisa Dolz¹³. En la obra de Agüera:



«Gimnástica Higiénica Razonada, Gradual o Pedagógica», de obligatorio cumplimiento para los Institutos de Segunda Enseñanza de La Habana a partir de 1897, se aprecia la influencia de Jahn, básicamente en los ejercicios elementales, los ejercicios con la palanqueta, el uso de las poleas, las palanquetas y las máquinas aéreas.

La vocación por el magisterio de María Luisa Dolz la conducen a estudiar y promover entre sus alumnas y conciudadanos los diferentes sistemas de educación física europeos. Su postura a favor de la educación física en una época tan compleja en el trato de la mujer constituye un aspecto de interés donde los educadores de hoy deberían detenerse aún más en sus reflexiones sobre su legado pedagógico:

«Me veo visitando los magníficos seminarios de Leipzig y Berlín, asistiendo a sus cursos de verano, admirando su adelanto y pareciéndome cierta la vida ante tanto campo para estudiar (...) Trasmitir a Cuba mis impresiones, para reunir ma-

terial para conferencias y discursos, para traer conmigo cuanto pueda contribuir a nuestro progreso relacionado principalmente con el niño, la mujer, su bienestar y su educación»¹⁴.

Con el desarrollo del sistema de escuelas públicas y los primeros pasos del deporte asociativo la gimnástica se convierte en una actividad de elite, solo en las principales ciudades del país y en los mejores colegios, donde la educación física pugna por ganarse un espacio, se aprecian los latidos de la gimnástica alemana, apoyada en ocasiones por esporádicos comentarios de la prensa deportiva del momento y fugaces demostraciones competitivas producto de la iniciativa privada de clubes y sociedades exclusivistas y discriminatorias de entonces.

Conclusiones:

El siglo XIX fue decisivo para el desarrollo de la educación física a todos los niveles. La contribución de Alemania ha sido resaltada por la literatura universal y la figura de Friedrich Ludwig Jahn sigue siendo venerada al sentar la base de la gimnástica con un sentido educativo y competitivo. Tanto en Europa como en muchos países de América su sistema de ejercicios gimnásticos, basado fundamentalmente en el cultivo de la fuerza y dirigida a personas físicamente aptas, con una orientación eminentemente militar, acrobática, desde el primer momento tuvo numerosos defensores, pero también muchos detractores.

En Cuba, la presencia alemana durante el siglo XIX se manifiesta a través de múltiples y variadas formas, tan es así que tanto figuras como Alejandro Humboldt y otros alemanes que visitaron la isla a principio de siglo, como numerosos intelectuales cubanos que de viaje por Europa realizaron interesantes estudios sobre la filosofía, la literatura, el arte, la música, la economía, etc., facilitaron un mejor entendimiento y acercamiento entre Cuba y Alemania desde entonces. La gimnástica, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XIX, es otro elemento a considerar en esta influencia. Figuras como Silverio Jorrín y José Martí contribuyeron a la promoción de los ideales de Jahn en Cuba y América dentro del ámbito educativo y social, de significativa trascendencia para el desarrollo futuro de la educación física en sentido global.

Como apéndice se puede señalar que Pierre de Coubertin analizó el desarrollo histórico de esta disciplina y su importancia formativa para incorporarla al programa olímpico. La gimnástica está presente en los primeros Juegos Olímpicos de 1896 de Atenas. Los atletas alemanes obtienen el máximo de medallas, (en estos tiempos los ejercicios se realizaban en el caballo con arcos, paralelas y anillas, (gimnástico), así como correr, levantamiento de pesas y salto de altura, (atléticos). La primera gran competición que se hizo fuera de unos Juegos Olímpicos fue en 1903 en Antwerp, Bélgica. Las mujeres debu-

tan en los juegos Olímpicos en 1928. La primera competencia individual femenina tiene lugar en los juegos de 1952. La gimnástica o gimnasia, en su variedad de forma, es una de las actividades más emblemáticas de nuestros tiempos.

Bibliografía

AGÜERA, Luís: *Gimnástica Moderna y de Consulta. Para ambos sexos, primera y segunda Enseñanza*. La Habana. Ed. Moderna Poesía. 1899.

BACHILLER MORALES, Antonio: *Apuntes para la historia de las letras y de la instrucción pública en la Isla de Cuba*. La Habana, Instituto de Literatura y Lingüística, 1965.

Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, (BILE), 31 de Agosto de 1901.

BUENAVILLA RECIO, Rolando: *Historia de la Pedagogía en Cuba*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1995.

DOLZ, María Luisa: «Correspondencia. Memoria. Notas de viajes Bélgica, Alemania, París, etc. (Libreta #18, 20)». Biblioteca Nacional José Martí, La Habana, Cuba.

GUTIERREZ DEL ARROYO, Luís: *Horacio Mann y La Escuela Pública en los Estados Unidos*. Madrid. Ed. Espasa-Calpe, S.A, 1930.

LANGLADE, A.: *Teoría General de Gimnasia*. Buenos Aires. Editorial Stadium. 1986.

LÓPEZ SERRA, Francisco: *Historia de la educación física*. La Institución Libre de Enseñanza. Madrid. Ed. Gymnos. 1998.

MANDEL, Richar.: *Historia Cultural del Deporte*. Barcelona. Ed. Bellaterra. 1986.

MARTÍ, José: *Obras Completas*, 27 tomos. La Habana. Ed. Nacional. 1963-1965.

JORRÍN, José Silverio.: «Educación Física». Revista Cubana. Tomo III. 1886.

Notas

¹ Jahn es hijo de un pastor destinado a la carrera eclesiástica que prefiere la libre vida de los campos, (robusto, excesivo, extravagante, indisciplinado, casi salvaje). En su juventud visita decenas de universidades, en Halle permanece más tiempo, y en 1796 estudia teología. Su espíritu rebelde a todo orden lo conduce a oponerse a diversas sociedades provinciales e incita a los estudiantes a la desconfianza, a la rebelión. Durante un año vive como un verdadero salvaje en una gruta al borde del río. A los veinticinco años, viaja solo, a pié, a través de Alemania del Norte, con un bastón en la mano. Recorre numerosas provincias, estudia los lugares más apartados de las grandes rutas, los dialectos, las costumbres, los caracteres. Vive largo tiempo con los jóvenes y los campesinos, donde se ha conservado el espíritu alemán de las tradiciones nacionales. Tras realizar con éxito un doctorado en filosofía se dedica a la historia y la literatura alemana. El mundo intelectual alemán preconiza las ventajas de los ejercicios del cuerpo a través de las ideas de Kant, Fichte y de Hegel, fundamentalmente, pregona un estilo de vida que hace recordar a la antigua Grecia como forma de levantar la conciencia y el patriotismo entre los jóvenes.

² En 1819, el presunto asesinato del poeta Von Kotzebue, por un discípulo del gimnasio de Jhan, Kart Sand, marca la prohibición de la práctica de ejercicios físicos y la acusación de traición, Jahn es prisionero. El plan de organizar los ejercicios corporales en las escuelas es rechazado. Las sociedades de gimnasia son situadas bajo vigilancia del Estado. Entonces la gimnasia se tendrá que realizar a escondidas y la gimnasia a pleno aire libre de Jahn deviene en gimnasia de sala. Los obstáculos naturales son desplazados por aparatos, y la gimnasia se convierte en arte gimnástico que tiende a formar una elite en los aparatos. Jahn, sometido a prisión, permanece seis años en Spandau. Liberado, en 1825, se le prohíbe aproximarse a la universidad. Se retira a Friborurg y queda sobre la supervisión de la policía. Rehabilitado en 1842, tiene el advenimiento de Frédéric-Guillaume, recibe la cruz de hierro.

³ Spiess es hijo de un pastor que goza de actitudes excepcionales para el ejercicio físico, recibe en la educación paterna una excelente cultura general. Estudia teología en las Universidades de Huyesen y de Halle. Es un activo participante en todo tipo de actividades físicas, en un duelo estudiantil es herido en un pulmón, percance que acorta su vida. En 1829 es alumno de Eiselen y visita a Jahn en el exilio. En 1830 funda una sociedad estudiantil de gimnasia y en 1833 enseña historia, canto y gimnasia en Burdorf, donde Pestalozzi había enseñado. En este medio pedagógico desarrolla su sistema junto a las instituciones donde él hace la educación física. Spiess debe superar también innumerables contratiempos para poder desarrollar su sistema.

⁴ BILE, 31 de Agosto de 1901, pp. 235-237

⁵ MANN, Horace: (1796-1859). La primera educación de Mann se hizo un poco al azar, como la de Rousseau, en la pureza absoluta de los campos. De un profesor ambulante aprendió los elementos del latín. Lector apasionado, también era un contemplador ferviente de los fenómenos de la naturaleza.

⁶ Friedrich Froebel (1782-1852). Creador del Kindergarten. El reconocimiento de que

la actividad creativa es educativa hizo que Fröebel reuniera una amplia gama de juegos individuales y sociales, pasatiempos, labores manuales, proyectos de construcción, colecciones, jardinería.

⁷ O.C. t. 12, p. 414.

⁸ O.C. t. 11, p. 81.

⁹ O.C. t. 11, p. 291.

¹⁰ O.C., t.11, p., 301

¹¹ HUMBOLDT, Alejandro: Naturalista, geólogo, astrónomo, explorador, sismólogo, demógrafo, quien a los 31 años abandonó su país para viajar por América.

¹² JORRÍN, Silverio.: «Educación Física». *Revista Cubana*. Tomo III. (1886). P. 211

¹³ DOLZ. María Luisa. (1854-1928). Conocida como «La Educadora», aunque no abrazó como otros educadores el método gimnástico de Jahn su contribución al desarrollo de la educación física en Cuba debe destacarse por su dedicación a la enseñanza y sus preocupaciones por transformar la educación física de los niños y jóvenes.

¹⁴ DOLZ, María Luisa: Notas de viajes Bélgica, Alemania, París, etc. (Libreta #18, 20). Biblioteca Nacional José Martí, La Habana, Cuba.

UNA LECTURA DESDE LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE E INTEGRACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN COLOMBIA

María Eugenia Salinas Muñoz

E-mail: mesm@usal.es

(Colombia)

«La teoría de la acción comunicativa muestra cómo se puede acceder a la comprensión de sentido, precisamente porque la dimensión de sentido se ha construido comunicativamente...»¹.

I. Incursionando en los presupuestos básicos de la teoría de la acción comunicativa

La teoría de la acción comunicativa y su relación con el concepto sociedad como mundo de la vida² planteado por la sociología comprensiva, constituyen un cambio de paradigma para las ciencias sociales, en tanto posibilita un tránsito de la razón monológica a la razón dialógica, permitiendo con ello redimensionar la relación sujeto – sujeto y comprender las acciones sociales que se tejen en la relación actor – mundo desde un enfoque específico de racionalidad. Cabe anotar que, en la comprensión moderna del mundo, las sociedades occidentales han privilegiado una comprensión centrada en los aspectos instrumentales.

La racionalidad supone una relación con el saber, por ello la racionalidad se va a centrar en la forma como los sujetos capaces de lenguaje y de acción hacen uso del conocimiento. Al avanzar hacia la racionalidad comunicativa, ésta remite a diversas formas de argumentación³ y de reflexión a través de actos de habla busca generar consensos, sin coacciones, y/o disensos, de forma tal que el hablante para la consecución del objetivo de entenderse sobre algo en el mundo busque como finalidad el entendimiento comunicativo. La racionalidad podría ser abordada desde una perspectiva realista centrándose en las acciones racionales como modos de intervención dirigidos a

la consecución de propósitos controlados por la eficacia; o desde la perspectiva fenomenológica cuya finalidad es indagar por las condiciones bajo las cuales una comunidad de comunicación constituye una comunidad de sujetos capaces de lenguaje y acción que puedan entenderse entre sí, sobre lo que sucede en el mundo o lo que hay que producir en el mundo de la vida, entendido como contexto de la acción comunicativa.

«Se entiende el mundo de la vida, como el eje constitutivo de la experiencia, donde los propios sujetos socializados participan en procesos cooperativos de interpretación, haciendo un uso implícito del concepto de mundo de la vida intersubjetivamente compartido lo cual constituye el trasfondo de la acción comunicativa»⁴.

La sociedad como mundo de la vida se configura a partir de tres mundos: mundo objetivo, mundo social y mundo subjetivo, en cuyo contexto los sujetos y los grupos adoptan orientaciones racionales de su acción. En particular, el mundo objetivo entendido como la totalidad de los hechos, donde los enunciados hacen referencia al estado de cosas, dicho mundo está asociado al criterio de validez: verdad proposicional; en cuanto al mundo social se asume como la totalidad de las relaciones interpersonales que son reconocidas por los integrantes como legítimas, la pretensión de validez está asociada al criterio: rectitud normativa; y finalmente, está el mundo subjetivo, el cual representa la totalidad de las vivencias, a las que en cada caso sólo el individuo tiene acceso privilegiado, aquí la pretensión de validez es el criterio de veracidad expresiva o autenticidad; los sujetos en interacción se relacionan simultáneamente con los tres mundos «...los participantes en una comunicación que se entienden entre sí sobre algo, no solamente entablan una relación con el mundo objetivo sino también con algo en el mundo social o en el mundo subjetivo...»⁵.

Los sujetos actúan de diversas formas en el mundo de la vida: la acción teleológica es una forma a través de la cual el actor realiza un fin y hace que se produzca un estado de cosas deseado, eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada, una variante de la acción teleológica es la acción estratégica la cual se soporta en el cálculo que el agente hace de su éxito, es un modelo interpretado como utilitarista: el actor elige y calcula medios y fines. Otro tipo de acción, es la regulada por normas, referida a un grupo social, donde sus miembros se orientan por valores comunes, las normas expresan un acuerdo existente del grupo social. De igual manera, la acción dramática constituye una forma de acción a través de la cual se hace referencia a participantes en interacción, quienes se configuran en público los unos de los otros basados en procesos de autoescenificación. De otra parte, la acción comunicativa está referida a la interacción de sujetos capaces de lenguaje y acción, quienes buscan entenderse sobre una situación de acción para poder coordinar así en común acuerdo sus pla-

nes de acción y con ellos sus acciones, comunicativas o no comunicativas. En este modelo de acción, el lenguaje juega un papel muy importante en tanto el concepto central es la interpretación.

La acción comunicativa teje relaciones actor – mundo en busca de entendimiento, el entendimiento lingüístico se constituye en el mecanismo que coordina y media la acción. La mediación se realiza a través de actos de habla, de esta manera, el lenguaje como medio de entendimiento, supone que hablantes y oyentes, se refieren a algo del mundo de la vida, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo para negociar definiciones de la situación que pueda ser compartida por todos.

Este modelo de acción comunicativa opta por un uso comunicativo del lenguaje, gira alrededor del lenguaje⁶ como medio a partir del cual tienen lugar los procesos de entendimiento, en cuyo transcurso los participantes al relacionarse unos con otros, se presentan con pretensiones de validez, tales como:

- «1. que el enunciado sea verdadero o que cumpla el contenido proposicional;
2. que el acto de habla es correcto en relación con el contexto normativo y por tanto legítimo;
3. que la intención expresada por el hablante coincida con su pensamiento»⁷.

Los sujetos a través de los procesos de entendimiento buscan entenderse en el horizonte de un mundo de la vida, se sirven de su acción comunicativa para afrontar situaciones problemáticas sobre las cuales se puede llegar a establecer acuerdo, tienen como meta un consenso que descansa en el reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez. Un acuerdo alcanzado comunicativamente tiene que tener una base racional, no puede ser impuesto por ninguna de las partes, debe basarse en convicciones comunes. El entendimiento es la finalidad del lenguaje humano.

Cabe anotar, que los procesos de entendimiento se dan en el contexto de una situación, situación que se desarrolla en un fragmento del mundo de la vida, el cual es definido por Habermas como «...contexto creador de horizonte de los procesos de entendimiento»⁸. Los procesos de entendimiento tienen lugar en un transfondo cultural, el cual juega un papel relevante en los procesos cooperativos de interpretación⁹, en tanto facilitan o no la coordinación de la acción. Los procesos interpretativos posibilitan a los participantes dialogar acerca de los tres mundos para llegar a reconocimientos y acuerdos intersubjetivos sobre las pretensiones de validez de sus emisiones. Las acciones comunicativas van a demandar siempre un proceso de interpretación, «el proceso no se agota en la descripción de los plexos comunicativos, es necesario avanzar hacia operaciones interpretativas, donde un observador intenta entender o develar el sentido de la emisión de los participantes en interacción, quienes coordinan sus acciones a través de mecanismos de entendimiento»¹⁰.

Las acciones comunicativas están orientadas al entendimiento, una vía posible de análisis son los actos de habla «el acto de habla¹¹ es un invitar a otro para entenderse cooperativamente acerca de algo en el mundo de la vida»¹². La acción comunicativa considera decisivos aquellos actos de habla en que los hablantes vinculan pretensiones de validez susceptible de crítica. La racionalidad comunicativa se explicita en la acción comunicativa, entretejiendo actos de habla, a través de redes situacionales, donde los hablantes buscan el entendimiento a partir de procesos cooperativos de interpretación que dejan colocar en escena su intersubjetividad, como esencia del mundo de la vida.

La cultura, la sociedad y la personalidad son ejes estructurantes del mundo de la vida¹³, los cuales a su vez configuran los procesos de reproducción cultural, integración social y socialización, posibilitando con ello la reproducción simbólica del mundo de la vida a través del saber válido, la estabilidad de la solidaridad de los grupos sociales y la formación de los actores. Es preciso señalar que, las estructuras materiales constituyen el soporte esencial para el mantenimiento simbólico del mundo de la vida como concepto de sociedad asumido por la sociología comprensiva, el cual entra en diálogo con el concepto de sociedad como sistema, planteado por otras escuelas de pensamiento:

«...la propuesta heurística de entender la sociedad como una entidad que en el curso de la evolución se diferencia lo mismo como sistema que como mundo de la vida. La evolución sistemática se mide por el aumento de control de una sociedad, mientras que la separación de cultura, sociedad y personalidad constituyen un indicador del estado evolutivo de mundo de la vida, cuya estructura es una estructura simbólica»¹⁴.

II. Impensando y repensando el sentido de la formación docente

La formación docente se concibe como un campo¹⁵ de estudio en el cual circulan procesos teórico – prácticos, de carácter permanente, a través del cual se generan dinámicas de adquisición, estructuración y reestructuración de conocimientos, «competencias» y valores esenciales para el ejercicio de la docencia. Las tendencias de formación apuntan a diluir la frontera entre niveles de la formación docente: formación inicial, perfeccionamiento permanente, desarrollo y perfeccionamiento profesional del docente y el análisis sistemático de la práctica pedagógica e investigación.

En América latina atendiendo a las lógicas de las reformas y políticas educativas, la formación docente se orientó desde una perspectiva técnica e instrumental, como señala Graciela Messina «...las políticas de los gobiernos han subordinado la formación docente a las necesidades de las reformas educativas; a su vez, en las reformas la participación de los profesores se ha res-

tringido al papel de ejecutores de políticas; consecuentemente la Formación Docente sigue siendo una imposición «desde arriba» antes que un espacio propio...»¹⁶. En la actualidad, se avanza hacia un proceso de formación que parte de reconocer al docente como sujeto social con capacidad leer sus contextos, establecer diálogo con los textos y avanzar en la problematización de sus entornos próximos; es decir, una perspectiva crítico social. Estas perspectivas de formación docente se hacen evidentes a través de diversos modelos de formación docente: Modelo Técnico centrado en el criterio de eficacia, Modelo Práctico apoyado en el criterio de pertinencia y la comprensión y el Modelo Crítico reflexivo fundado en la praxis como sustento de procesos de acción y de reflexión con incidencia social.

Es preciso acotar, que en la Misión Ciencia, Educación y Desarrollo - Colombia al filo de la Oportunidad 1.994, se plantea como eje fundamental de la Agenda, la dignificación de la profesión docente a partir de estrategias tendientes a reformar la formación inicial, renovar la formación continua, reorganizar el escalafón, fortalecer las agremiaciones docentes, entre otras. En lo que atañe a la reforma de la formación inicial docente señala «Se trata de llegar a la excelencia en la pedagogía y luego profundizar en una de las disciplinas, o de llegar a la excelencia en la disciplina respectiva y luego profundizar en la pedagogía sin aceptar barnices de una u otra. Sólo así se recobrará paulatinamente el estatus del docente como profesional e intelectual de alto nivel»¹⁷.

La formación docente en Colombia está legislada en la actualidad por el decreto 272 de 1998 y la resolución 1036 de 2004 del Ministerio de Educación Nacional - MEN¹⁸, a través de los cuales se enuncian lineamientos generales para la formación docente, específicamente en lo curricular se plantean como núcleos básicos del saber en los planes de formación, los siguientes: educabilidad del ser humano, enseñabilidad de las disciplinas y saberes, estructura histórica y epistemológica de la Pedagogía, realidades y tendencias sociales y educativas y la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa. Se subraya como objetivo prioritario, el conocimiento y dominio de las TIC's.

La formación docente en Colombia está a cargo de las Normales de Educación Superior, las Facultades de Educación y/o los Institutos de Pedagogía adscritos a universidades y/o instituciones universitarias, las cuales presentan los programas diseñados y/o en ejecución para su respectiva acreditación ante el Ministerio de Educación Nacional - MEN. En el caso particular, las facultades de educación se han organizado a través de una asociación que permite generar procesos de reflexión y de acción político-educativos, en torno al lugar de la formación docente en Colombia. La asociación se denomina ASCOFADE – Asociación Colombiana de Facultades de Educación, la cual está estructurada alrededor de siete (7) capítulos, or-

denados con base al ámbito geográfico de actuación, así: 1. Antioquia – Choco, 2. Caribe, 3. Centro: Cundinamarca - Boyacá, 4. Santander, 5. Sur Occidente 6. Sur Oriente 7. Eje cafetero. Para efectos de la investigación en curso, el estudio consulto a formadores de formadores de los capítulos 1,3 y 5, en tanto dichos capítulos concentran el mayor número de facultades de educación en ciudades como Bogotá, Medellín y Santiago de Cali. Ciudades que en su orden ocupan, los tres primeros lugares en importancia en el país, en cuanto a población y/o condiciones de desarrollo sociopolítico y cultural.

La formación docente en Colombia inserta en un sistema-mundo, permeada por las lógicas de mundialización, se ve retada por los imperativos de las políticas educativas¹⁹, entre otros, la necesidad inmediata de incorporar nuevas tecnologías de la información y la comunicación – TIC´s a los procesos formativos, como dispositivos que, supuestamente, aseguran calidad, eficiencia y equidad de unos sistemas educativos pensados como soportes de los estados nación, que hoy necesitan transformarse para dar respuestas a la configuración de un ciudadano que habita el mundo. En ese sentido, las políticas educativas se materializan en programas y estrategias como proyectos de formación, agendas de conectividad, entre otros; que buscan crear las condiciones materiales básicas para el cumplimiento de tales propósitos.

III. Aproximándonos a la formación docente y su relación con las tecnologías de la información y la comunicación

Políticas Educativas y Nuevas Tecnología de la Información y la comunicación

La política educativa es una expresión manifiesta de las concepciones y acciones del poder, por tanto está vinculada a la toma de decisión de los procesos reguladores de la educación. La tendencia actual de la política educativa global forma parte de la emergencia de una nueva estructura social, la cual gira en torno a la información como base de la productividad y del poder. Lo que se encuentra a la base de la nueva configuración social es el desarrollo tecnológico como pilar de las transformaciones sociales, culturales y económicas; las nuevas tecnologías de la información y la comunicación - TIC´s²⁰, son una expresión de dicho desarrollo. Las razones señaladas anteriormente, permiten comprender la interdependencia recíproca entre política y tecnología, tal como lo ilustra José Luis Álvarez Castillo «...la preocupación político-educativa se ha incrementado notablemente en los últimos tiempos y se ha empezado a fijar temporalizaciones concretas en las que las tecnologías adoptan el papel de medios y contenidos de la formación...los políticos necesitan de los medios tecnológicos – de los tradicionales y de los de difusión más recientes – para conquistar o mantener el poder»²¹.

La incorporación de las TIC's a la educación, como una de las constantes de la política educativa hace parte de un discurso dominante y se inscribe en el referente de la hegemonía cultural, planteamiento a través del cual se sustenta Laura Rayón Rumayor, quien señala que los argumentos para la incorporación de las TIC's a la educación no emergen de la problemática de la práctica docente o de la práctica educativa, ni del análisis de las necesidades de las instituciones educativas y de los docentes; en su mayoría los argumentos provienen de intereses derivados de la lógica del mercado, de intereses políticos que tienen estrecha relación con objetivos tales como: «...aumento de la competitividad del sistema –producto, el incremento del empleo, la adaptación a una economía de mercado neoliberal donde la gestión de la información es un factor elemental...»²². Laura Rayón R., insta al profesorado y a los diversos actores sociales a asumir una postura crítica y reflexiva frente a las presiones que se ejercen desde instancias políticas, económicas y sociales para asumir la incorporación de las TIC's desde una racionalidad instrumental económica, las cuales otorgan al escenario escolar un sentido funcionalista, a fin de cumplir con el objetivo de formar empleados y no ciudadanos.

La incorporación de la cultura tecnológica en la educación y en particular en los escenarios formativos es importante, pero más importante es aún develar los sentidos que subyacen la misma, a fin de no perder el norte de los procesos educativos cuyas finalidades propenden por el proceso humanizador de los sujetos. Asumir posturas reflexivas y críticas frente al tema de la incorporación de las TIC's en la educación no supone negar la incorporación de las mismas, supone sí asumir posturas críticas que fundamenten las acciones de integración a partir de diversos interrogantes, tales como: *¿qué respuestas puede y debe generar las facultades de educación frente a las funciones de socialización que estos recursos están desempeñando en el contexto social y en nuestro entorno inmediato? ¿Cuál es el sentido de las TICS en los procesos de formación docente y de desarrollo profesional del docente?*

Dado que relación nuevas tecnologías de la información y la comunicación y formación docente, se configura a partir de los imperativos que traza la política educativa, ello nos invita hacer lecturas críticas y reflexivas, una vía posible es la sociología comprensiva, desde la perspectiva de la teoría de la acción comunicativa, no como vía absoluta, sino como vía que permite la descentración de los procesos en la relación sujeto - mundo de la vida- lenguaje -acción comunicativa como opción de comprensión «... no podemos caer en la ingenuidad de suponer que en la introducción de criterios de racionalidad comunicativa garantizaría una escuela crítica y un giro en las concepciones racionales de la sociedad, que es quien atribuye las funciones sociales a la escuela...lo que se pretende es introducir una brecha en la consolidada concepción de razón instrumental sobre la que construimos nuestras sociedades occidentales y por ende, nuestros sistemas educativos... Cambiar

los referentes nos permitirá desvelar...aquello que bajo los parámetros de racionalidad instrumental son oportunidades, estrategias o acciones legales (aunque no sean legítimas)»²³.

Relación y Acción entre la formación docente en Colombia y tecnologías de la información y la comunicación – TIC's

La relación tecnologías de la información y la comunicación – TIC's y la educación en Colombia, responde en sus inicios a los lineamientos de política educativa, específicamente en nivel de educación básica y media; avanzada la década de los años noventa se empiezan a desarrollar experiencias de uso e incorporación a los procesos de la educación superior en general, mientras que en las facultades de educación y/o institutos de educación y pedagogía el proceso se inicia más finalizando la década de los noventa e inicios de la primera década del presente siglo. En la actualidad, se cuenta con experiencias en los diversos niveles del sistema educativo; sin embargo, la investigación y la reflexión sobre dichos procesos es aún incipiente. La última década de los noventa y la primera década del dos mil, ha significado la consolidación de grupos y líneas de investigación en este campo, lo cual ha arrojado publicaciones que permiten ir conociendo las tendencias que se perfilan.

Tendencias que algunos casos están asociadas al uso instrumental²⁴ de las tecnologías, con base en lógicas de formación docente que priorizan el uso de las TIC's, asumiéndolos como artefactos; otras tendencias responden a imperativos de la política educativa, tanto de orden nacional o de orden institucional, lo cual obliga a procesos de incorporación de las tecnologías. Otra tendencia, es la que opta por la integración de las mismas al proceso formativo, a partir de la esencia y naturaleza del saber disciplinar y/o de los interrogantes sobre la enseñabilidad de los saberes.

En el marco de procesos de formación docente, se busca asumir las tecnologías como dispositivos que favorezcan la interacción de los sujetos docentes y estudiantes con el saber, entendiendo la interacción como el proceso que moviliza la apertura de los sujetos, a la comunicación y a la aceptación de sus reglas. De igual manera, se conciben las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos que potencian las mediaciones²⁵ de los sujetos con el saber. «la acción típicamente humana emplea instrumentos mediados a través de herramientas y del lenguaje, estos instrumentos mediadores dan forma a la acción de manera esencial»²⁶. Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como asuntos mediacionales y potenciadores de interacciones, se les reconoce también un lugar en el mundo de la vida. Un lugar como eje estructurante, en tanto hoy moviliza las acciones de los actores, desde diversas perspectivas de racionalidad, en algunos casos, ha logrado tal penetración en el mundo de la vida, que se invisibilizan. Dichas

tecnologías han permeado el ámbito no sólo de lo público sino también de lo privado, de forma tal que reconfiguran la construcción de la subjetividad y de la intersubjetividad.

Lectura aproximada al sentido pedagógico y/o didáctico que construyen los formadores de formadores, en procesos de formación docentes, mediados por tecnologías de la información y la comunicación en Colombia.

La acción comunicativa como referente de lectura de la relación actor docente y tecnologías de la información y la comunicación - TIC's, deriva en una pregunta por el sentido, en tanto el lenguaje se constituye en eje central de la mediación «...el lenguaje como mediación universal de toda acción y como lugar de la reproducción racional del mundo de la vida...»²⁷. Y, es desde el lenguaje que los formadores de formadores, capaces de habla y acción, elaboran sentido a partir de las interacciones. El sentido, se entiende en los términos planteados por Vigotsky: noción de sentido (smisl) en oposición a significado (Znachenie) «...el sentido de una palabra siempre resulta una formación compleja, dinámica, fluyente con varias zonas diferenciales de estabilidad...Como sabemos, una palabra cambia rápidamente su sentido en diversos contextos. A la inversa, su significado es ese punto fijo, inmutable, que permanece estable a través de todos los cambios de sentido en diversos contextos... (305 – 1934)»²⁸.

Presupuestos Metodológicos del estudio

Naturaleza del estudio: Estudio de carácter interpretativo, abordado desde un paradigma cualitativo.

Universo: Se aborda como universo poblacional a los Formadores de Formadores, vinculados a Facultades de Educación y/o Institutos de Pedagogía, de universidades y/o instituciones universitarias de carácter público y/o privado. Los formadores de formadores hacen parte de procesos de formación inicial docente, de formación de docentes en ejercicio, y desarrollo profesional permanente.

Muestra: La muestra docente se seleccionó con base en criterios, tales como:

Ámbito geográfico: buscando que los docentes – sujetos de la investigación, hagan parte de instituciones de formación docente, establecidas en los capítulos centro Cundinamarca, Antioquia y suroccidente colombiano, ámbito donde se localizan las tres principales ciudades del país: Bogotá, Medellín y Santiago de Cali.

Carácter público y/o privado de las instituciones: Docentes vinculados o bien a una universidad de carácter público o privado, en tanto las condiciones y dinámicas de la formación docente, presenta especificidades.

Vínculo con las Nuevas Tecnologías de la información y la comunicación: Un requisito indispensable para el estudio, es la relación que establecen los formadores de formadores con las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de formación docente.

Niveles de Formación Docente: Se define indagar por la relación Formación Docentes y Tecnologías de la información y la comunicación tanto en los niveles de formación inicial, formación en ejercicio, y desarrollo profesional docente. Los niveles remite necesariamente a distintos programas de formación de pregrado, a través de licenciaturas en campos de saber diversos: educación infantil, lengua castellana, lenguas extranjeras, matemáticas, informática educativa, ciencias naturales, ciencias sociales, filosofía; de igual manera formación de postgrado, a nivel de especialización, maestrías y doctorado.

Unidades de Análisis: Los actos de habla de los formadores de formadores.

Categorías de Análisis: El análisis se sistematizó a través de dos coordenadas categoriales: Tipo de Acción establecida por los formadores de formadores y relación de los formadores de formadores con las tecnologías, en su orden: Acción teleológica-estratégica, acción social y Acción Comunicativa; relación de uso, relación de incorporación, y relación de integración.

Técnica de recolección de la información: La información se ha obtenido mediante la realización de entrevistas presenciales y/o virtuales a los formadores de formadores.

Análisis: Una vez estudiados los actos de habla de diversos actores docentes, se procede a sistematizar la información obtenida y agruparla a través de las categorías de análisis: Tipo de acción y relación con las tecnologías, dicha sistematización nos permite leer y establecer diversas tendencias.

Aclaración necesaria: El desarrollo de la investigación está en curso, como ejemplificación al texto se introduce, unos datos significativos, los cuales son un referente, más no constituyen la totalidad de la información.

Tendencia 1. Un modelo de acción teleológica - estratégica configurada a partir de unas relaciones con las TIC's en términos de uso

En este modelo se configura un proceso de formación docente de naturaleza técnica, en tanto privilegia el lugar de las TIC's como dispositivos de información que no agregan valor alguno a los procesos pedagógicos, curriculares ni didácticos; enfatiza en condiciones de la formación docente en una perspectiva instrumental de la tecnología, asumiéndola como artefacto. Estas prácticas en su mayoría responde a iniciativas individuales, poco documentadas, no sistematizadas, ni evaluadas; el referente conceptual es escaso, vago y/o desconectado de las prácticas y/o conectado artificialmente.

CARACTERIZACIÓN DEL ACTOR	TIPO DE ACCIÓN Y DE RELACIÓN CON LAS TIC's: Acción Estratégica – Relación de uso de las TIC's.
B-A001- Licenciatura en Educación Básica Lengua Extranjera No GI U. Privada Bogotá	yo empecé todo por mi propia cuenta.... todo el tiempo estamos manejando los elementos... nos parece muy útil, si nos parece más funcional recurrir a una página Web y revisar información allá que nos puede servir para explicar un tema más que darles unas fotocopias a los estudiantes a veces ellos lo ve como no interesante, esto no es dinámico,... una experiencia muy sencilla que hice con ellas, recuerdo que estábamos viendo las casas, lo que es la casa, los tipos de casas, entonces ellas tenían que traer un video de su casa, y contar como tenían su casa, como se llama una cosa y otra, también incluir fotos o video de cómo será su casa soñada, una actividad normal, ni siquiera fue la evaluación oral y el proyecto ni nada sino como una actividad...digamos que debe ser en las actividades normales...
M-A002 Licenciatura en Educación Básica Y Programa de Formación Docente Institucional No GI U. Privada Medellín	Yo siempre pienso en las TIC's desde las competencias. Es decir desde una demanda que le están haciendo a los egresados, una actualización, que puede realizar de una mejor manera más rápidamente, más eficientemente y en mejor calidad utilizando ciertas tecnologías. Más rápido, más fácil...todo es muy técnico, pero obviamente el curso ya se maneja un asunto de reflexiones de discusiones frente al mismo uso de las TIC's...

Tabla No I. Acción estratégica – relación de uso de las TIC's

Tendencia 2. Un modelo de acción Social configurado a partir de unas relaciones con las TIC's en términos de incorporación

Este modelo configura un proceso de formación docente de naturaleza práctica. El cual se apoya en unas normas establecidas, en los lineamientos de política educativa de orden macro y /o micro, a partir de los cuales se estructuran programas y acciones de formación docente, cuya finalidad es incorporar dispositivos tecnológicos a los procesos de formación docente, en unos casos para modernizar y/o optimizar las prácticas educativa, en otros casos para repensarlas bien desde el ámbito del currículo, de la didáctica ge-

neral y/o específica. Se soportan en la organización de grupos de apoyos logísticos u operativos; el nivel de sistematización depende de los niveles de presupuesto económico, la evaluación se centra en criterios de eficiencia y eficacia. Son prácticas generadas en su mayoría por instancias de decisión académico-administrativas: a nivel macro ministerio - MEN, a nivel micro: departamentos, unidades y/o dependencias de informática.

CARACTERIZACIÓN DEL ACTOR	TIPO DE ACCIÓN Y DE RELACIÓN CON LAS TIC's Acción Social - Relación de incorporación de las TIC's.
M-A003- Formación de Docentes en ejercicio No GI – U. Privada Medellín	del tipo de programa... ya se tiene una propuesta de modelo...hay un modelo que es concertado y es un modelo que fundamentalmente del Ministerio – MEN y de Microsoft...desde el modelo mismo se plantea este tipo de niveles de tecnología...por ejemplo en el diplomado nosotros como son distintos módulos que se cogen, entonces ahí utilizamos distintas TIC's en cada módulo... ahí mismo la estructura misma nos va a ir determinando utilizar de acuerdo a los contenidos distintas tecnologías...
B-A004- Formación de Docentes en ejercicio MEN Instancia Pública No GI Bogotá	Vigostky, los distintos, constructivismos, las teorías del aprendizaje situado, el aprendizaje en contexto, de la cognición distribuida, todas esas teorías que están planteando psicólogos y educadores matemáticos alrededor del mundo que de alguna manera tiene sentido en las tecnologías por ejemplo la parte del aprendizaje situado...todas esas cosas tienen mucho sentido, resulta que las tecnologías son un contexto que favorece mucho procesos de aprendizaje en los alumno...Hablar de tecnología implica que es un asunto central, yo pienso que si algo motiva cambios y hace simular cambios, es un uso pedagógico de la tecnología, porque también es cognitivo de muchas, de muchas fuentes para que uno pueda ver en su totalidad todo el desarrollo... la clave de un proceso de incorporación que sea gradual y que sea muy bien planeado, planeado en las escuelas y nadie hace nada porque la gente cree que es coger un texto y uno se lo aprende de memoria y resulta que por ahí no...Reflexionen sobre la práctica, cambien a través de esa reflexión, esa y ese trabajo conjunto y de esas restricciones sobre esa posibilidad nueva que es la tecnología, es una buena formación y una buena capacitación... Cuando los maestros no se les da una buena capacitación...cogen como una ayuda para hacer ecuaciones, entonces lo que hacen en el tablero lo hacen ahora en la calculadora.. es un proceso gradual que uno no puede llegar de la noche a la mañana por mas formación a cambiar su práctica de la noche a la mañana ,eso no puede ser así eso hay que darles mucha formación, y puede mostrarles todas la posibilidades teórica, puedo poner hacer muchas actividades pero cuando llega al aula no es tan fácil la experiencia...un primer proceso es que hay que dejar que el maestro evolucione el mismo a través de la reflexión sobre la práctica y el potencial que tiene de tecnología, acompañarlos y esto les puede hacer uno un año de cursos y si no los acompañen haciendo las actividades no va a cambiar, se le sigue haciendo la reflexión, se les sigue haciendo cursos...un tercer nivel que llegaron ya fue que empezaron a diseñar ya guías, muy instruccionales, ...una guía tan detallada tan instruccional, realmente no deja uno que los niños piensen ... los profesores se les hace como bien vivir una experiencia matemática...en el proyecto de incorporación de las TIC's al currículo de la educación matemática

Tabla No II. Acción social– relación de incorporación de las TIC's

Tendencia 3. Un modelo de acción comunicativa configurado a partir de unas relaciones con las TIC's en términos de integración

La tendencia de este modelo de formación es más de carácter crítico social, el nivel de sistematización está articulado al desarrollo de procesos de grupos de investigación, sustentados teóricamente, trabajados por colectivos docentes, fundados en preguntas epistemológicas, pedagógicas, didácticas de

las disciplinas. Las TIC's adquieren sentido en el proceso formativo en la medida en que se constituye en soportes mediacionales que favorecen la interacción de los sujetos con el saber, potencian la construcción intersubjetiva del conocimiento y redimensionan el sentido sociopolítico de la integración de las mismas a la formación docente en particular y a la educación en general.

CARACTERIZACIÓN DEL ACTOR	TIPO DE ACCIÓN Y DE RELACIÓN CON LAS TIC's Acción Comunicativa y relación de integración con las TIC's
C-A005- Licenciatura en Educación Matemática, Especialización, Maestría en educación con énfasis en educación matemática, Si GI U. Pública Cali	<p>...nosotros nos ha interesado un poco los trabajos que de alguna manera tienen origen en el desarrollo investigativo de la didáctica en ese punto de vista entonces, claro de la didáctica y la matemática...hemos incurrido en nuestros software gratuito porque la gente no necesariamente tiene para comprarlo pero los trabajos y todo si porque la mayor parte de las comunicaciones son por esa vía, a diario no lo voy a trabajar así tengo una gran comunicación y documentación, por ejemplo el regla y compás que es gratis hay comunicaciones pero en menor cantidad digámoslo así y el otro que hemos empezado a usar, el diseño de ambiente electrónico, este otro tipo de diseño de apps y todo eso, pues también hemos tratado de darle fundamentación,... que todo ello tenga una metodología ha pasado por las nuevas tecnologías, ha sido un instrumento, pero estas tecnologías, esta perspectiva es intencional, tienen sentido a medida que se amarren a desarrollos de la didáctica, esa es la clave, son instrumentos pero mas que ellos son objetos de estudio... entendemos ahora que la intencionalidad de la mediación de los instrumentos nos permite ver los tipos de diseño.</p> <p>... hay una tesis de maestría claro porque lo que nosotros necesitábamos ser consecuentes con esa idea, la tesis de maestría nos va a servir como para esos temas, hay cinco tesis en la misma línea... hay una tesis que tienen que ver con la importancia de la génesis instrumental en la gestión del profesor...el cuarto es sobre enseñanza del álgebra tiene que ver con matemáticas y se escogió especialmente para ver cuando se utiliza un software cierto tipo de técnicas habituales pueden ser cuestionadas desde el mismo trabajo del software porque se generan nuevas técnicas--..hay la otra tesis es sobre modulación de funciones ese hace un acercamiento a la integración de nuevas tecnologías pero se está trabajando, mirando el sentido en la conceptualización de lo que es la modulación y los problemas que están asociados y como estos instrumentos computacionales y que tipo de mediación favorece ese tipo de registros que estaban con los procesos de conceptualización ...</p>

Tabla No III. Acción Comunicativa– relación de integración de las TIC's

A modo de conclusión

La lectura desde la teoría de la acción comunicativa a la relación tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación docente en Colombia, nos permite señalar que:

La formación docente como campo de estudio inmerso en las dinámicas del mundo de la vida, asume las TIC's en perspectiva técnica, allí donde no hay lugar para la investigación, donde las prácticas docentes están desarticuladas de la investigación y/o donde las tecnologías constituyen un instru-

mento tecnológico de uso para modernizar las aulas, mas no como un dispositivo didáctico y/o pedagógico que movilice el pensamiento y la producción docente al respecto. Las TIC's son un artefacto más en la instrumentalización del escenario educativo, en la mayoría de los casos, se asumen como preocupación individual.

La relación formación docente y las TIC's desde una perspectiva social, se constituye en dispositivo regulador de la eficiencia y la eficacia de los procesos de incorporación masiva de las mismas, acorde con las políticas educativas, soportados en grupos de apoyo logístico u organizativo. En cuyo afán, pueden no lograr afectar significativamente las prácticas docentes, sí el plan de incorporación se plantea desde fuera de los saberes, descontextualizado, sin atender a las necesidades del aula. Cuando el plan de incorporación moviliza procesos de reflexión e indagación permanente sobre la relación TIC's y formación docente, logra trascender la frontera de la incorporación y se generan procesos de integración a partir de los desarrollos de grupos de investigación conformados desde la reflexión sobre su propia práctica.

La relación formación docente y tecnologías desde una perspectiva comunicativa, asume las TIC's como objeto de estudio, potenciando la integración de estos dispositivos a los procesos formativos con sentido pedagógico y didáctico, en tanto permite que emerja intersubjetivamente la construcción del conocimiento, desde las extrañas didácticas del saber disciplinario en cuestión y desde procesos sistemáticos de investigación educativa.

A manera de reflexión final:

La educación como praxis social, se inscribe en las dinámicas del mundo de la vida, y los procesos que circulan en el campo de la formación docente, demandan de un imperativo ético, en tanto, las formas de pensamiento, las prácticas, los saberes que allí se entretajan, son referentes de los procesos de reproducción simbólica en otras esferas de formación donde actúan los docentes en formación, los docentes en ejercicio; cuyos actores son diversos maestros y también múltiples jóvenes y niños, quienes quedan signados en su proceso formativo con la tecnología como artefacto, como dispositivo y/o como instrumento que media la producción, construcción y/o socialización del conocimiento. Por ello, su integración en la educación, necesita procesos de estudio y/o reflexión «...un país que se resigna a importar tecnología, sin hacer reflexión ni recontextualización a sus características particulares, tiene que resignarse también a importar en cierto sentido, una cultura extraña y, ...a convertir el ser humano en «dispositivo» de la tecnología»²⁹.

Notas

¹ HOYOS, V. Guillermo y VARGAS, G. Germán.: *La teoría de la Acción Comunicativa como nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá, Arfo Editores e Impresores Ltda. 2002, 203.

² El mundo de la vida se constituye en el ámbito objetual de las ciencias sociales...aque- llos objetos simbólicos que generamos cuando hablamos o actuamos. Desde las manifesta- ciones inmediatas como actos de habla, actividades teleológicas, pasando por sedimentos de tales manifestaciones como lo son los textos, las tradiciones, los documentos, las obras de arte, las teorías, los objetos de cultura material, los bienes, las técnicas, etc., hasta los pro- ductos generados indirectamente susceptibles de organización y capaces de estabilizarse así mismo como son: los sistemas sociales y las estructuras de personalidad. HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid, Taurus Ediciones. 1987, 154.

³ Llamo argumentación al tipo de habla en que los participantes tematizan las preten- siones de validez y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. La argumentación contiene razones conectadas en forma sistemática con la pretensión de va- lidez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una argumentación se mide en contexto dado por la pertinencia de las razones. HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid, Taurus Ediciones. 1987, 37.

⁴ HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid, Taurus Ediciones. 1987, 120.

⁵ HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid, Taurus Ediciones. 1987, 122.

⁶ El lenguaje tiene una significación determinante para la forma sociocultural de vida «en el hombre la diferenciación funcional a través del lenguaje da lugar a un principio de or- ganización completamente diferente que produce no solamente tipo distinto de individuos sino también una sociedad distinta». HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid, Taurus Ediciones. 1988, 11.

⁷ HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid, Taurus Ediciones. 1987,144.

⁸ HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid, Taurus Ediciones. 1988, 193.

⁹ Como señala Habermas, para ambas partes la tarea de interpretar consiste en incluir la propia interpretación la interpretación de la situación que hace el otro, de suerte que en la versión revisada de su mundo externo, mi mundo externo sobre el transfondo de nuestro mundo de la vida, quedan relativizados en función del mundo. HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid, Taurus Ediciones. 1987, 145.

¹⁰ HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid, Taurus Ediciones. 1987, 152.

¹¹ Austin precisa que los tipos de actos de habla son: actos locucionarios, actos ilocucionarios y actos perlocucionarios. Los Actos locucionarios el hablante expresa estado de cosas, dice algo. Mediante actos ilocucionarios el agente realiza una acción diciendo algo – te prometo – te ordeno – te confieso; y los actos perlocucionarios el hablante busca causar un efecto sobre el oyente – aterrorizar -inquietar – incomodar «...Cuento pues como Acción comunicativa aquellas interacciones mediadas lingüísticamente en que todos los participantes persiguen con sus actos de habla fines locucionarios e ilocucionarios. Las interacciones, en cambio, en que a lo menos uno de los participantes pretende con sus actos de habla provocar efectos perlocucionarios en su interlocutor las considero como acción estratégicamente mediada lingüísticamente» HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la Acción Comunicativa I*. Madrid, Taurus Ediciones. 1987, 378.

¹² HOYOS, V. Guillermo y VARGAS, G. Germán.: *La teoría de la Acción Comunicativa como nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá, Arfo Editores e Impresores Ltda. 2002, 216.

¹³ Por cultura se entiende el acervo de saber, en que los participantes en comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo, por sociedad «las orientaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales». Y por personalidad, entiendo «las competencias que convierten a un sujeto capaz de lenguaje y acción que lo capacitan para tomar parte en los procesos de entendimiento y para afirmar con ello su propia identidad...el entretejido que resulta de la práctica comunicativa cotidiana constituye el medio a través del cual se reproduce la cultura, la sociedad y la persona...». HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid, Taurus Ediciones. 1988, 197.

¹⁴ HABERMAS, Jürgen.: *Teoría de la Acción Comunicativa II*. Madrid, Taurus Ediciones. 1988, 215.

¹⁵ El concepto de «campo» saca a la luz estos rasgos de la profesión docente. Tales características deben ser revisadas críticamente a la hora de establecer una acción o un proceso de comunicación en la escuela si queremos dar cabida a una racionalidad comunicativa en el espacio educativo. Por ello es necesario que los profesores adquieran una ilustración crítica que les permita desmontar aquellas creencias, posturas, prácticas...que pueden introducir elementos coactivos en la comunicación...invalidando acuerdos a los que se llegue. Se trataría como dice Bordieu, de «objetivar al sujeto objetivante» es decir, de estudiar la posición del profesor y analizar críticamente las relaciones que mantiene, por una parte con la realidad sobre la que actúa (la enseñanza) y con los sujetos con los que interviene (alumnos y familias) y por otro y a la vez, con aquellos con quienes comparte su profesión (sus colegas) y con las teorías o pensamientos relacionados con su campo profesional... GIMENO, L. Paz.: *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona. Editorial Octaedro. 2009, 55.

¹⁶ MESINA, Graciela. «Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado del arte en los noventa». En *revista Iberoamericana de educación* (volumen No. 19 – 1999), 145 -207. Santiago de Chile, OEI.

¹⁷ MARQUEZ G. Gabriel., Llinas, R., Aldana, E., Vasco, C., Patarroyo, M.: *Colombia al filo de la oportunidad*. Bogotá. Editorial Magisterio. 1994.

¹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Decreto 272 de 1998 y Resolución 1036 del 2004*. Reglamentación sobre Acreditación Previa. Bogotá, 2006.

¹⁹ Ver las declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas de Educación – en la última década el lineamiento de incorporación de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a la educación, son una constante como referente de equidad, calidad, eficiencia. [Http://www.oei.org](http://www.oei.org).

²⁰ Las TIC´s se configuran a partir del desarrollo histórico de las tecnologías basadas en la electrónica, desarrollo que tuvo sus inicios después de la segunda guerra mundial; «... el cambio tecnológico esencial que liberó todas las potencialidades de las redes fue la transformación de las tecnologías de la información y la comunicación basada en la revolución de la microelectrónica que tuvo lugar en la década de los cuarenta y de los cincuenta ...la evolución se considera como un proceso de expansión y la mente humanos; un proceso que, a comienzos del siglo XXI, se caracteriza por la proliferación de aparatos portátiles que proporcionan capacidad informática y de comunicación ubicua...» CASTELLS, Manuel.: *La sociedad Red: Una Visión Global*. Madrid. Alianza Editorial. 2006, 31.

²¹ Planteamiento que él hace en su artículo: «*Posibilidades y límites político educativos de las NTIC´s*». En Revista Española de Pedagogía. Madrid. (número 218, 2001) 88 - 90.

²² RAYÓN, R. Laura.: «Sobre Mitos Tecnológicos, Proclamas Totalizadoras y Alternativas Educativas. Las redes Telemáticas en la Formación del Profesorado». En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Zaragoza. Gráficas Olimar (No 37, 2000), 158.

²³ GIMENO, L. Paz.: *Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*. Barcelona. Editorial Octaedro. 2009, 33.

²⁴ ...llamaremos instrumental a una relación con la tecnología, toda vez que se dirija más al dispositivo que a su sentido; convierta al sujeto en dispositivo de la técnica; opere sin un reconocimiento de las transformaciones que opera su introducción en la cotidianidad, desconecte la relación del dispositivo con la racionalidad que lo motiva o a la que da origen... VARGAS, G. Germán.: *Filosofía, Pedagogía, Tecnología*. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional – San Pablo. 2006, 131.

²⁵ En cuanto mediación, la tecnología se encuentra entre dos dimensiones del mundo donde se realiza la experiencia vital...mediación entre el mundo de la vida de los protagonistas y el mundo de la vida de los espectadores...la fuente de sentido no está en el dispositivo, pero sin él no se puede hacer una comprensión del horizonte de la experiencia que se está realizando... VARGAS, G. Germán.: *Filosofía, Pedagogía, Tecnología*. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional – San Pablo. 2006, pág. 131.

²⁶ WERSTCH, V. James.: *Voces de la Mente: Un Enfoque Sociocultural de la Acción Mediada*. Madrid. Visor, distribuciones. 1991, 29.

²⁷ HOYOS, V. Guillermo y VARGAS, G. Germán.: *La teoría de la Acción Comunicativa*

como nuevo paradigma de investigación en las ciencias sociales: las ciencias de la discusión. Bogotá, Arfo Editores e Impresores Ltda. 2002, 213.

²⁸ WERSTCH, V. James.: *Voces de la Mente: Un Enfoque Sociocultural de la Acción Mediada.* Madrid. Visor, distribuciones. 1991, 60.

²⁹ VARGAS, G. Germán.: *Filosofía, Pedagogía, Tecnología.* Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional – San Pablo. 2006, 140.

EL SEMINARIO ALEMÁN: LECTURA, ESCRITURA Y POLÍTICA. UNA MIRADA DESDE COLOMBIA

Gloria Clemencia Valencia González

E-mail: gcvg18@yahoo.es

(Universidad de la Salle de Bogotá, Colombia)

Lilia Cañón Flórez

E-mail: lili.canon@hotmail.com

(Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia)

I. Los orígenes de ASCÚN

En la década de los años cincuenta, Colombia vivió con el general Gustavo Rojas Pinilla un gobierno de tipo dictatorial, asumido sin un proceso electoral que lo legitimara y con un aprovechamiento particular de la Asamblea Nacional Constituyente —órgano que había reemplazado al Senado desde el gobierno anterior, abanderado por el presidente Laureano Gómez—.

La caída de Gustavo Rojas Pinilla en mayo de 1957 generó cambios y reacciones de diversos géneros. En este entorno, la universidad no se mantuvo ajena a la nueva situación. Más aún cuando se reconoce el papel que cumplieron las movilizaciones estudiantiles en los días previos a la declinación del poder presidencial por parte del General.

Durante el segundo semestre de 1957 se escucharon diversos discursos que llamaban a la «refundación de la patria». De manera particular, desde la Universidad de América en Bogotá se convocó a rectores de universidades públicas y privadas a cumplir un papel protagónico en esa tarea «insalvable» que surgió una vez fue «derrotada la tiranía».

La reconstrucción de la patria, en el plano político, se proyectaría en 1958 a través del Frente Nacional, régimen electoral que estableció la alternancia de los partidos tradicionales —liberal y conservador— en la presidencia de la República y la repartición por partes iguales de los cargos burocráticos.

En este entorno, otros sectores vieron la posibilidad de un «nuevo país»

que podía y debía construirse a partir de ese momento. Las universidades, o mejor sus rectores, reconocieron la oportunidad de participar activamente en ese pacto firmado en España que habría de marcar el destino de Colombia más allá de las cuatro legislaturas del régimen bipartidista del Frente Nacional.

A finales de 1957, luego de una reunión en la «Casa Externadista» –Universidad Externado de Colombia– en Bogotá, se dio lugar a un cruce de misivas entre los rectores de tres universidades bogotanas y otras tantas de la ciudad de Medellín. ¿El propósito? La creación de una asociación de universidades colombianas que velara por los pilares de la universidad: la investigación, la autonomía y el presupuesto. Bases que sustentan la universidad sin importar su naturaleza: laica, eclesiástica o pública.

Grosso modo es ese el contexto en donde surge la actual Asociación Colombiana de Universidades, ASCÚN. Pero más que atender los intereses de una agremiación particular, el surgimiento de ASCÚN obedeció, también, a la poca presencia de un sistema universitario que, desde el Estado colombiano, marcara la naturaleza, los horizontes y las características de la educación superior¹.

La dirección y la administración de ASCÚN se ejerció desde la consolidación de distintos órganos: Congreso Nacional de Universidades, Consejo Nacional de Rectores, Comité Administrativo y Coordinador². Con el paso de los años, la figura de Director Ejecutivo asumió las funciones del Coordinador. El sacerdote jesuita Alfonso Borrero Cabal ejerció como Director Ejecutivo de ASCÚN a partir de mayo de 1978 hasta 1994. El R. P. Borrero se ha reconocido en el ámbito académico colombiano como un gran «universitólogo», con una amplia injerencia en distintos procesos de reforma universitaria que han generado valiosas dinámicas en la educación superior del país.

II. El simposio permanente sobre la universidad

II. 1. Origen del Simposio

Este reconocimiento de las labores y de la obra del padre Borrero, generadas desde la Pontificia Universidad Javeriana y desde ASCÚN, cubre múltiples ámbitos desplegados desde la reflexión acerca de la universidad. Su preocupación constante porque el país pensara la universidad, en tanto que universal, lo llevó a cimentar el «Simposio Permanente sobre la Universidad». La concepción, la organización, la sistematización y la difusión del Simposio constituyen la mejor síntesis de la obra del padre Borrero y de su pensamiento. Además, el Simposio ha sido valorado como vena y savia en la estructuración de directivos y administradores de la educación superior en los órdenes nacional e internacional.

La idea del Simposio fue llevada al Consejo de Rectores de la ASCÚN en noviembre de 1977. A finales de 1980, el Director Ejecutivo de la Asociación y del Simposio presentó ante el Consejo de Rectores el plan definitivo de la metodología del trabajo interdisciplinario, por temas y por enfoques. Para el Simposio se plantearon dos grandes objetivos:

«...contribuir de manera estable y permanente a la formación y entrenamiento de personal entusiasta y *entusiasable* por el tema universitario, para que desde posiciones de liderazgo ayude y dirija la administración de las universidades, con conocimiento, dignidad y eficacia. [...] dar a los participantes en él formación y conocimientos mínimos generales sobre la Universidad, dentro de contenidos científicos y unificados»³.

Para la estructura y la administración general del simposio se establecieron las orientaciones metodológicas y las responsabilidades administrativas y académicas. La composición del Simposio giró alrededor de tres clases de seminarios: «El Seminario General cuyos objetivos coinciden con los objetivos generales del Simposio Permanente; las Versiones Simplificadas del Seminario General, que tienen como objetivo extender al seno de las universidades los frutos del Seminario General; los Seminarios Especiales para profundizar en tópicos de mayor importancia»⁴.

II. 2. El Primer Seminario General 1981-1982 y su interés por la universidad alemana

Con base en los anteriores elementos se proyectó el «Primer Seminario General 1981-1982». La metodología de trabajo contemplaba cuatro aspectos: investigación interdisciplinaria, por temas y por enfoques; presentación y discusión de los temas en cuatro unidades de trabajo, a manera de seminarios; conferencias de expertos y del Director Ejecutivo del Simposio; lectura crítica de las conferencias —entregadas previamente—, discusión y estudio de cada tema. Asimismo, para participar en el Primer Seminario se consideró el interés, las cualidades y las aptitudes para la investigación, la obligatoriedad de la asistencia y la producción de monografías.

En este contexto, el Seminario abrió el espectro hacia diversos temas, acontecimientos y problemáticas relacionados con la universidad. Se elaboraron y publicaron múltiples trabajos investigativos acerca de la naturaleza, las características, las condiciones y la finalidad de la universidad en distintos ámbitos geográficos e históricos. En este proyecto de formación e investigación, la universidad alemana, como unidad académica y conceptual, encontró un lugar en la discusión: «Dentro del Primer Seminario General del Simposio Permanente sobre la Universidad, promovida por la [ASCÚN], llamó poderosamente la atención en la Primera y en la Segunda Unidad la idea de la Universidad Alemana»⁵.

Esta atención en la universidad alemana estableció conexiones con las preguntas surgidas a partir de la metodología de trabajo estipulada para el Primer Seminario. Se elaboraron, entonces, monografías y documentos que describieron las actividades académicas propias de la concepción y del funcionamiento de esta universidad. En especial centraron la mirada en la clase y en el seminario. Por pretender la formación universitaria y por las exigencias derivadas de la ley 80 de 1980, que ubicó a la investigación como «actividad fundamental de educación superior»⁶, el Simposio otorgó especial importancia al seminario en tanto que se considera como una introducción a los métodos del trabajo y la investigación científica.

En Colombia, se creó por vía legislativa, la necesidad de pensar en una universidad investigativa. Se, recurrió, entonces, a modelos de universidad que le posibilitaran pensar en esta construcción. Sin entrar en mayores discusiones acerca del cambio estructural que debería haber tenido la educación superior si quería transformarse hacia un modelo investigativo, la universidad colombiana encontró en la alemana actividades académicas que cimentarían una formación en investigación.

Esta decisión abrió la puerta para que, durante la década de los años 80, en Colombia se manifestaran distintas reflexiones y se difundieran diversas publicaciones que trataban el tema del seminario como actividad académica propia de la formación en investigación en las universidades alemanas. Quizá por eso, el seminario investigativo pasa a conocerse más con el nombre de «seminario alemán».

III. Aspectos generales del «Seminario alemán» difundidos en Colombia

De manera generalizada, los documentos de la época coinciden en sustentar que el seminario se constituye en pilar para formar en investigación y en docencia, al conjugarlas de maneja práctica y efectiva en su realización en el ámbito universitario. Para su desarrollo metodológico se diferenciaron distintas clases de seminarios, se indicaron etapas, se señalaron condiciones de funcionamiento, se especificaron roles y se enfatizó en la obligatoriedad de la lectura y de la producción textual rigurosas.

III. 1. Características del seminario alemán

De acuerdo con criterios de exigencia académica, de avances en investigación y de elaboraciones textuales, se indican algunas clases de seminarios: para diplomandos, para doctorandos, para estudiantes en mitad de carrera, para alumnos de últimos semestres y generales. Esta clasificación encuentra lugares de equivalencia con etapas del seminario con específica denominación: el preseminario, dedicado al entrenamiento de estudiantes de primeros semestres en la técnica misma del seminario investigativo; el seminario de

pregrado, centrado en el desarrollo sistemático de la investigación con miras a la presentación del trabajo de grado; el seminario de posgrado, adelantado para la profundización de un tema específico y concreto de investigación con miras a alcanzar nuevos hallazgos; el Blockseminar, organizado con grupos de interés y en reuniones de fin de semana programadas en institucionales casas de campo; el seminario de profesores, dirigido a la actualización docente; y el seminario espontáneo, convocado desde intereses personales y de equipo desligado del orden institucional⁷.

La puesta en escena de una propuesta de seminario trae a colación la necesidad de seguir ciertas condiciones: la adecuación del lugar de encuentro, la planeación de sesiones durante el periodo académico, la escogencia y el desarrollo de un tema, la determinación de un número de participantes no superior a quince, la preparación de documentos y lecturas, la participación en los procesos de discusión, el cumplimiento de los pasos en cada sesión, el desempeño riguroso de los roles y la proyección de la continuidad del seminario.

El desarrollo metodológico del seminario demanda de los participantes el seguimiento de roles y el desempeño de funciones⁸. En el director recae la conducción dinámica del proceso general tanto en lo metodológico como en lo académico; el coordinador, elegido por los participantes, guía los pasos de la sesión, modera la discusión y sintetiza lo expuesto; el relator, previa preparación, expone el tema de la sesión; el correlator evalúa, confronta o complementa la exposición del relator; el protocolante, elegido por el director al comienzo de la sesión, redacta el protocolo; y los participantes, con base en sus elaboraciones escritas, presentan sus puntos de vista.

III. 2. La lectura, la escritura y la participación

La concepción del seminario, como fundamento para la formación en investigación, otorga un lugar especial a la lectura, a la escritura y a los procesos de participación. La escogencia de la temática, el nivel de profundización y los objetivos del seminario determinan el plan de lecturas, las estrategias de aproximación a los textos y el tipo de escrito que cada participante debe presentar.

El protocolo se establece como un texto obligatorio en la configuración de un seminario: permite trascender la oralidad y aproximarse de manera continua y sistemática a la producción escrita académica e investigativa. En principio se asemeja a un acta; sin embargo, va más allá de la descripción y la relación: el protocolante plantea sus puntos de vista frente al desarrollo de la sesión y presenta aportes y reflexiones que apuntan al cumplimiento de los objetivos planteados para el seminario.

Las memorias se conciben como el documento para publicar. Reúne la información de los protocolos, los documentos de observaciones formulados por el director y algunos de los escritos elaborados durante el proceso del seminario, entre otros. Las memorias evidencian los aportes del grupo y se convierten en punto de partida para posteriores investigaciones.

Con posterioridad a las intervenciones del relator y del correlator, se despliega el proceso de discusión. Los participantes expresan sus comprensiones e interpretaciones de la lectura, de las exposiciones, de la temática y de la dinámica del seminario en general. Esto, además de posibilitar la apropiación de mecanismos para la búsqueda de información, genera condiciones de participación argumentada, de estructuración de un discurso oral formalizado y de disposición hacia la escucha y el diálogo.

III. 3. El Simposio Permanente y la difusión del Seminario Alemán

Ahora bien, esta conceptualización del Seminario Alemán traería significativos aportes en lo pedagógico y en lo social. En lo pedagógico porque la propuesta misma genera cambios en los procesos de enseñanza aprendizaje, pone de manifiesto formas de acercamiento a la formación en investigación, da prioridad a la lectura, a la escritura y a la participación en discusiones académicas, posibilita la reflexión acerca de los currículos e integra las relaciones docentes e interroga a las formas de administración y de gestión de las instituciones. En lo social porque la práctica continua del seminario repercute en la construcción de ciudadanía cuando al escucharse y al escuchar al otro se posibilita la configuración de pactos sociales y de acciones políticas dialogadas, reconoce que la universidad tiene una responsabilidad que no puede circunscribirse solo a lo profesionalizante: una universidad que investiga coadyuva en la construcción de respuestas frente a problemáticas de distinta índole.

Al retomar lo formulado en párrafos anteriores, se puede reconocer cómo aquello que fue preocupación del Primer Seminario General del Simposio Permanente sobre la Universidad dirigido por ASCÚN se constituyó en un evento de trascendencia nacional: de una parte, con el Seminario Alemán se respondería a las exigencias de una universidad investigativa, y de otra parte, el seminario pasó a ser parte del acervo cultural de la vida universitaria –sin que esto implique que la asunción del seminario por parte de la universidad colombiana haya sido por un acto exclusivo del Simposio Permanente-.

De igual manera, es necesario admitir que de los seminarios programados y efectuados, gracias al Simposio Permanente y al apoyo de ASCÚN, se publicó una amplia gama de documentos que tomaban como centro de análisis distintos temas y problemas relacionados con la universidad⁹. Queda por va-

lorar el grado de impacto del Simposio Permanente y la profusa documentación de sus conferencias en la concepción y en el funcionamiento de la universidad colombiana. Por ahora, para esta ponencia, el interés se centra en la praxis del seminario; es decir, en la manera como práctica pedagógica en el ámbito universitario. Para ello se recurre a la experiencia particular de las autoras como docentes de pregrado –primer ciclo de formación universitaria–.

IV. La praxis del Seminario Alemán

Desde la experiencia como docentes en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Universidad de la Salle se puede aquí señalar, entonces, que se ha trabajado en pregrados de Facultades de Educación que otorgan título de licenciado; que, aun cuando son universidades de distinta naturaleza jurídica, comparten algunos aspectos como contar con poblaciones estudiantiles provenientes de estratos socioeconómicos similares¹⁰; el número de estudiantes por grupos oscila de 25 a 40; ofrecen planes de estudios centrados en asignaturas; la práctica docente se denomina «práctica investigativa». De igual forma, existen diferencias, la más notoria se relaciona con las calidades de las instalaciones físicas y con el acceso a recursos audiovisuales.

IV. 1. El uso del «seminario»

Sin circunscribirse de manera exclusiva a estas dos universidades, es frecuente encontrar en los planes de diversas instituciones de educación superior asignaturas con el nombre de «Seminario I, II, III», «Seminario de práctica» o «Seminario de...». Asimismo, en los programas de algunas asignaturas, los docentes incluyen el seminario como propuesta didáctica.

Como se puede observar, a la palabra seminario se endilga una gran variedad de acepciones y se le relaciona con distintos aspectos de la educación: pedagogía, didáctica, metodología, técnica, instrumento, estrategia... Eso sin contar que en los procesos de formación continua proliferan los «seminarios» o «seminarios-taller» que más bien corresponden a «curso» o «curso-taller», puesto que su interés se centra en la actualización a través de la información o en dar a conocer propuestas. Además de contar con una breve duración (tres o cuatro días, a lo sumo), carecen de acercamiento sistemático a formas de investigación y sus participantes no tienen la inmediata oportunidad de estudiar, analizar, comprobar o confrontar la información obtenida.

Esta variedad semántica y pragmática, además de confundir, recae en una serie de adaptaciones que terminan por soslayar la esencia misma del Seminario Alemán. De manera concomitante, esta situación deriva en la imposibilidad, casi cierta, de alcanzar la generación de constructos derivados de la investigación.

IV. 2. El trabajo mediante el seminario

De manera específica, en nuestro ejercicio de la docencia se entrecruzan preocupaciones desde distintos ámbitos que han llevado a la puesta en escena de espacios que posibiliten la reflexión del ser y el quehacer docente y de cómo generar procesos de formación en investigación. En este sentido, se han hecho acercamientos al seminario como una propuesta que representa un interesante camino para la comprensión y la producción de textos, para circular pensamientos de autores, para contextualizar problemáticas de la educación y para dar lugar al diálogo académico con el cual cimentar bases de participación y de responsabilidad consigo mismo y con el otro en un proceso constante de interacción.

Sin embargo, aún se deben sortear circunstancias de tipo estructural y coyuntural para llegar a considerar que se esté siguiendo la propuesta de seminario con las condiciones de fundamento que le otorga la universidad alemana al seminario. Es decir, en el contexto de trabajo con estudiantes de pregrado la formulación de una propuesta de seminario se ha resuelto en la etapa de preseminario; diversos factores llevan a esta situación.

A pesar de que se han adelantado reformas que abogan por métodos de trabajo menos masificados y más direccionados, las universidades poco han hecho por crear las condiciones curriculares para validar el trabajo con seminario: el lugar de encuentro queda limitado a un salón regular de clase, los grupos siguen siendo numerosos, pocas horas de tutoría, ausencia apoyo de monitorías, escasa la resolución interdisciplinar de problemas, mínima presencia de bibliotecas especializadas en espacios particularizados...

Sumado a lo anterior, se persiste en un plan de estudios y en una cultura que parcela el conocimiento a partir de «asignaturas estanco» que tienen «nombre propio». Esto dificulta las relaciones interdisciplinarias, las continuidades en el tiempo y, además, las experiencias de trabajo con seminario quedan aisladas en actividades individuales aun cuando quien las desarrolla no pretenda tal aislamiento.

El trabajo con grupos tan numerosos obliga a adaptaciones en el seguimiento de roles y en el desempeño de funciones. En ocasiones, en lugar de designar relator, el docente se ve en la necesidad de convocar a un grupo relator; del mismo modo ocurre con la correlatoría, la elaboración del protocolo y las funciones de coordinación. Del mismo modo el director (profesor de la asignatura) difícilmente puede atender de manera individual a cada participante ni seguir de cerca cada una de sus producciones escritas.

IV. 3. La práctica de la lectura, la escritura y la participación

Al momento de estructurar el seminario, el profesor parte de las temáticas de la asignatura, configura un plan lector y, según el calendario académico institucional, distribuye las sesiones de trabajo. Un objetivo central que se atiende es la comprensión y la asunción de las dinámicas propias del seminario que se va logrando a través del desenvolvimiento de las distintas sesiones.

Los avances académicos propios de la educación superior demandan que la comprensión de lectura se ubique en contextos de uso, pues aprender a partir de los textos se constituye en acto ineludible. Se encuentra aquí, entre otras, una situación problemática: se cree que el estudiante al ingresar en la universidad, al haber superado niveles previos de escolaridad, se puede calificar de lector autónomo y, por tanto, se encuentra en capacidad de asumir de manera autónoma procesos de comprensión y de aprendizaje a partir de textos.

Sin embargo, al enfrentar las exigencias de lectura, de escritura y de expresión oral académica no todos los estudiantes se muestran competentes. Se evidencian dificultades para asumir procesos de lectura autónoma y en las participaciones se da lugar a opiniones que no alcanzan a interrelacionarse con lo expuesto en las lecturas. Del mismo modo, las elaboraciones escritas no alcanzan a completar niveles de unidad textual. Por ejemplo, los protocolos tienden a quedarse en el acta. En el rol del correlator, las dificultades se centran en el establecimiento de interrelaciones de complemento, ampliación o divergencia frente a lo expuesto por el relator.

En ese entorno se han generado estrategias que, a pesar de las vicisitudes, permita continuar con el trabajo de seminario: persistir en su comprensión, plantear diversas formas de acercamiento textual mediante guías de trabajo académico, en la medida de lo posible, acercarse de manera más individual a los participantes del seminario, dedicar tiempos a evitar la supremacía de la cantidad de textos sobre la calidad para poder dedicar más tiempo a su lectura, corrección y así generar metacognición.

Ahora bien, en tanto que se está en procesos de formación para la docencia, se hace énfasis en las posibles movilizaciones epistémicas en contextos y realidades específicas de la educación. En términos políticos, posibilitar el ejercicio del rol y la participación; en fin, no se trata de autoafirmarse a través del autor, sino de reconocerse en la palabra, en la diferencia y en las potenciales relaciones,

V. El Seminario Alemán y la política educativa colombiana. Palabras a modo de conclusión

La llegada del seminario alemán a la universidad colombiana ha desnudado algunas falencias estructurales: considerar que la expedición de decretos cambia, de manera tajante, visiones, concepciones y prácticas y soluciona, de manera definitiva, los problemas del sector educativo; creer que la aplicación por sí misma de nuevas metodologías y tecnologías lleva a transformaciones en el acervo cultural de la educación —se podría decir que así como ocurrió con el seminario alemán pasó con otras «modas» como el constructivismo—; tomar como totalidades elementos parciales de otros modelos de universidad.

En fin, en la universidad colombiana coexisten modelos, tendencias y epistemologías que en otros lugares son excluyentes; por ejemplo, se pretende trabajar con un modelo alemán en una universidad que, desde la década de los años 60, presenta una alta influencia del modelo universitario norteamericano.

Finalmente, se hace énfasis en un aspecto paradójico en la universidad colombiana. Aun cuando en las políticas institucionales se insta al fomento de la investigación y a la necesidad de convertirla en el centro de la actividad académica¹¹, las instituciones asumen parcialmente su compromiso para con la investigación: los porcentajes del presupuesto dirigidos hacia la investigación así lo evidencian.

Notas

¹ MOLINA R. Carlos A.: *Ascún y el sistema universitario en la refundación de la patria del Frente Nacional, 1957-1968*. Proyecto para la suficiencia en el Doctorado en Ciencias de la Educación. RUDECOLOMBIA. Tunja, 2009.

² BARRIENTOS ARANGO, José.: *La asociación colombiana de universidades: 25 años de historia (1958 – 1983)*. s. l. p.

³ «Simposio Permanente sobre la Universidad. Primer seminario general 1981-1982». *Mundo universitario*, No. 16. (1981), p. 68.

⁴ *Ibíd.*

⁵ NAVARRO BARRERA, Néstor.: «Las actividades académicas en la universidad alemana –el seminario». *Mundo universitario*, No. 19. (1982), p. 55.

⁶ Congreso de la República de Colombia. *Ley 80 de 1980*, Bogotá, Congreso de la República de Colombia, 1980.

⁷ ORDÓÑEZ, Augusto.: *Anotaciones sobre el seminario investigativo*. Bogotá, Universidad Javeriana, Facultad de ciencias jurídicas y socioeconómicas, 1988. p. 53 y ss.

⁸ En la enumeración y en la descripción de los roles del seminario se hace referencia a los participantes, al director, al protocolante, etc. Se aclara por parte de las autoras que el uso de esta categoría gramatical no tiene nada que ver con el género de la persona que pudiera encargarse de determinada función.

⁹ NALUS FERES, María Antonieta.: *El seminario investigativo. Primera unidad: Conferencia IX: Simposio permanente sobre la universidad. Quinto seminario general 1990-1992*. Bogotá, ASCUN, 1990.

¹⁰ En el contexto colombiano se denomina la escala social y económica por estratos, en el caso particular de estas instituciones haría referencia, de manera especial, a estudiantes provenientes de estratos 1. 2 y 3.

¹¹ De hecho, uno de los actuales indicadores de eficiencia, parámetro de evaluación para la universidad, se deben registrar los números que evidencien las actividades de formación en investigación, número de «semilleros de investigación», por ejemplo.

Sección IV:
Influencias de Alemania en la educación del
Portugal contemporáneo

Presidente: José Manuel Alfonso Sánchez
Secretaría: Laura Sánchez Blanco

O FAZER VER O ENSINO EM PORTUGAL COM O OLHAR ALEMAO

José Viegas Brás

E-mail: zevibras@gmail.com

Maria Neves Gonçalves

E-mail: maria.neves.g@gmail.com

(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Lisboa)

I. Introdução

A educação é obra de todos. Em todas as sociedades, em todas as culturas, a educação é uma prática comum. Porém, o modelo escolar que se implantou é fruto de um processo de contaminação. Se bem que a tradicional aula se realiza num espaço fechado, este fenómeno tem ligações muito globais. Os trabalhos que se têm vindo a realizar no âmbito da linha de investigação das denominadas Teorias do Sistema Mundial, comprovam que o fenómeno educativo está preso numa complexa teia de relações.

Quando analisamos este fluxo de influências percebemos que muito do que pensamos ser da nossa invenção é afinal de contas muito reduzido. O que cada um faz está intimamente ligado à construção de uma realidade que ultrapassa o quadro estreito do Estado-Nação. A este propósito refere-nos Alberto Ferreira (1980:20) que «Ninguém ignora que o oitocentismo é filho legítimo da Revolução Francesa. Também se não desconhece que a revolução política inglesa, que deflagrou no meado [sic] do século XVII, deixou na circulação sanguínea europeia forte teor de glóbulos, podendo, enfim, dizer-se hoje, sem sombra de dúvida, que os dois acontecimentos históricos a que aludimos determinam o nascimento das estruturas nacionais europeias e o advento duma nova classe no poder: a burguesia». E já agora, para não perdermos a referência das movimentações das classes sociais como pano de fundo, diz-nos Rogério Fernandes (1998:37), que «a reforma de 1836 marca o ascenso da burguesia industrial no controlo do sistema escolar».

No presente artigo, fazemos uma incursão centrada fundamentalmente na influência Alemã. Obviamente que esta influência não se esgota neste pequeno artigo. A influência é um processo que se estabelece quando existem

condições de recepção e desejo de divulgação. Muitos são aqueles que contribuíram para o «*Fazer Ver o Ensino em Portugal com o Olhar Alemão*». O «*Fazer Ver*» não se faz todo, de uma só vez. Cada um é parte de um processo que vai ganhando consistência em função do prestígio (poder e saber) dos que dizem e da audiência que se vai criando para acolher o que é dito. Uns criam condições para que outros possam prosseguir a mesma caminhada de influência. Para chegarmos à grande reforma Jaime Moniz (1894/1895), precisamente aquela que foi, como bem nos diz Maria Cândida Proença (1997: 229), «(...) a primeira tentativa séria de alterar o rumo da educação secundária no nosso país, conferindo-lhe um cunho de modernidade (...)», e que é, sob o ponto de vista da filosofia da educação, uma reforma nitidamente de forte inspiração alemã, outros passos tiveram que ser dados. Mais adiante, num outro contexto de intervenção (1907-1966), o que corresponde ao momento de degradação do regime monárquico, de exaltação da república e da implantação da ideologia do Estado Novo, o proeminente pedagogo Delfim Santos (1946), irá também juntar a sua «passada». Por ora, ficamos pela análise da caminhada preliminar que foi traçada pela revista *Froebel*.

II. Problema

Em finais do século XIX e no dealbar da primeira década do séc. XX, surgiu, no panorama educativo português, um grande número de jornais pedagógicos. O elevado índice de publicações periódicas era um fenómeno congénere a diversos países. Montes Moreno (2000:413) refere que o número de revistas que se publicam em Espanha, em finais de Oitocentos, ultrapassa os oitenta e ilustra esta ideia com o intercâmbio do *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*. Este periódico correspondia-se com 48 revistas especialmente pedagógicas, 10 espanholas, 13 da América do Sul, 11 francesas, 6 da América do Norte, 4 alemãs, 2 portuguesas, 1 belga e 1 inglesa. Entre nós, temos *A Imprensa de Educação e Ensino-Repertório analítico (séculos XIX-XX)*, dirigida por António Nóvoa. Esta importante obra –que inclui uma vasta gama de publicações periódicas (jornais escolares, revistas de estudantes, anuários, almanaques escolares, etc.)– é «um importante acervo documental (cerca de 5000 títulos) e constitui uma fonte insubstituível para o estudo da evolução das práticas escolares, das realidades institucionais e do comportamento dos diferentes actores educativos» (Nóvoa, 1993: XVII).

Com efeito, a tarefa de reconstruir e re-interrogar a imprensa pedagógica, enquanto fonte histórica, leva-nos a reconfigurar o seu valor histórico ao ponto de considerarmos que grande parte da vida pedagógica do nosso país está espelhada e documentada nas páginas dos jornais e das revistas pedagógicas que foram publicadas. De facto, a imprensa, ao consubstanciar importantes informes e contributos fulcrais para a apreensão e compreensão da

temática educativa, era o «lugar próprio da manifestação das ideias novas (Lopes, 2005:18) e o «grande veículo difusor e massificador da política no século XIX» (Moreira, 1992: 26).

Se é elevado o número de periódicos, o elenco dos redactores e colaboradores é também numeroso. De resto, os jornais reuniam, nas suas direcções e redacções, professores de assinalável preparação didáctica e os diversos artigos publicados são uma amostra significativa dos elementos da cultura escolar¹ e pedagógica que florescia entre o professorado. E se parafrasearmos Eça –que humoristicamente escreve «de folhetim em folhetim se chega a S. Bento» (Queirós, s/d.:19)– diremos que muitos jornalistas, de artigo em artigo, granjearam notoriedade e conseguiram lugares de destaque no poder político e na hierarquia da administração pública, nomeadamente na área educativa².

Baseando-nos em contribuições de um campo de investigação histórica e comparada em educação que vem objectivando a compreensão da construção do discurso educacional moderno, com base nas transferências educacionais (Nóvoa, & Jungen, 2000; Schriewer, 2001), procuramos, nesta comunicação, analisar a circulação física de pessoas e de ideias pedagógicas, que, aliás, foi recorrente em finais de Oitocentos. Atendendo ao alcance e ao tema aglutinador deste Congresso, optámos pela abordagem da revista *Froebel*, para mostrar a influência alemã no horizonte educativo português.

Se «a produção histórica é sempre uma forma do poder, uma forma de poder» e se «o poder se exprime, em particular, como tentativa consciente ou inconsciente de imprimir uma imagem sobre o futuro» (Le Goff, 2009:77), e se um periódico é «un instrument de vulgarisation (...) et (...) un instrument de pouvoir et des pouvoirs» (Lisboa, 1998:347), indaguemos (i) que interesses, estratégias e motivações estariam subjacentes à concepção, produção e recepção deste jornal pedagógico, (ii) que saberes veiculavam, (iii) que disciplinas escolares priorizavam, (iv) que importância concediam à didáctica e à pedagogia, e (v) que espaço era consagrado à teoria froebeliana.

III. Objectivos

- Analisar a influência educativa Alemã que foi exercida pela revista *Froebel* nos finais do século XIX.

- Compreender o impacto das inovações curriculares em Portugal nos finais do século XIX, a partir da influência educativa Alemã.

- Interpretar o valor histórico que as concepções educativas veiculadas na revista *Froebel* tiveram na realidade Portuguesa.

IV. Método

Para respondermos a este questionamento, e apreendermos o referente educacional, entrámos na interioridade da referida revista, pois, como refere António Nóvoa (1998:24), trata-se «d'un nouveau mode d'écriture de l'histoire» que implica a transição de «une approche contextuelle vers une analyse textuelle» visando «saisir l'organisation des discours dans le temps et d'identifier leur présence dans la pensée pédagogique actuelle».

O nosso trabalho de investigação desenvolve-se em torno de dois eixos de análise:

1º - Condições de realização;

2º - Condições de produção.

Nas condições de realização integramos o contexto em que a revista emergiu. A génese da revista ocorreu num determinado momento político e educativo que importa indagar. Com o apuramento destas condições, pretendemos explicar o grau de pertinência e a potencialidade da criação da revista.

Nas condições de produção integramos os protagonistas e as concepções educativas. A revista não se fez por si só. A revista fez-se porque existiram homens capazes de levar por diante este empreendimento. Para compreendermos a revista não podemos negligenciar aqueles que investiram neste projecto. Descobrir quem são eles é também perceber a outra parte do que a revista foi. Por outro lado, é também necessário considerar que os homens batem-se por ideias, por valores, por concepções. A revista não é um objecto neutro que surgiu para deixar tudo na mesma. Por isso, analisar as concepções veiculadas é perceber o que se pretendia fazer circular e o que se pretendia mudar.

V. A Construção do Espírito Messiânico na revista Froebel

O ano de 1882, ano em que é fundada a revista *Froebel* –dirigida e colaborada por alguns destacados vultos republicanos– é particularmente marcante para a elite antidinástica. No Verão do ano anterior, mais concretamente no sufrágio de 21 de Agosto de 1881, é eleito pela primeira vez por Lisboa um candidato republicano, Elías Garcia. Esta eleição «funcionou como mola impulsiva das vontades já despertadas para o imperativo da unificação partidária» (Homem, 1990: 31). Em 1882, nas eleições de desempate, ocorridas no Funchal, venceu Manuel de Arriaga passando a haver na legislatura de 1882 a 1884 dois deputados antimonárquicos no Parlamento. Segundo Montalvor (1932-1935:131), os republicanos, nas eleições de 1881 e nas de desempate em 1882, obtêm em todo o país milhares de votos.

É neste cenário propício aos republicanos, que Emídio Navarro, numa carta ao destacado dirigente progressista, José Luciano de Castro, comenta que «no paço reina um terror pânico por causa dos republicanos» (Almeida, 2001:70), o que revela já o receio da Corte face à crescente votação antidinástica. No mesmo sentido, o publicista, professor e filósofo, Basílio Teles, sobre este mesmo período, escreverá, algum tempo mais tarde, nas suas reflexões dadas à estampa em 1905: «o republicanismo, como partido, era efectivamente diminuto, mas como espírito, ideia, esperança, era um facto moral considerável» (Teles, 1968 [1905]: 55).

Catroga (2000) sublinha que o surto de activismo republicano, na Lisboa dos inícios da década de 1880, se traduziu na multiplicação de Centros Republicanos numa crescente participação cívica. Esses clubes vão desempenhar um papel de relevo na promoção do republicanismo e do seu ideário político e educativo.

1882 é também o ano em que ocorrem as celebrações do centenário de Froebel –efeméride que pretextou a fundação da revista *Froebel*– e as comemorações do centenário pombalino promovidas por republicanos e anticlericais. Estes festejos transformaram-se em manifestações anjesuíticas e, de uma forma geral, numa campanha anticongreganista.

Sob o ponto de vista educativo, no ano de 1882, vigoram as instruções e o Regulamento para execução das leis sobre instrução primária, decretadas por Rodrigues Sampaio, respectivamente, a 19 de Abril e a 28 de Julho de 1881. Se bem que, não seja escopo deste estudo, explanar a diversidade de rubricas destes normativos, não deixaremos de assinalar, pela repercussão que têm na revista *Froebel*, a aplicação das leis descentralizadoras de 1878, as multas por que são responsáveis os pais e tutores por não enviarem os seus educandos à escola, a instituição das conferências pedagógicas (objecto, composição e duração), as disposições relativas aos exames, aos inspectores e subinspectores, e às escolas normais, bem como os programas das diversas disciplinas que compõem o currículo destes estabelecimentos de ensino. Neste contexto, são de realçar neste espaço os programas de Direitos e Deveres do Cidadão, Canto Coral, Desenho, Ginástica e Noções de Higiene, pela relevância que estas matérias assumem na discursividade da revista em análise. Há, neste periódico, a valorização inequívoca da moralização higienista à qual estava subjacente a *paideia* republicana que se propunha veicular às crianças uma educação integral que cultivasse o corpo, pela higiene e pela ginástica, e educasse a alma, através de um ensino cientificamente adequado e dum instrução moral e cívica que «regenerasse a raça e formasse o carácter dando-lhes a energia bastante para vencerem os factores que estavam a degenerar a alma nacional» (Catroga, 2000: 279).

Afigura-se-nos igualmente significativo sublinhar, no campo educativo, a dispensa do exame de Doutrina Cristã e História Sagrada aos indivíduos que não professem a religião católica (art.º 100 do Regulamento de 28 de Julho de 1881). De notar que este artigo estava em sintonia com a mundividência laica do maçonismo e republicanismo e, concomitantemente, de alguns redactores do *Froëbel*, como Feio Terenas, Elias Garcia, e Consiglieri Pedroso, reputados republicano e maçons, e, por conseguinte, partidários da laicização da sociedade e da escola. Talvez não seja desprovido de significado, o facto do referido regulamento ter a chancela do então chefe do governo e ministro do reino, Rodrigues Sampaio, que também pertencia à Maçonaria. O ensino laico era, como se sabe, percebido por republicanos, maçons, livres-pensadores e por alguns elementos socialistas e anarquistas, como libertador das potencialidades intelectuais da criança e veiculador da cidadania, da justiça e da igualdade. E na escola laica visava-se «acasalar a aprendizagem do ler, escrever e contar com a formação moral e cívica do verdadeiro cidadão» (Catroga, 2000: 242).

Neste contexto, no dia 21 de Abril de 1882, surgia nas bancas uma nova revista intitulada *Froëbel* com o subtítulo *Revista de Instrução Primária*. Haveria de aparecer duas vezes por mês até findar a sua publicação em Maio de 1885. Era dirigida por Feio Terenas (então bibliotecário geral do Município de Lisboa), por Ferreira Mendes (subchefe da Secretaria do pelouro de Instrução no Município de Lisboa) e Caetano Pinto (oficial da Secretaria do mesmo pelouro). É composta de duas séries: a 1.ª série engloba vinte e quatro números publicados entre 21 de Abril de 1882 e Maio de 1884; e a 2.ª série tem apenas sete números editados entre Janeiro e Maio de 1885.

Um estudo sobre um objecto como *Froëbel* com o referido subtítulo convida-nos, desde logo, a inventariar uma série de questões de natureza pedagógico-didáctica cuja resposta iremos procurá-la na interioridade do periódico, olhando mais de perto para o seu conteúdo e discursividade.

Uma questão que se nos deparou no horizonte de leitura desta publicação, foi saber como ela terá surgido? A resposta, fomos encontrá-la num texto que hoje poderíamos classificar de *editorial*. Ficámos a saber que Portugal não faltou à grande solenidade de homenagear Froëbel e, por isso, fundou, no dia do seu centenário, uma revista intitulada precisamente com o seu nome. Assim, não escasseiam, na economia textual do periódico, inúmeras expressões encomiásticas ao pedagogo alemão, de que extractamos, entre outras, a seguinte:

«um homem extraordinário, que viu expirar o último século no meio das esplêndidas revoluções pela dignidade humana, que viu cair os velhos preconceitos, feridos pela obra imarcescível dos filósofos da enciclopédia; que viveu sob a in-

fluência dos metafísicos da Alemanha, que respirou o misticismo de uma época já distante e legou à posteridade o meio prático para revolucionar o mundo e torná-lo feliz» (*Froëbel*, ano I, n.º 1, 21 de Abril: 8).

Na verdade, a revista formalizou uma grande campanha a favor da teoria froëbeliana, seja pelos artigos dedicados à vida e obra de Froëbel, seja pelos artigos de fundo focalizados nos jardins-de-infância, cuja criação ficou ligada ao seu nome. Curiosamente, é realçado o papel da Câmara Municipal de Lisboa na construção duma escola infantil no Jardim da Estrela —da qual é mostrado o alçado e a planta— e que seguirá os processos educativos de Froëbel: as ocupações infantis que devem servir para «exercitar os sentidos internos e externos das crianças: a vista, o ouvido, o tacto, o olfacto, o paladar, o sentido da forma, da cor, da grandeza, do número». Estas ocupações levam a criança a «traduzir essas impressões pela sua representação externa e a reforçar, enriquecer e consolidar as suas faculdades perceptivas e de observação» (*Froëbel*, ano I, n.º 1, 21 de Abril: 6).

Essa escola, como o articulista enfatiza, destina-se sobretudo à «educação dos filhos do povo e não exclusivamente aos filhos das famílias ricas ou remediadas» (*idem*).

Como perceber também se esta revista foi ou não muito divulgada, comprada, lida? O fenómeno da recepção da leitura é um fenómeno complexo, porém, uma nova incursão pela discursividade do *Froëbel* poderá fornecer-nos algumas pistas. A revista abre espaço para o diálogo e a comunicação com os leitores, através da secção *Consultas*, de que destacamos, entre outras, as seguintes questões: (i) «Como se pode obter da Junta Consultiva de Instrução Pública a aprovação de um livro para as escolas?» A resposta aconselha o leitor a dirigir um requerimento, acompanhado de exemplares da obra, à Junta Consultiva e solicitar um parecer desta; (ii) «Deseja-se saber qual a opinião do jornal Froëbel sobre a interpretação do § 1º do artigo 71 da lei de 2 de Maio de 1878?». A resposta é dada com base na portaria de 20 de Janeiro de 1882 (isto é, recai sobre as câmaras municipais o pagamento dos ordenados aos professores, garantindo-lhes todos os direitos adquiridos, inclusive o vencimento que auferiam). Avultam inúmeras expressões como «muitos professores se nos dirigem, de vários pontos do país» (*Froëbel*, ano I, n.º5, Junho de 1882:39). E diversas notas da redacção que evidenciam, a nosso ver, a receptividade da revista:

«Abrimos hoje no *Froëbel* esta secção tão reclamada por muitos professores, nossos assinantes. Sabido que o *Diário do Governo* com raras excepções é assinado pelas corporações oficiais, câmaras municipais, etc., e quão elevado é o preço da sua assinatura, podem calcular os nossos assinantes o serviço, que, gostosamente, lhes prestamos» (*Froëbel*, ano I, n.º5, Junho de 1882:96).

Os apelos dirigidos aos leitores, incentivando-os a auxiliarem a redacção indicia a tentativa de estabelecer uma interacção com eles no sentido de captar a sua adesão e apoio: «Procuraremos ampliar esta revista se, em auxílio da nossa boa vontade, vier o favor daqueles a quem interessa esta publicação a aliviar-nos de alguns sacrifícios e completaremos no volume que se vai seguir as publicações, que ficarem pendentes, sem excluirmos outros assuntos de reconhecida importância, e sem deixarmos de responder às consultas que os srs assinantes se nos dignarem fazer» (*Froëbel*, ano III, n.º 24, 1884:191).

Na economia discursiva desta revista, emerge também, com destaque, uma secção intitulada *Legislação* e que tem o mérito de dar a conhecer as primeiras reformas escolares do ensino primário a saber: lei de 6 de Novembro de 1772 do Marquês de Pombal, Decreto de 7 de Setembro de 1835 de Rodrigo da Fonseca Magalhães, decreto de 15 de Novembro de 1836, de Passos Manuel, decreto de 20 de Setembro de 1844, de Costa Cabral.

Outra secção que se destaca é a que se reporta à *Estatística* e que consiste na apresentação de quadros que espelham o movimento da escola pública de vários concelhos referentes a diversos anos lectivos. Não é de somenos importância a referência, quase sempre, encomiástica, ao papel da Câmara Municipal de Lisboa em prol da instrução. Feio Terenas escrevia, com regozijo, o seguinte: A Câmara Municipal de Lisboa dotou sucessivamente a cidade com: (i) Escolas Centrais, conforme os melhores modelos da Europa e América, onde não faltam elementos para a boa educação cívica, intelectual, física e artística; (ii) o Jardim Froëbel para a educação dos sentidos das primeiras idades; (iii) o museu pedagógico para a história da instrução nacional e para o estudo da pedagogia comparada; (iv) a caixa económica escolar; (v) os cursos dominicais; (vi) os batalhões escolares; e (vii) finalmente as bibliotecas municipais «que são o complemento da escola e os fios condutores da instrução» (*Froëbel*, ano II, n.º 15, 1883:114).

A par destes empreendimentos, levados a cabo pelo município lisboeta, sobressai, na discursividade da revista, a aposta num desenho curricular que privilegia o desenho, o canto coral, a ginástica³ e o a instrução militar⁴. É de relevar, entre outras, as seguintes passagens da pena de Elías Garcia, paradigmáticas deste enfoque na inovação curricular:

«Tal como se tem feito na Alemanha, na Suíça, na França, folgamos em ver patrocinada a ideia de introduzir a educação física e militar na escola primária. (...) Por proposta do vereador da Câmara Municipal de Lisboa, Luís Jardim, foi criado o lugar de professor de ginástica, estabelecendo-se o vencimento correspondente. (...) Depois de concluído o ginásio, foi, a meados de 1880, sob proposta minha, nomeado um oficial para dirigir o ensino da ginástica e da instrução militar. Mais tarde em 1881 ao mesmo indivíduo foi incumbido o serviço de dirigir o ensino da ginástica em uma escola central primária do sexo feminino» (*Froëbel*, ano I, n.º7, Setembro de 1882:52).

Também Feio Terenas, no artigo intitulado *A Escola Central n.º1*, faz referência ao corpo docente que inclui professores de ginástica e exercícios militares, de canto coral, de desenho e caligrafia» (*Froebel*, ano I, n.º 9, 15 de Outubro 1882:70), o que indicia o interesse focalizado na inovação pedagógica e curricular do tecido escolar.

Cabe neste passo, sublinhar, que Feio Terenas, bibliotecário geral do município lisboeta, abre, naturalmente, um largo espaço na revista ao tema das bibliotecas municipais⁵: dá informações relevantes com indicadores diversos de cada uma das bibliotecas (leitores habituais, número médio de leitores, mapas estatísticos de leitura, as obras mais requisitadas, etc.). Vejam-se, por exemplo, os seguintes Quadros:

[Quadro n.º 1] - LEITURA POR ORDEM DE MATÉRIAS (N.º de volumes)

BIBLIOTECAS	Ciências	Artes e Ofícios	Literatura	Romance	Total
N.º1 (Central)	6 100	330	4 572	3 331	14 333
N.º 2	2 191	24	2 090	4 125	8 430
N.º3	4 136	146	3 322	3 218	10 822
Total	12 427	500	9 984	10 674	33 585

[Quadro n.º 2] - LEITORES POR ORDEM DE PROFISSÃO (N.º de leitores)

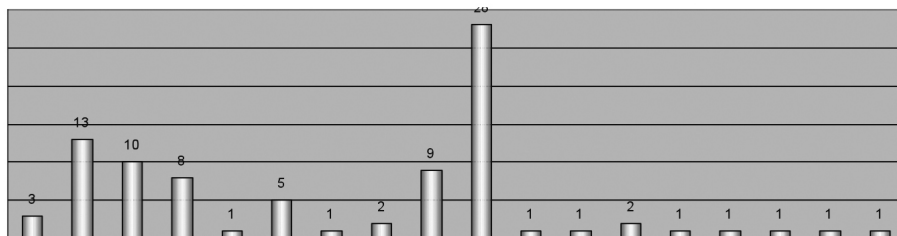
BIBLIOTECAS	Científicas	Comerciantes e Industriais	Operários e artistas	Funcionários públicos	Total
N.º1 (Central)	3 875	456	802	1 478	6 611
N.º 2	2 437	458	2 050	506	5 451
N.º3	2 637	284	951	637	4 509
Total	8 949	1 198	3 803	2 621	16 571

[Quadro n.º 3] - LEITURA (N.º de volumes)

BIBLIOTECAS	Diurna	Nocturna	Domicílio	Total
N.º1 (Central)	2 646	3 138	8 549	14 333
N.º 2	2 573	3 207	2 650	8 430
N.º3	3 652	3 790	3 380	10 822
Total	8 871	10 135	14 579	33 585

Fonte: *Froebel*, ano II, n.º 15, 1883.

Para concluir esta sucinta caracterização da revista, registemos o seu quadro de colaboradores que era assim constituído: Elias Garcia e Consiglieri Pedroso José António Simões Raposo, J. M. dos Reis, Alves Correia, Teófilo Ferreira, Maria José da Silva Canto, Helena Elisa Teles de Meneses, A. de Freitas, António Sérvulo da Mata, Constantino Ferreira d'Almeida, Francisco Adolfo Coelho e J. C. Rodrigues Costa. Vejam no gráfico que segue a indicação do número de artigos de cada um dos autores.



Como se depreende pelo gráfico, a revista era colaborada por uma pléiade de publicistas (Alves Correia, Elias Garcia,..), professores (Consigleii Pedroso, Caetano Pinto, Teófilo Ferreira, António Maria de Freitas,..) e inspectores pedagógicos (Simões Raposo, Constantino Ferreira de Almeida, José da Cruz Alfaias,..). Os autores que mais se destacaram na elaboração de artigos foram Feio Terenas, Adolfo Coelho e Alves Correia. Feio Terenas, além de bibliotecário geral do município de Lisboa, foi um destacado republicano e maçom e um notável publicista. Adolfo Coelho tinha sido um dos promotores e interveniente das célebres *Conferências do Casino* (1871), historiador da literatura, e uma das figuras decisivas na constituição e desenvolvimento inicial da etnografia e da antropologia em Portugal. Alves Correia foi um tribuno e jornalista republicano que, além de colaborar em diversos periódicos, dirigiu o jornal *Vanguarda*, chegando mesmo a integrar as listas dos candidatos a deputados republicanos.

VI. A construção simbólica da civilização Alemã na revista *Froëbel*

Atendendo aos objectivos deste estudo, a análise de um periódico desta natureza estimula-nos também a questionar qual a influência dos modelos educativos da Alemanha (a nacionalidade de Froëbel) na assunção de perspectivas pedagógico-didácticas da maior parte dos articulistas desta revista. É claro que, para além da Alemanha, são notórias as referências à Espanha bem como à França. Deste país, é realçada a obra educativa de Jules Ferry, nomeadamente as leis sobre a gratuidade, obrigatoriedade e laicidade do ensino. De Espanha merecem particular destaque as notícias dadas ao Congresso Pedagógico, que se realizou em Madrid a 28 de Maio de 1882 e que contou com a presença do professor e inspector primário português Simões Raposo, também articulista do *Froëbel*. De sublinhar ainda a referência à Institución Libre de Enseñanza, criada em 1876, e ao *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, o órgão de divulgação do seu ideário.

Mas entremos na interioridade da revista e sinalizemos as marcas da presença da Alemanha. Em primeiro lugar, e para fazer jus ao título, há cinco artigos de fundo intitulados *Vida e obra de Froëbel*, assinados pelas iniciais F. A. e Adolfo Coelho. Maria José da Silva Canuto dedica-lhe um artigo, num

registo discursivo lexicalizado euforicamente: «Froëbel! Salve, divino mensageiro de paz e de sorrisos cândidos. A tua imagem avulta-nos coroada com uma aureola de luz suavíssima» (*Froëbel*, ano I, n.º 1, 21 de Abril de 1882:3).

O Jardim de Infância é, naturalmente, um dos temas que polarizou a atenção de diversos colunistas que, a este propósito, expuseram os princípios pedagógicos froëbelianos:

«Com efeito, o sistema de educação alemão tem por objecto constante desenvolver simultaneamente a faculdade física e intelectual das crianças - e ninguém contribuiu de uma maneira mais característica do que o imortal Frederico Froëbel, cujo centenário natalício celebra hoje a municipalidade lisbonense, inaugurando a primeira Escola Infantil, onde se empregarão os processos seguidos pelo imortal pedagogo alemão» (*Froëbel*, ano I, n.º 1, 21 de Abril de 1882:3).

Feio Terenas reitera a importância do método froëbeliano para a «educação dos sentidos» e para o desenvolvimento da inteligência em crianças dos 3 aos 6 anos. E Adolfo Coelho refere que Froëbel observou a infância, as suas tendências para o trabalho sob a forma de brinquedo, coordenando, sistematizando e desenvolvendo o trabalho manual.

A adesão aos princípios do pedagogo alemão manifestou-se inclusivamente na apresentação, por Adolfo Coelho, de uma Escola Modelo de Lisboa –noticiada no *Froëbel* por Feio Terenas– e que compreendia um jardim de infância⁶, onde as crianças deviam ser educadas pelo método Froëbel e junto da Escola deveria haver: «um jardim, um espaço livre para exercícios ginásticos e militares, um tanque para aprendizagem de natação e um museu e uma biblioteca escolares».

A par desta tipologia arquitectural, também o plano de estudos da referida Escola Modelo denotava influência do sistema de ensino alemão, pela importância dada aos jogos infantis, à ginástica, à natação e às excursões escolares. Incluía, assim, 4 secções: (1) Educação Física (jogos infantis, ginástica, desenvolvimentos dos sentidos, passeios livres, exercícios militares e natação); (2) Educação moral e social (Instrução moral e cívica); (3) Educação estética (desenho, modelação, música) e (4) Educação intelectual (*Froëbel*, ano I, n.º 10, 1 de Novembro de 1883:75).

A arquitectura discursiva da revista permite-nos detectar, para além da influência da pedagogia de Froëbel, diversas alusões à Alemanha sempre num tom valorativo. Colhemos dois ou três exemplos que se nos afiguram paradigmáticos. O colunista Alves Correia não hesita em afirmar que a Alemanha, a Inglaterra e a França devem principalmente o seu incontestável domínio não à grande extensão do seu território mas à aposta da educação: «Se estas grandes potências da Europa não tivessem concentrado toda a sua atenção na escola primária, não houvessem reformado o ensino secundário, não fa-

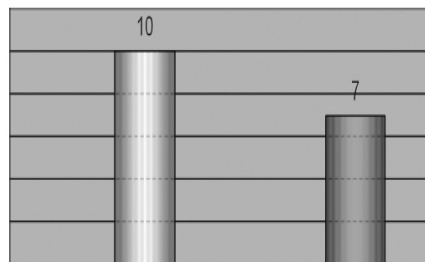
cilitassem ao público os meios de ele se instruir, fundando bibliotecas, (...) não atingiriam a preponderância industrial, que exercem dum modo incontestável» (*Froëbel*, ano III, n.º 18, 1884:143).

O inspector do ensino primário, Simões Raposo, não deixa de regatear elogios à Alemanha por ter renovado os métodos de ensino «Devemos fazer justiça à culta Alemanha: foi ela que, levando à prática as teorias de Montaigne, de Fleury e de Rousseau, primeiro revolucionou o ensino e que lançou por terra o império dos velhos métodos autoritários» (*Froëbel*, ano I, n.º 1, 21 de Abril de 1882:3).

Consiglieri Pedroso assina um artigo precisamente intitulado *A Filosofia e a Pedagogia na Alemanha* em que aborda o contributo dos filósofos alemães (Kant, Hegel, Herbart, Konigberg, Ritter e outros), para a educação, afirmando explicitamente «Desde a reforma de Pestalozzi, o problema da educação começou a receber na Alemanha o principal estímulo da filosofia» (*Froëbel*, ano I, n.º 1, 21 de Abril de 1882:7).

A revista também nos elucida da circulação física de agentes de ensino a alguns países, como a Alemanha. Na secção intitulada *Boletim do Estrangeiro*, os leitores são informados da decisão do governo da república chilena enviar o inspector-geral das escolas e comissário da instrução pública, Alaelardo Nunes, à Alemanha e à Áustria, com a missão de recrutar o pessoal necessário para o provimento das cadeiras das escolas normais recentemente criadas naquele país.

Para melhor clarificarmos e visualizarmos o espaço dado por esta revista à influência alemã, traçámos o gráfico seguinte:



VII. Conclusão

Comecemos por dizer que a interacção com países estrangeiros é recorrente na paisagem informativa desta publicação, como o atesta a secção *Boletim do Estrangeiro*, presente em diversos números da revista. Esta opção indicia, quanto a nós, o florescimento de redes internacionais em educação, constituídas ao redor de congressos internacionais, do trânsito internacional de professores e demais actores educativos, e da divulgação de periódicos estrangeiros. Neste cenário, a revista *Froëbel* regista a recepção de *El Monitor de Primera enseñanza*, publicado em Barcelona, e do *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, de que, por exemplo, transcreve no original um excerto da crítica de Machado y Alvarez acerca da leitura dos *Contos Nacionais e Jogos e*

Rimas Infantis, de Adolfo Coelho⁷. E noticia com profusão o Congresso Pedagógico de Madrid em 1882 onde, segundo o articulista, participaram 2200 professores e professoras.

A presença da Alemanha, se bem que presente ao longo da revista, teve uma maior centralidade nos primeiros números pela inclusão de artigos de fundo dedicados a Froëbel e aos jardins-de-infância. Progressivamente a França, vai ganhando mais relevo, nomeadamente pelo enfoque dado, pelos redactores, à III República Francesa, com destaque para Jules Ferry que decretou a escola obrigatória, gratuita e laica, pedra-de-toque do ideário educativo republicano. Esta opção deve-se certamente, no nosso ângulo de análise, ao alinhamento político de alguns dos redactores do *Froebel*. Feio Terenas, Consiglieri Pedroso, Elias Garcia foram eleitos deputados republicanos e em comícios e na tribuna parlamentar foram arautos da obra escolar de Jules Ferry. É que, como bem frisa Moreira (1992: 26), a imprensa, ao ser um espaço de debate e combate político, é «o local por onde começava todo o político e toda a política».

Julgamos poder concluir que o grande valor histórico do discurso proferido pela revista *Froebel* está no facto de ter contribuído para reforçar aquilo a que poderemos chamar a construção da infância. Philippe Ariés (1988) já nos tinha alertado para este fenómeno. Esta idade da vida (a infância) era inexistente. Para que a escola se tenha começado a ocupar da educação das crianças foi preciso demarcá-la do mundo dos adultos. Para a criança ser separada do mundo dos adultos, para ser «encerrada de quarentena» no novo espaço educativo que é a escola, foi preciso criar esta idade da vida de sujeição a descoberta da infância.

É óbvio que não queremos dizer que a infância foi inventada pela revista *Froebel*. No entanto, podemos dizer que a atenção dedicada aos cuidados educativos dos mais jovens, serviu para deslocar o desenvolvimento que era entendido como um processo natural, para o âmbito da cultura. Passar a considerar a infância como um facto cultural é da máxima importância porque se começou a consciencializar as variações que se poderiam introduzir no atributo infância. Para além da simples (e natural) evolução biológica, é preciso considerar que a cultura e a história vêem introduzir um dado novo. A ideia de que a criança é construída culturalmente, de que o desenvolvimento humano está para além da simples evolução biológica, não fazia parte do imaginário educativo. Esta ideia é completamente revolucionária porque vem marcar uma diferença assinalável em relação aos animais. Marx Warfolsky (1999:90) utiliza inclusivamente o termo *epistemologia histórica* para acentuar este carácter interactivo. A criança desenvolve-se no curso da história, pois é nesta que se constroem as particularidades das suas diferenças. A criança não é um ser biológico abstracto, mas um ser que está sujeito a uma

praxis cultural que modifica a própria biologia. Esta construção cultural é histórica porque não é imutável, varia ao longo do tempo.

Nesta onda de mudança é preciso também assinalar que se projectou uma nova concepção do corpo. A concepção do desenvolvimento humano passa a integrar também as preocupações educativas para com o corpo. Considera-se também que o corpo nasce inacabado, e por isso deve também ficar sujeito à construção cultural. O corpo é uma variável cultural. O biologicamente natural cede lugar à ideia de possibilidade de mudança.

A renovação curricular –com destaque para o desenho, o canto coral, a ginástica, a higiene, a natação, o trabalho manual e as excursões escolares– é um referente educacional preponderante que os redactores puseram a circular no espaço da revista. De todo o elenco disciplinar, sobressai a importância dada à educação física e à higiene, uma vez que se «a educação física se insere no trabalho mais amplo de regeneração, de protecção da vida e da saúde», também «o discurso higienista foi decisivo para que surgisse o investimento na preservação dos organismos e na defesa da população» (Brás, 2008 :116). A revista *Froëbel faz*, efectivamente, referências encomiásticas ao livro *Educação Física*, do catedrático Augusto Filipe Simões, e pugna pela inclusão da ginástica no plano de estudos das escolas centrais do município de Lisboa e no da Escola Modelo, bem como dedica um significativo espaço aos batalhões escolares «Foram objecto de especial atenção e admiração do público os alunos uniformizados, que pela primeira vez apareciam armados com as espingardas escolares» (*Froëbel*, ano I, nº 11, 15 de Dezembro de 1882:85). Na verdade, alguns dos redactores da revista, como Ferio Terenas e Elias Garcia, eram apologistas da Instrução Militar Preparatória que «visava concomitantemente a formação moral e patriótica dos jovens e a sua preparação física» (...) constituindo «como uma nova tecnologia política do corpo» com o objectivo de «produzir uma nova utilidade social e uma nova consciencialização cívica» (Brás & Gonçalves, 2009b:112-113).

A revista *Froëbel* também releva, como temática central, a configuração de um espaço específico para a educação bem como o destaque dado ao museu escolar, à sala de aula, ao jardim e aos espaços exteriores. Reside, aqui, uma nova concepção do espaço-escola que passa a ser um elemento significativo do currículo e um *constructo* cultural que expressa e reflecte, para além da sua materialidade, determinados discursos (Viñao Frago & Escolano Benito, 1998).

Bibliografia

ALMEIDA, Pedro Tavares. *Nos bastidores das eleições de 1881 e 1901. Correspondência política de José Luciano de Castro*. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

ARIÉS, Philippe. *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Edições Relógio D'Água, 1988.

BRÁS, José Gregório Viegas. *A fabricação curricular da Educação Física. História de uma disciplina desde o Antigo Regime até à I República*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2006.

BRÁS, José Gregório Viegas & GONÇALVES, Maria Neves. «A Instrução Militar Preparatória na I República – A Ginástica da Educação Cívica. A Educação Cívica da Ginástica». *Vértice*, nº 144 (2009a), pp. 49-66.

BRÁS, José Gregório Viegas & GONÇALVES, Maria Neves. «As disposições interiorizadas nas Sociedades de Instrução Militar Preparatória». *Educació i Història* nº 13, Jan-Junho (2009b), pp. 109-128.

CATROGA, Fernando. *O republicanismo em Portugal – da formação ao 5 de Outubro*. Lisboa: Editorial Notícias, 2000.

FERNANDES, Rogério. Gênese e consolidação do sistema educativo nacional (1820-1910). In: *O Sistema de Ensino em Portugal*, (org. Maria Cândida Proença), Lisboa: Edições Colibri, 1968, pp.22-46

FERREIRA, Alberto. *Estudos de cultura portuguesa século XIX*. Lisboa: Moraes Editores, 1980.

HERNÁNDEZ DÍAZ, José María. «Imágenes escolares de Portugal en la España del liberalismo (1812-1936). Encuentros y distancias», *Revista de Pensamento do Eixo Atlântico*, nº 4, (2003), pp. 53-82.

HOMEM, Amadeu Carvalho. *A propaganda republicana (1870-1910)*. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

JULIA, Dominique. «La culture scolaire comme objet historique». *Pædagogica Historica. International journal of the history of education*, vol. I, (1995), pp. 354-382.

LE GOFF. Jacques Le Goff. *Reflexões sobre a História. Entrevista de Francesco Maiello*. Lisboa: Edições 70, 2009.

LISBOA, João Luís. *Ciência e política. Ler nos finais do Antigo Regime*. Lisboa: INIC, 1991.

LOPES, Ana Maria Costa. *Imagens da mulher na imprensa feminina de Oitocentos. Percursos de modernidade*. Lisboa: Quimera Editores, 2005.

MONTALVOR, Luís de. *História do regime republicano em Portugal* (2 vols). Lisboa: Empresa Editorial Ática, 1932-1935.

MONTES MORENO. «La escuela moderna. Revista Pedagógica Hispano-Americana (1891-1934)». *Historia de la Educación*, n° 19, (2000), pp. 413-429.

MOREIRA, Fernando José Grave. *José Luciano de Castro. Itinerário, pensamento e ação política*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa/ Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 1992.

NÓVOA, António. *A Imprensa de Educação e Ensino - Repertório analítico (séculos XIX–XX)*. Lisboa: I.I.E., 1993.

NÓVOA, António. *Histoire & comparaison (essais sur l'éducation)*. Lisboa: Educa, 1998.

NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jungen (coord.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

PROENÇA, Maria Cândida. *A reforma de Jaime Moniz*. Lisboa: Edições Colibri, 1997.

WARTOFSKY, Marx. A construção do mundo da criança e a construção da criança do mundo. In: *Filosofia e infância* (org. Walter Omar e David Kennedy). Petrópolis: Editora Vozes, pp. 89-128.

QUEIRÓS, Eça. *A Ilustre Casa de Ramires*. Lisboa: Publicações Europa – América, s/d.

SANTOS, Delfim. *Fundamentação Existencial da Pedagogia*. Lisboa: gráfica Lisbonense, 1946.

SCHRIEWER, Junger. *Formas de externalização no conhecimento educacional*. Lisboa: Educa, 2001.

TELES, Basílio. *Do Ultimatum ao 31 de Janeiro*. Lisboa. Portugália Editora, 1968 [1905].

VIÑAO FRAGO, Antonio & ESCOLANO BENITO, AGUSTÍN. *Curriculum, espaço e subjectividade. A arquitectura como programa*. São Paulo: DP & A Editora, 1998.

Notas

¹ Acerca do conceito de cultura escolar, atentemos na definição de Dominique Julia (1995:354): «on pourrait décrire la culture scolaire comme un ensemble de normes qui définissent des savoirs à enseigner et des conduites à inculquer et un ensemble de pratiques qui permettent la transmission de ces savoirs et l'incorporation de ces comportements, normes et pratiques étant ordonnées à des finalités qui peuvent varier suivant les époques».

² A título de exemplo e focalizando-nos apenas na revista *Froëbel*, objecto deste nosso estudo, diremos que Feio Terenas veio a dirigir o jornal *Os Debates* (1888-1891) e o *Vintém das Escolas* (1902-1905), bem como a ser eleito deputado republicano, em 1908 e, após a implantação da República, senador. Caetano Pinto, outro dos directores do *Froëbel*, veio a dirigir a *Revista Pedagógica* (1903-1905) e foi secretário da Inspeção da 1ª circunscrição escolar. Consiglieri Pedroso, um dos redactores do *Froëbel*, veio a ser director do Curso Superior de Letras. E Elias Garcia era professor na Escola do Exército, tinha sido director do jornal *Democracia* (1873-1881) e, em 1884, assume a direcção da *Revista Escolar Portuguesa* tendo sido eleito deputado republicano em diversas legislaturas.

³ Para um conhecimento mais aprofundado da Educação Física em Portugal no período que medeia entre o Antigo Regime e os finais da I República, consulte-se (Brás, 2006).

⁴ Para aprofundar esta temática, consulte-se (Brás & Gonçalves, 2009a: 109-128; 2009b: 49-66).

⁵ Em 1883, havia três bibliotecas municipais: a 1ª Biblioteca, situada na Rua do Paraíso, abriu a 19 de Fevereiro de 1883: «1º dia ninguém concorreu a ela; no 2º dia concorreu apenas 1 leitor; no 3 e 4º dia e daí por diante a frequência aumentou progressivamente até à última semana que foi frequentada por 289 leitores, o que dá uma média, por dia, de 48 leitores. Estes são constituídos por uma grande parte do operariado do bairro de Alfama e do Arsenal do exército». A 2ª Biblioteca, situada na Rua de S. Domingos à Lapa, abriu a 16 de Abril de 1883. A média é de 33 leitores por dia. Os leitores habituais são estudantes da Escola Normal e de escolas de ensino superior. A 3ª Biblioteca - A Biblioteca Central - foi inaugurada a 13 de Agosto de 1883.

⁶ Além do jardim de infância, a Escola Modelo englobava a Escola Intermédia, dos 6 -7 anos; a Escola Elementar dos 7 aos 10-12 anos e a Escola Superior dos 10-12 aos 14 anos (*Froëbel*, ano I, n.º 10, 1 de Novembro de 1883:75).

⁷ «El ensayo del sr Coelho, aunque acaso ligeramente prematuro, es de capital importancia, y merece, por la ilustración y competencia de su autor en materia folk-lorista y pedagógica toda a clase de plúcemes y de serias reflexiones por los que se dedican con amor a la redentora tarea de educar a los niños, hombres del porvenir» (*Froëbel*, ano III, n.º 18, 1884:144).

A TEORIA DA DERIVA DOS CONTINENTES DE ALFRED WEGENER NOS MANUAIS ESCOLARES DE CIÊNCIAS NATURAIS PORTUGUESES

Bento Cavadas

E-mail: bcavadas.escag@hotmail.com
(Escola Superior de Educação Almeida Garrett)

Dulce Franco

E-mail: dulce.franco@ulusofona.pt
(Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias)

Wegener e a Deriva dos Continentes nos manuais

A Teoria da Deriva dos Continentes¹, elaborada pelo alemão Alfred Wegener e exposta no livro *Entstehung der Kontinente*², foi uma revolução paradigmática da Geologia. Nesse livro, Wegener defendeu que as massas continentais estiveram unidas num único supercontinente e que se separaram gradualmente até alcançarem as posições actuais, indo contra as concepções vigentes dos continentes estáticos e das pontes terrestres, que permitiram a migração dos seres vivos³. Como apoio ao corpo teórico da sua teoria, apresentou a compilação de várias provas que mostram a deslocação das grandes massas continentais ao longo do tempo. Para defender as suas ideias, Wegener usou dados geodésicos, geofísicos, geológicos, paleontológicos, paleoclimáticos⁴ e, ainda, argumentos morfológicos, que originaram a conhecida imagem da junção dos continentes actuais, os quais parecem se encaixar perfeitamente.

Apesar da consistência científica dos seus argumentos, as críticas à DC foram mordazes porque Wegener nunca apresentou um mecanismo convincente para a movimentação das grandes massas continentais. A sua hipótese de que os continentes se deslocavam sobre a crosta –tal como os icebergues se movimentavam nos oceanos–, em resultado da força centrífuga terrestre e do movimento das marés⁵, nunca chegou a persuadir os seus pares. Todavia, embora o motor que formulou para a DC não fosse cientificamente correcto, a mesma tornou-se um facto e, mais tarde, foi aperfeiçoada pela mais abrangente Teoria da Tectónica de Placas.

De acordo com a pesquisa efectuada, constatou-se que a investigação sobre a apresentação da DC nos manuais escolares de Ciências Naturais portuguesas é incipiente. De facto, não foram identificados em Portugal muitos estudos que abordassem directamente essa relação, embora alguns investigadores se tenham cruzado com a DC nos seus trabalhos. A investigação mais relevante deve-se a Praia⁶, que se interessou pelo estudo da DC, nomeadamente quanto à sua apropriação didáctica e epistemológica na formação de professores. Destaca-se, ainda, a tese de doutoramento de José Silva⁷, na qual abordou a natureza da ciência em manuais escolares de Ciências Naturais e de Biologia e Geologia, tendo determinado que entre os principais conteúdos em que se focalizam as propostas de exploração da natureza da Ciência, se encontram a DC e a Tectónica de placas.

A Deriva dos Continentes no Currículo Nacional do Ensino Básico

A DC é tratada na disciplina de Ciências Naturais, pertencente à área disciplinar de Ciências Físicas e Naturais do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo as *Orientações Curriculares de Ciências Físicas e Naturais*, o estudo da DC enquadra-se no tema organizador «Terra em Transformação» e no subtema «Dinâmica Interna da Terra», na rubrica «Deriva dos continentes e tectónica de placas»⁸.

Nas *Orientações Curriculares*, após a exploração da importância dos fósseis para a reconstituição da história da Terra e da descrição das principais etapas dessa história, sugere-se que através de estratégias de discussão seja apresentado a DC. As *Orientações Curriculares* indicam que o estudo da hipótese de Wegener deve permitir o confronto entre quatro tipos de indícios (paleontológicos, paleoclimáticos, litológicos e morfológicos)⁹ que apoiam essa teoria e os principais argumentos contra a mesma.

De acordo com as mesmas *Orientações Curriculares*, o desenvolvimento dessa temática deve partir do relacionamento entre a Ciência, a Tecnologia e a Sociedade¹⁰ e evidenciar o carácter dinâmico da ciência. Nesse sentido, a perspectiva CTS deverá constituir o eixo integrador e globalizante da organização, da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades de pensamento.

Com base num estudo realizado por Fourez e Cabiaux¹¹, as competências fomentadas por este processo de ensino são: (i) desenvolver a capacidade de construir modelos técnicos e científicos; (ii) perspectivar esses modelos em contexto histórico local e global; (iii) adquirir a capacidade de crítica na análise dos modelos apresentados. Para além destas considerações, o relatório da *National Science Teachers Association*¹² define as características de uma literacia científica quando, no cidadão, são evidenciadas as seguintes competências: (i) utiliza conhecimentos no âmbito da Ciência e da Tecnologia para tomar

decisões na resolução de problemas do quotidiano; (ii) diferencia argumentos para validar a informação; (iii) reconhece as limitações e as consequências do impacto desses conhecimentos científicos e tecnológicos na sociedade; (iv) relaciona as questões com aspectos políticos, económicos, morais e éticos da ciência e da tecnologia; (v) responsabiliza-se activamente na construção de acções cívicas; (vi) torna-se pró-activo na compreensão dos fenómenos naturais e sociais.

Em consonância com esses requisitos, Maria Eduarda Santos afirma que «o cidadão deve assumir, conscientemente, a responsabilidade de orientação da sociedade» e que, na actualidade, a trilogia CTS tem assumido uma grande relevância na concepção do ensino das ciências. Sendo assim, advoga que não pode nem deve ser ignorada e que «um dos propósitos da educação CTS é promover uma alfabetização em ciência e tecnologia indispensável ao exercício de uma cidadania responsável»¹³. Por seu lado, Martins¹⁴ abordou o movimento CTS nos manuais escolares e perfilha a ideia de que é ainda uma área pouco explorada em termos de investigação didáctica.

A síntese destas perspectivas permite extrapolar que um material didáctico, cujo objectivo é apoiar os alunos na construção de aprendizagens e no desenvolvimento de competências e atitudes no âmbito CTS, deve obedecer a determinados critérios, como promover a responsabilidade, mostrar influências mútuas CTS e a sua relação com questões sociais, permitir o balanço de pontos de vista, a tomada de decisões, a resolução de problemas e conduzir a uma acção responsável.

Na sequência destas recomendações, e tendo em vista o desenvolvimento das competências específicas propostas pelo *Currículo Nacional do Ensino Básico* para as Ciências Físicas e Naturais¹⁵, o estudo da DC pode proporcionar aos alunos a promoção do conhecimento epistemológico, tal como consignado nas *Orientações Curriculares*¹⁶. Essa mais valia resulta dos manuais debaterem o processo que conduziu à génese da DC, evidenciando os seus êxitos e fracassos, assim como exporem o modo de trabalho de Wegener e a influência da sociedade sobre a ciência, numa perspectiva CTS e recorrendo a fontes da História da Ciência.

Abordagem metodológica

Nesta investigação, procurou-se mostrar como os autores dos manuais contemporâneos de Ciências Naturais se apropriaram da DC e como a expuseram nas suas obras. Optou-se por seguir a técnica de análise de conteúdo, por se considerar a mais apropriada aos objectivos visados, e dividiu-se este estudo em quatro fases: (i) a primeira fase, heurística, correspondeu à selecção e recolha dos manuais a analisar, assim como das prescrições curriculares que nortearam a sua redacção; (ii) na segunda fase, e tendo como ponto de

partida a análise das *Orientações Curriculares de Ciências Físicas e Naturais*, construiu-se uma grelha de análise da apresentação da DC nos manuais. Essa grelha circunscreveu-se ao tipo de argumentos¹⁷ da DC e às estratégias de que os autores usaram para os explicar, dando relevo à tipologia iconográfica¹⁸ que utilizaram para apoiar o desenvolvimento desses conteúdos. A grelha foi aplicada a um manual para validar e aprimorar as categorias e os parâmetros de análise inicialmente definidos; (iii) num terceiro momento aplicou-se a grelha aos manuais seleccionados; (iv) seguiu-se a quarta e última fase, que correspondeu ao registo e tratamento dos resultados. Essa análise foi feita, ainda, procurando explorar as relações CTS que os autores usaram para apresentar a DC.

O *corpus* de análise é constituído por dois manuais de Ciências Naturais do 3.º Ciclo do Ensino Básico, que correspondem às obras mais adoptadas no mercado nacional. Foram estudados os manuais *Planeta Vivo*¹⁹ (M1) e *Novo Descobrir a Terra* 7²⁰ (M2), ambos destinados ao ensino da disciplina de Ciências Naturais do 7.º ano de escolaridade. Essas obras foram redigidas em conformidade com as *Orientações Curriculares* e as competências específicas para a área curricular de Ciências Físicas e Naturais.

Salienta-se que, embora os manuais actuais sejam um projecto pedagógico múltiplo, cujo livro principal é acompanhado por vários materiais de apoio (caderno de actividades, transparências, CD-rom, guia do professor, etc.), nesta investigação apenas se analisou o manual propriamente dito, nomeadamente a versão destinada somente ao professor. Contudo, foram referidos alguns materiais de apoio, quando necessários para aclarar as estratégias usadas pelos autores na apresentação da DC.

A Deriva dos Continentes nos manuais em estudo

M1 – *Planeta Vivo*

Os autores do manual *Planeta Vivo*, iniciaram a exposição da DC através da questão-problema «Como explicar a distribuição actual dos continentes?»²¹, explorando-a com uma abordagem à História da Ciência. Referiram que as opiniões para essa distribuição se dividiam entre os imobilistas, que afirmavam que as posições dos continentes e dos oceanos se mantiveram constantes desde o seu aparecimento, e os que, como Wegener, defenderam a sua movimentação ao longo da História da Terra. A opção por esta abordagem histórica deveu-se aos autores considerarem ser «a mais interessante, inteligível e simultaneamente proporcionar aos alunos a apropriação dos aspectos importantes do trabalho científico»²². Advogaram que o percurso que vai de Wegener à actualidade é um caminho cognitivo extremamente interessante e que pode ser encarado numa perspectiva de aprendizagem e de pesquisa.

Em consonância com esta óptica, iniciaram a exposição da DC propriamente dita, referindo que Wegener afirmou que os continentes actuais estariam unidos, há cerca de 250 M.a., num único supercontinente denominado Pangeia, rodeado por um único oceano designado Pantalassa. Esse supercontinente ter-se-ia fragmentado e os seus fragmentos (Laurásia e Gondwana), «como pedaços num campo de gelo quebrado»²³, ter-se-iam movimentado sobre o oceano, à deriva, até atingirem as posições actuais. Para esclarecerem essas afirmações, apresentaram o seguinte esquema processual:

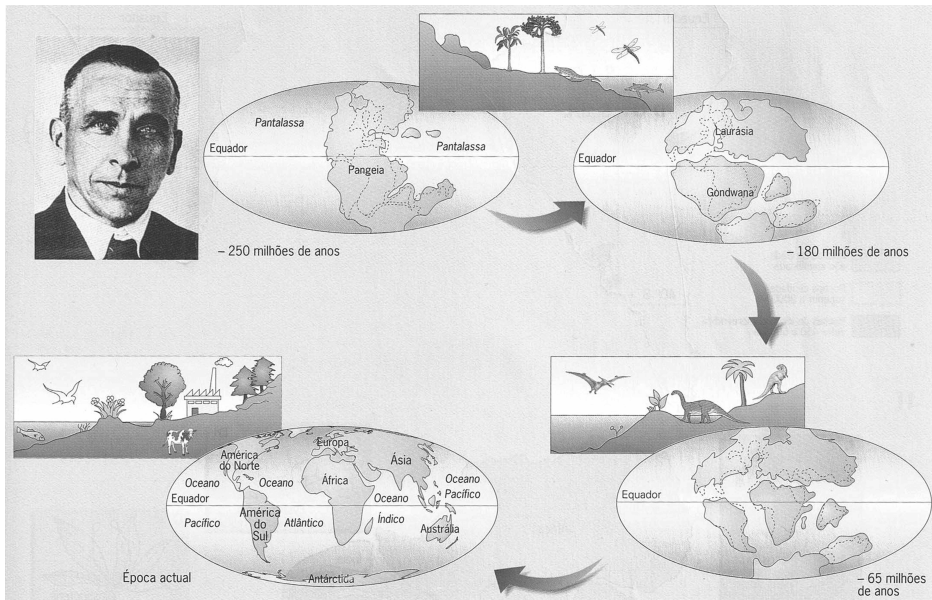


Fig.1. Esquema processual da distribuição dos continentes ao longo do tempo geológico²⁴

Note-se que nesta imagem, os autores não preferiram apresentar os argumentos morfológicos por si só –os quais foram representados no primeiro planisfério– mas associados à distribuição dos continentes em quatro momentos diferentes do tempo geológico²⁵. A vantagem desta associação é proporcionar aos discentes uma visão mais dinâmica do processo de rearranjo dos continentes ao longo do tempo. Verifica-se, ainda, que uma fotografia de Wegener se associa como um elemento identificativo da teoria que se pretende desenvolver.

Continuando a sua exposição, apresentaram duas ilustrações esquemáticas (I e II)²⁶ que ocupam toda a mancha gráfica de uma página, associados a uma actividade prática sobre os argumentos litológicos e paleontológicos. Essa actividade possui uma dupla função. Por um lado, os autores propõem aos alu-

nos que fotocopiem a ilustração esquemática I, para recortarem os continentes, juntando-os de seguida. Nesse processo, são levados a reflectir sobre os aspectos que apoiam a hipótese dos continentes da América do Sul e de África terem estado unidos no passado. Por outro lado, através da ilustração esquemática II, são conduzidos a aferirem as razões que levaram à distribuição dos fósseis representada. A partir destas actividades, é proporcionado aos alunos a apropriação de aspectos importantes do trabalho científico:

«Foi com base em observações semelhantes às anteriormente consideradas que Wegener fundamentou a teoria da deriva dos continentes»²⁷.

Como se pode constatar pela citação anterior, nesse percurso os autores visam que os alunos adquiram a noção de que, para fundamentar uma teoria, é necessário que a mesma seja validada por dados empíricos.

De seguida, os autores fizeram uma exposição teórica dos argumentos litológicos e paleontológicos, a qual termina com a alusão à importância da apresentação das causas que promoveram a movimentação dos continentes. Contudo, sobre este assunto, apenas mencionaram que «Wegener propôs várias explicações que não foram aceites pela comunidade científica de então»²⁸. Embora aqui salientem o lado pós-positivista do processo de criação científica, ao referirem implicitamente a validação científica como um fenómeno complexo que implica a negociação e o consenso da comunidade científica da época²⁹, não esclareceram devidamente *quais* foram as explicações que não conduziram a esse consenso. Sendo assim, perderam uma boa oportunidade de mostrar aos alunos a importância de uma argumentação científica sólida, a par do confronto com os dados empíricos, para a validação de uma teoria.

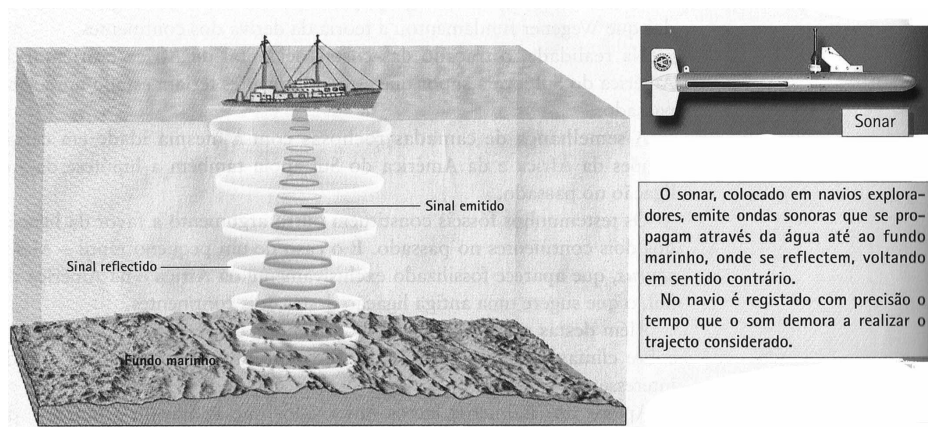


Fig.2. Ilustração esquemática da utilização do sonar como meio para a cartografia do fundo dos oceanos³⁰

Após este percurso cognitivo e de construção de competências, que conduz o aluno a compreender a DC, e no qual se procurou orientá-lo para a pesquisa e aprendizagem através da realização de uma actividade prática, os autores mencionaram que, em virtude da 1.^a Grande Guerra Mundial, a teoria de Wegener ficou esquecida. Posteriormente, e num enquadramento CTS, propõem uma actividade sobre o renascimento desse debate, por volta de 1950, em resultado das tecnologias desenvolvidas durante a 2.^a Grande Guerra Mundial.

Essa actividade simples, de papel e lápis, intitulada «Estratégia militar e ciência – que relação?», parte da exploração de uma ilustração esquemática das potencialidades do sonar –desenvolvido inicialmente como instrumento de guerra– para a exploração e cartografia dos fundos oceânicos. Essa proposta de trabalho serve de introdução à Teoria da Tectónica das Placas, e culmina com a próxima reflexão:

«O desenvolvimento de tecnologias cada vez mais sofisticadas permitiu o aprofundamento de investigações e a recolha de dados até então inacessíveis sobre os fundos oceânicos. Para além do desenvolvimento tecnológico, vão ocorrer ao nível da comunidade científica alterações muito importantes. Acentua-se o trabalho em equipa de cientistas de diferentes áreas, a partilha e a discussão mais frequente de resultados e de pesquisa. A mobilidade dos continentes, proposta por Wegener há décadas, passou a ser de novo considerada por diversos cientistas»³¹.

Nesta actividade, os autores conciliaram duas perspectivas significativas: a importância das actividades CTS e a natureza da ciência pós-positivista. O enquadramento CTS deriva da actividade ter como ponto de partida a tecnologia militar. Essa tecnologia foi colocada ao serviço da comunidade científica para a exploração dos fundos oceânicos, com fins estratégicos, é certo, mas com consequências colaterais importantes para o avanço da Geologia. O carácter pós-positivista do contexto da actividade científica, tal como definido por José Silva³², resulta dos autores evidenciarem que essa actividade é o resultado de um trabalho em equipa, no qual a formação específica de cada investigador é uma mais-valia no processo de construção científica. Por outro lado, o pós-positivismo da natureza da ciência também se expressa aquando da menção a determinados factores condicionantes da actividade dos investigadores e do percurso da ciência, neste caso, as duas Grandes Guerras Mundiais.

M2 – *Novo Descobrir a Terra 7*

No M2, os autores, no início da temática «Dinâmica interna da Terra» propuseram que os alunos, entre outros objectivos, no final do capítulo compreendessem a DC, conhecessem os argumentos a favor da DC e explicassem a razão pela qual a DC não foi aceite. Seguindo essa orientação, após con-

textualizarem sucintamente o assunto, iniciaram a explicação da DC. Referiram que Wegener, no início do séc. XX, propôs a movimentação dos continentes, afirmando que «as massas continentais pouco densas flutuam sobre as massas oceânicas mais densas, de modo idêntico ao dos icebergues sobre a água»³³. Após introduzir o estudo da hipótese de Wegener, propõem, num enquadramento da História da Ciência, o estudo de um documento de exploração intitulado «Wegener—o explorador da Gronelândia», com o objectivo de promover um debate que reflecta as interacções CTS que condicionaram o trabalho desse pesquisador. De seguida, apresentam um esquema processual que mostra, tal como o usado pelos autores do M1, a movimentação dos continentes ao longo do tempo geológico.

Depois deste intróito, indicam os quatro argumentos que Wegener propôs para defender a sua teoria. Neste caso, a apresentação dos argumentos de defesa da DC foi explorada separadamente —ao contrário da opção usados pelos autores do M1— de forma a criar uma atmosfera de análise e de fácil compreensão do seu significado particular.

Para explorarem os argumentos morfológicos, sugerem uma actividade designada «A semelhança das linhas de costa dos continentes», na qual, a par dos autores do M1, propõem aos alunos que copiem e recortem um mapa da actual distribuição geográfica dos continentes sul-americano e africano, para ajustarem o seu contorno. O objectivo é concluir que há complementaridade entre as linhas de costa desses continentes, embora ela não seja total devido a fenómenos de erosão.

A seguir, apresentam os argumentos geológicos apoiando, com uma ilustração esquemática, uma curta explicação sobre a correspondência das rochas dos continentes afastados pelo Oceano Atlântico.

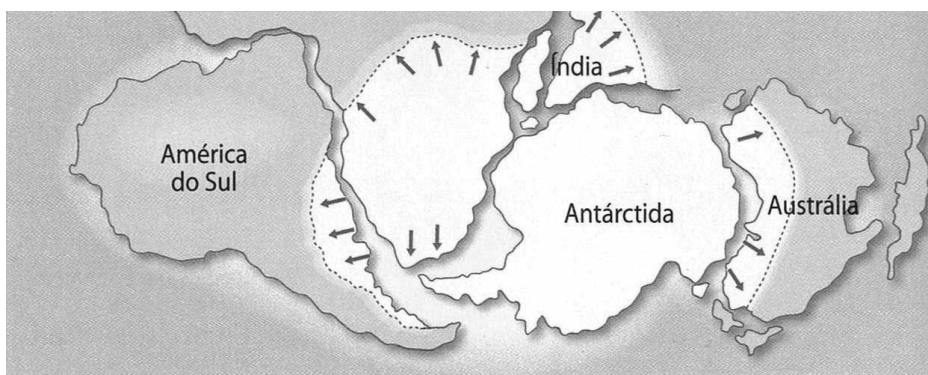


Fig.3. Ilustração esquemática do ajuste dos continentes actuais, baseado nos vestígios de glaciares resultantes de glaciares formados durante o Gondwana³⁵

Ao contrário dos autores do M1, apresentaram os argumentos paleoclimáticos. Referiram a existência de «vestígios de glaciares (frequentes em regiões de climas frios) ou de carvão (frequentes em regiões de climas quentes), hoje presentes em regiões com climas onde não é usual a sua existência»³⁴. Suportaram essa explicação com uma fotografia de depósitos de glaciares encontrados na África do Sul e uma ilustração esquemática que mostra o ajuste dos continentes actuais, baseado nas áreas ocupadas por vestígios de glaciares resultantes de glaciares formados durante o Gondwana.

Os argumentos paleontológicos foram explorados similarmente aos do M1, pois os autores usaram a mesma ilustração esquemática para explorar, através de uma actividade de papel e lápis, a correlação na distribuição do registo fóssil das rochas mais antigas dos continentes que formaram o Gondwana. Acentuaram a particularidade do *Mesosaurus*, um réptil de água doce, se localizar actualmente em registos fósseis de rochas da América do Sul e de África.

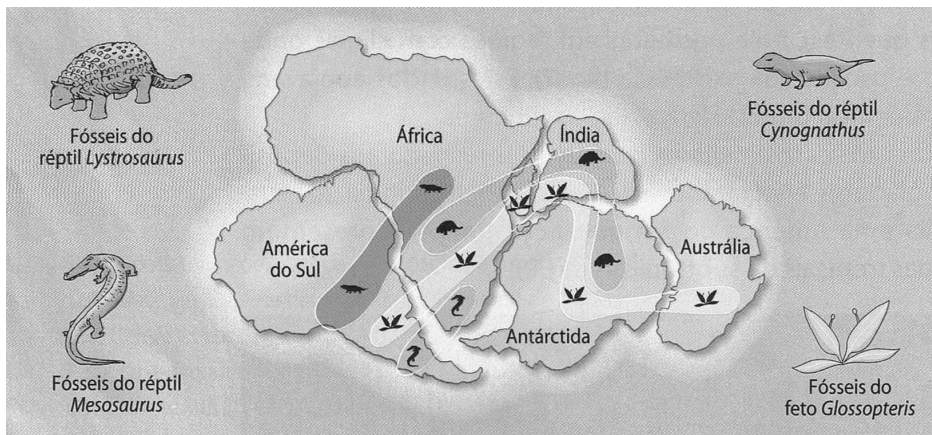


Fig.4. Ilustração esquemática da distribuição dos continentes actuais de acordo com as correlações no registo fóssil de *Lystrosaurus*, *Cynognathus*, *Mesosaurus* e *Glossopteris*³⁶

Concluíram a apresentação destes quatro argumentos propondo aos docentes a exploração de uma transparência com o seu conjunto, de modo a criarem um momento de discussão e análise que permita aos alunos compreenderem e integrarem os diferentes argumentos apresentados.

Por último, e seguindo as sugestões programáticas, proporcionaram um momento epistemológico, relacionado com a apresentação das razões pelas quais a DC não foi aceite. Superando a lacuna do M1 relativa à apresentação do motor da DC, referiram que muitos geólogos da época não estavam convencidos que os continentes se tinham deslocado, pois a rotação da Terra e o movimento das marés não permitiam explicar grandes deslocamentos dos

continentes, na perspectiva dos geofísicos. Em consequência «a Teoria da Deriva Continental foi completamente ignorada pelos geofísicos e pela maioria dos geólogos»³⁷. Aqui, reflectiram, tal como os autores do M1, o lado pós-positivista do processo de criação científica, ao sugerirem a validação científica como um processo complexo que implica a negociação e o consenso entre a comunidade científica da época.

Nesta linha de pensamento, os autores propõem outra estratégia de discussão, com a apresentação, aos alunos, da questão-problema «Será que existe algum modelo que permita explicar o movimento das massas continentais?», confrontando-os com a rejeição da DC e o carácter dinâmico da ciência. Esta questão é também o mote para a introdução da Teoria da Tectónica de Placas, a qual se inicia com a afirmação de que o interesse pela DC reacendeu-se quando, em 1950, se começou a analisar os resultados de novos estudos, que envolveram a exploração do fundo dos oceanos e o magnetismo das rochas.

Reflexões sobre a exploração da Deriva dos Continentes nos manuais

De forma geral, foi notória a semelhança no percurso utilizado pelos autores dos manuais para explorarem a DC porque, após um enquadramento textual do assunto no âmbito da História da Ciência, apresentaram a hipótese de Wegener, apoiada por iconografia que mostra a movimentação dos continentes ao longo de diferentes momentos do tempo geológico. De seguida, explicaram os argumentos usados por Wegener para validar a DC, socorrendo-se de actividades de papel e lápis e de iconografia apropriada. Por fim, concluíram este percurso com a alusão às lacunas da DC, nomeadamente, ao facto de Wegener não ter proposto um mecanismo explicativo consensual para a movimentação dos continentes, falha que conduziu à formulação de uma nova teoria, a Tectónica de Placas.

CATEGORIAS/PARÂMETROS		MANUAIS		
		M1	M2	
1. ARGUMENTOS	1.1. Paleontológicos	X	X	
	1.2. Paleoclimáticos.	-	X	
	1.3. Litológicos	X	X	
	1.4. Morfológicos.	X	X	
2. ICONOGRAFIA	2.1. Fotografias.	X	X	
	2.2. Ilustrações	1.2.1. Ilustrações realistas.	-	-
		1.2.2. Ilustrações esquemáticas.	X	X
		1.2.3. Ilustrações procedimentais.	-	-
	2.3. Esquemas	1.3.1. Esquemas conceptuais.	-	-
		1.3.2. Esquemas processuais.	X	X
		1.3.3. Esquemas procedimentais.	-	-

Quadro I. Quadro dos resultados da análise aos M1 e M2

O quadro I sintetiza os argumentos usados pelos autores e o tipo de ilustrações utilizadas para apoiar a explicação desses conteúdos³⁸.

Particularizando as estratégias usadas na exploração da DC, no que diz respeito ao tipo de argumentos apresentados, a partir da análise do quadro nota-se uma evidente coerência externa entre as determinações programáticas e o M2, porque nessa obra são abordados os quatro tipos de argumentos sugeridos nas *Orientações Curriculares*. Em contraste, o M1 não partilhou dessa coerência externa, pois os autores optaram por não apresentar os argumentos paleoclimáticos.

Quanto à iconografia, os dados mostram a homogeneidade nos tipos de imagens usados nos manuais. As fotografias apresentadas foram, essencialmente, de Wegener e de cortes geológicos. A exclusividade das ilustrações esquemáticas, em detrimento das realistas e das procedimentais, deve-se ao elevado grau de abstração da DC, cujo corpo teórico é melhor esclarecido através de ilustrações esquemáticas e não realistas. Por outro lado, a DC não proporciona, com facilidade, o desenvolvimento de actividades laboratoriais, logo, não surpreende que os autores tenham optado por não as apresentar. Consequentemente, não foram incluídas ilustrações ou esquemas procedimentais. Contudo, aquando da apresentação da Teoria da Tectónica de Placas, essas ilustrações e esquemas são mais vulgares porque os autores, tanto de um manual como do outro, apresentaram algumas actividades laboratoriais.

Os esquemas processuais foram um tipo iconográfico também muito comum porque expressam o carácter dinâmico da mobilidade dos continentes. A ausência de esquemas conceptuais deve-se aos autores preferirem integrar os conceitos da DC num esquema mais generalizado, no qual também mostram a sua relação com os conceitos fundamentais da Tectónica de Placas. Consequentemente, esse mapa de conceitos é apresentado nos manuais ou nos materiais de apoio, somente após a abordagem da Tectónica de Placas. Constatou-se, ainda, que a funcionalidade das imagens orienta-se essencialmente para a explicação dos conteúdos.

Ambos os manuais preconizam a perspectiva CTS. Contudo, o M1 é aquele em que essas relações são mais evidentes, ilação que resulta de apresentar uma actividade que mostra as interacções que caracterizam a produção do saber científico, proporcionando aos alunos a possibilidade da integração de diferentes acontecimentos que influenciaram o conhecimento geológico.

Foi ainda evidente o permanente recurso de ambos os grupos de autores à História da Ciência, embora se tenha constatado que a exploração da DC é mais acentuada, numa perspectiva histórica, no M2. Notou-se, também, uma preocupação por parte dos autores em conduzir os alunos a compreender o processo de criação científica, de acordo com a concepção pós-positivista da ciência, mostrando, embora de forma ténue, que o

conhecimento científico não é um conhecimento estático, mas susceptível à mudança, de acordo com os novos dados que vão sendo adquiridos e o consenso na comunidade científica da época.

Como balanço, nos manuais analisados, a apresentação da DC de Alfred Wegener: (i) proporcionou oportunidades para os alunos se envolverem em trabalhos de natureza científico-pedagógica, conduzindo-os a conhecer a evolução do conhecimento geológico e promovendo as aprendizagens pretendidas, através da exploração de actividades diversas, apoiadas por uma iconografia apropriada; (ii) atendeu às inter-relações CTS, mostrando que a ciência não é indissociável do enquadramento social; (iii) valorizou a História da Ciência como meio de aprendizagem conceptual e de apropriação de aspectos importantes do trabalho científico; (iv) vinculou imagens pós-positivistas da natureza da ciência, nomeadamente quanto ao processo de criação científica.

Notas

¹ A Teoria da Deriva dos Continentes será identificada pela sigla «DC».

² Alfred Wegener apresentou a DC nesse livro, publicado pela primeira vez em 1915. Para fundamentar o corpo teórico da DC foi analisada a seguinte versão: WEGENER, A.: *The Origin of Continents and Oceans*, New York, Dover, 1966.

³ WEGENER, A.: Op. cit, pp. 5-21.

⁴ Idem, ibidem, pp. 23-145.

⁵ Idem, ibidem, pp. 167-180.

⁶ PRAIA, J.: *Formação de Professores no Ensino da Geologia: contributos para uma didáctica fundamentada na epistemologia das ciências. O caso da Deriva Continental*, Tese de Doutoramento, Aveiro, 1995.

⁷ SILVA, J.: *Natureza da Ciência em Manuais Escolares de Ciências Naturais e de Biologia e Geologia: imagens veiculadas e operacionalização na perspectiva dos professores e autores*, Tese de Doutoramento, Braga, 2007, p. 270.

⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento de Educação Básica: *Orientações Curriculares. Ensino Básico. 3.º Ciclo. Ciências Físicas e Naturais*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 2001, p. 18.

⁹ (i) Os **argumentos morfológicos** exprimem a semelhança de encaixe entre as costas de diversos continentes, em particular entre a América do Sul e a África; (ii) os **argumentos paleontológicos** mostram a ocorrência de fósseis idênticos em zonas continentais hoje separadas por oceanos; (iii) os **argumentos litológicos** evidenciam a existência de rochas semelhantes em continentes hoje distantes. Wegener provou que as rochas das costas atlânticas da América do Sul e de África tinham a mesma origem; (iv) os **argumentos paleoclimáticos** aludem à existência de marcas de depósitos glaciários em zonas onde actualmente existem climas tropicais, como o continente africano.

¹⁰ A expressão «Ciência, Tecnologia e Sociedade» será identificada pela sigla «CTS».

¹¹ Fourez e Cabiaux *apud* SANTOS, M-E.: *Relaciones entre Ciencia, Tecnología e Sociedad*. In P. Membiela (ed.): *La enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía*, Madrid, Narcea, 2001a, pp. 61-75.

¹² Relatório de 1990 da *National Science Teachers Association* *apud* SANTOS, M-E.: *A cidadania na «voz» dos manuais escolares. O que temos? O que queremos?*, Lisboa, Livros Horizonte, 2001b.

¹³ SANTOS, M-E.: Op. cit., 2001a, pp. 61-75.

¹⁴ MARTINS, I.: *Problemas e perspectivas sobre a integração CTS no sistema educativo português*. *Revista Electrónica de Enseñanza de la Ciencias*, vol 1, 2002, nº 1, (<http://www.saum.uvigo.es/reec>. Consultado em Julho de 2009).

¹⁵ Abrantes, P. (coord.): *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, pp. 129-146.

¹⁶ Ver *Orientações Curriculares. Ensino Básico. 3.º Ciclo. Ciências Físicas e Naturais*, p. 6.

¹⁷ Os argumentos considerados foram os sugeridos nas *Orientações Curriculares*, ou seja, os paleontológicos, os paleoclimáticos, os litológicos e os morfológicos. Ver *Orientações Curriculares. Ensino Básico. 3.º Ciclo. Ciências Físicas e Naturais*, p. 18.

¹⁸ A tipologia iconográfica foi baseada em CAVADAS, B.: *A evolução dos manuais escolares de Ciências Naturais do Ensino Secundário em Portugal 1836-2005*, Tese de Doutoramento, Salamanca, 2008, na qual, sintetizando algumas ideias de investigadores anteriores, estabeleceu uma tipologia das imagens habitualmente usadas nesses manuais, classificando-as essencialmente nas categorias «fotografias», «ilustrações», «esquemas», «gráficos» e «mapas». Neste estudo, para respeitar a especificidade e a originalidade iconográfica dos manuais analisados, foi usada a seguinte variação dessa tipologia, apresentada por Cavadas e Guimarães (2009, p. 5) no artigo *As ilustrações dos manuais de Botânica de Seomara da Costa Primo*: (i) fotografias; (ii) ilustrações realistas (visam representar fielmente determinado aspecto da realidade); (iii) ilustrações esquemáticas (permitem o destaque de aspectos essenciais de determinada realidade); (iv) ilustrações procedimentais (representam uma determinada etapa de uma actividade prática); (v) esquemas conceptuais (mostram a relação entre determinados termos ou fenómenos científicos); (vi) esquemas processuais (representam os passos de um determinado processo biológico); (vii) esquemas procedimentais (ilustram várias etapas de uma actividade prática).

¹⁹ SILVA, A.; SANTOS, M.; MESQUITA, A.; BALDAIA, L.; FÉLIX, M.: *Planeta Vivo. Terra no Espaço. Terra em Transformação. Ciências Físicas e Naturais. Ciências Naturais. 3.º Ciclo*, Porto, Porto Editora, 2002.

²⁰ ANTUNES, C.; BISPO, M.; GUINDEIRA, P.: *Novo Descobrir a Terra 7. Ciências Naturais. Ciências Físicas e Naturais. 3.º Ciclo do Ensino Básico. Terra no Espaço. Terra em Transformação*, Porto, Areal Editores, 2006.

²¹ SILVA, A. et al.: *Op. cit.*, p. 100.

²² Idem, *ibidem*, p. 101.

²³ Idem, *ibidem*, p. 101.

²⁴ Idem, *ibidem*, p. 101.

²⁵ Os três primeiros planisférios são semelhantes aos apresentados por Wegener no livro *The Origin of Continents and Oceans*. Ver pp. 18-19.

²⁶ A ilustração esquemática I mostra a representação de três tipos de rochas nos continentes africano e sul-americano, diferenciadas pela respectiva idade (rochas de idade não identificadas; rochas de idade superior a 2000 M.a.; rochas de idade compreendida entre 450 e 600 M.a.). Ver figura 4.

A ilustração esquemática II representa os territórios da América do Sul, África, An-

tárctida, Madagáscar, Índia e Austrália, unidos numa única massa, sobre a qual está representada a distribuição dos seguintes grupos de organismos: *Cynognathus* (réptil fóssil terrestre); *Mesosaurus* (réptil fóssil de água doce); *Lystrosaurus* (réptil fóssil terrestre); *Glossopteris* (feto fóssil).

²⁷ SILVA, A. et al.: Op. cit., p. 103.

²⁸ Idem, ibidem, p. 103.

²⁹ SILVA, J.: Op. cit., p. 317.

³⁰ SILVA, A. et al.: Op. cit., p. 104.

³¹ Idem, ibidem, p. 106.

³² SILVA, J., Op. cit., p. 322.

³³ ANTUNES, C. et al.: Op. cit., p. 109.

³⁴ Idem, ibidem, p. 111.

³⁵ Idem, ibidem, p. 112.

³⁶ Idem, ibidem, p. 112.

³⁷ Idem, ibidem, p. 113.

³⁸ O registo dos resultados foi qualitativo (presença/ausência) e não quantitativo, pois o objectivo foi analisar a tipologia de argumentos e de iconografia apresentada pelos autores.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MODERNIDAD Y LAS INFLUENCIAS ALEMANAS EN LA EDUCACIÓN EN PORTUGAL. JAIME MONIZ Y LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

António Gomes Ferreira

E-mail: antonio@fpce.uc.pt
(Universidad de Coimbra, Portugal)

Luís Mota

E-mail: lmota@esec.pt
(Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal)

Contexto político

A inicios de la década del noventa del siglo XIX la formación social portuguesa vivió una crisis de índole política, social, económica y financiera¹. El Ultimátum inglés, en enero de 1890, y el tratado anglo-portugués de Agosto siguiente, que acabó por determinar el abandono de un vasto territorio africano a favor de Inglaterra, estuvieron en la base de diversos tumultos, que parecen haberse encuadrado en un proceso más vasto de protesta política, conjugado con un quiebre de autoridad², y de una crisis social. La revolución republicana del 31 de enero de 1891, aunque oprimida, se constituiría en aviso para los gobernantes³, a pesar de no estar organizada por el Partido Republicano y de no haberle sido útil a éste⁴. Simultáneamente, la situación económica y financiera de Portugal se agravaba, culminando, en julio de 1892, con la suspensión de la amortización de la deuda pública externa – bancarrota parcial, siendo que la solución para los problemas, en lo inmediato, quedaba en manos de un gabinete liderado por José Dias Ferreira, lo que determinó, a largo plazo, un cambio en la política económica⁵.

El período consecuente, entre 1893 y 1906, fue consagrado por la historiografía para la Historia como la última fase de la rotatividad monárquica⁶, siendo que se alternaban, en la dirección de los negocios políticos, los dos *partidos* de la época, regeneradores y progresistas. En el período que nos interesa analizar, entre 1893 y 1897, el gobierno estuvo a cargo de los regene-

radores, comandados por Hintze Ribeiro, con la fuerte presencia, en calidad de ministro del Reino, de João Franco⁷ – el gobierno Hintze-Franco. En un primer momento con un posicionamiento *liberal* y, en una segunda fase, a partir de 1894, respaldado por el principio de la autoridad, dispuesto a ejecutar la reforma del país, se pone punto final al estado de subversión permanente. Se disuelven asociaciones representativas y se les advierte a las sociedades científicas sobre el riesgo de cierre, como a la de Geografía, en respuesta a la naturaleza de los debates que entonces se promocionaban. En enero de 1894 las elecciones fueron postergadas *sine die* y en noviembre, las Cortes fueron cerradas. Durante más de un año, hasta enero de 1896, el país vivió sin Parlamento⁸, o sea, Hintze y Franco gobernaron en «dictadura», esto es, se apropiaron de los «poderes legislativos que le competían a la representación parlamentaria»⁹.

Por toda Europa, a fines del siglo XIX, imperaban gobiernos «más o menos ubicados a la derecha»¹⁰ que, a semejanza del gobierno Hintze-Franco, mantuvieron el orden contra los atentados «anarquistas» y apostaron en victorias militares en África, exaltantes de la nación. En España, João Franco tendrá su paralelismo con el gobierno del general Polivieja y Francisco Silveira. Confiando que el régimen constitucional para sobrevivir dependía de una revolución democrática, proclamaron una «revolución hecha desde arriba» para acabar con el «caciquismo» y abrir la vida política a las «fuerzas vivas» y a las «masas neutras», ocupando el poder en 1899 e iniciando un proceso de centralización administrativa y publicación de diversas leyes sociales¹¹. En 1895, el gobierno de Hintze Ribeiro y João Franco inicia una *revolución* legislativa.

Considerado como «el mayor conjunto de reformas desde los tiempos de Mouzinho da Silveira»¹², la acción del gobierno Hintze-Franco alteró la Constitución y el sistema electoral, produjo una reorganización administrativa, por ejemplo a nivel local, recreó el Ejército y, con la participación fundamental de Jaime Moniz, *inventó* la enseñanza secundaria moderna¹³. En 1896, el profesor Silva Cordeiro, veía en la acción de João Franco, el triunfo, en Portugal, del «germanismo en política»¹⁴.

La educación burguesa en Portugal: las reformas de la enseñanza secundaria

La evolución de la enseñanza secundaria en Portugal está marcada por los objetivos que les fueron trazados. Más allá de pretender posibilitar el acceso a la enseñanza superior, objetivo dominante a partir de la reforma de Fontes Pereira de Melo (1860)¹⁵, se desea que este nivel de enseñanza proporcione, no siempre de forma necesariamente dicotómica, una «*educación noble* y formación moral e intelectual»¹⁶, teniendo como base una enseñanza supuestamente *clásica*, o se opta por un enseñanza de tipo *moderna*, preten-

diendo que la formación en los liceos funcione como «preparación para la *vida práctica*»¹⁷, con la consecuente desvalorización de la enseñanza de la Gramática, el Latín y la Filosofía para la formación del nuevo hombre y pugnando por la necesidad de una información científico-práctica, acentuando, en los planos de estudios, componentes de ciencias de la naturaleza y lenguas vivas¹⁸. En el límite, la enseñanza secundaria buscaba una adecuación de «una mentalidad teológico-metafísica a un cuadro civilizacional agrícola, absolutista y rural»¹⁹ o le proporcionaría la posibilidad de una mentalidad científica a la «sociedad del futuro – industrial, democrática y urbana»²⁰.

En esta perspectiva, la creación de los liceos en Portugal, en 1836, por decreto de Pasos Manuel, se elabora con el auspicio de la enseñanza *moderna*, rechazando el pasado educativo tradicional, dándole una orientación científico-técnica, incluyendo en las asignaturas, en los contenidos científicos, técnicos y en las lenguas vivas, aunque compaginados con los estudios clásicos y la «enseñanza formal de la moral»²¹. Del acto legislativo a la realidad la distancia parecía inconmensurable. En esta síntesis no cabe, de hecho, analizar las causas o encontrar una explicación; la realidad es que, como señala Áurea Adão, «las asignaturas de carácter científico e industrial no alcanzan a funcionar en el período de vigencia de la ley de Pasos Manuel»²². Pese a la intensa labor legislativa – el decreto del 20 de septiembre de 1844, la denominada reforma Costa Cabral que repone la enseñanza *clásica*, y los despachos «del 10 de abril de 1860, del 9 de setiembre de 1863, del 31 de Diciembre de 1868, del 22 de octubre y 18 de noviembre de 1870, del 23 de septiembre de 1872, del 31 de Marzo de 1873, del 14 de julio y 14 de Octubre de 1880, del 29 de julio y 12 de Agosto de 1886, del 20 de Octubre de 1888, y del 30 de diciembre de 1892»²³ – el Estado fue incapaz de conducir la enseñanza secundaria a la superación del «modelo pombalino»²⁴.

En la reflexión que dedica a la enseñanza secundaria portuguesa del siglo XIX, Vasco Pulido Valente la sitúa entre el caos de la década de cuarenta y la anarquía pedagógica y legal de 1892, destacando que, en esa fecha, la enseñanza secundaria no tenía metas determinadas, no se regía por ningún principio pedagógico, no poseía plan de estudios y ni siquiera estaban definidos un conjunto de conocimientos mínimos para la obtención del diploma, resumiendo que «la instrucción secundaria no existe»²⁵. Sin embargo, y siguiendo también a Pulido Valente, la reforma de 1894-1895 se revela menos original en relación con diplomas anteriores al que se esperaba²⁶. Veamos. A partir de la reforma de Fontes Pereira de Melo, el objetivo de preparación para el ingreso a la enseñanza superior se vuelve, como vimos, dominante. La reglamentación de 1860 ya imponía el régimen de clase y reintroducía en el currículo algunas asignaturas científicas y utilitarias. Pero una Disposición del Ministerio del Reino de julio de 1860 establecía un régimen de transición que hacía inviable la reforma²⁷. La ley del 31 de diciembre de 1868, mientras

tanto suspendida, bajo la responsabilidad del gabinete Sá de la Bandeira-Bispo de Viseu, «que, por primera vez, se inspira en métodos prusianos»²⁸, preveía planes de estudio semejantes. El decreto de António Rodrigues Sampaio, del 23 de septiembre de 1872, «ordenaba los cursos escolares y aumentaba el curso secundario a seis años»²⁹, acercándolo a los siete que se definirían cerca de 23 años más tarde. La distinción entre liceos nacionales y liceos centrales, la creación del curso general y el complementario, como también la existencia de exámenes de transición y de exámenes de finalización, ya estaban establecidas en la ley del 14 de junio de 1880. La reforma de 1880, al crear en el curso complementario una sección de letras y otra de ciencias, asumía una clara influencia alemana y le daba un cuño de modernidad a la enseñanza secundaria. El plan de estudios de 1880 es, según Cândida Proença, el «más directamente influenciado por la doctrina del utilitarismo pedagógico»³⁰, frente a la incidencia de lenguas vivas y las asignaturas técnicas y científicas. Estamos frente a la desarticulación entre la producción legislativa y la práctica social ya que ninguna de estas disposiciones se ejecutó. A pesar de que la originalidad queda lejana a las expectativas, Vasco Pulido Valente considera que la reforma João Franco-Jaime Moniz, de 1894-1895, *creó* «la enseñanza secundaria prácticamente de la nada»³¹, considerando que el mérito de la reforma de 1894-1895 reside, no tanto en sus «cualidades intrínsecas» sino en el hecho de haberse cumplido, ya que, en nuestra opinión, teniendo en cuenta la construcción retórica de la educación³² en Portugal, ya no era *cosa* de poca importancia.

La reforma de la enseñanza secundaria de 1894-1895

Se trata de un hombre experimentado el electo por João Franco para asumir la responsabilidad de presidir la comisión encargada de elaborar una propuesta más de reforma de la enseñanza primaria y secundaria y, al final de cuentas, su principal promotor. Hablamos de Jaime Moniz, un natural de Madeira con orígenes modestos, diplomado en Coimbra. Desde temprano se destacó académicamente y siempre manifestó preocupación por su formación, adoptando los aportes de autores extranjeros, en particular alemanes, base de su formación filosófica y pedagógica. Personalidad multifacética, considerado «gran orador»³³, tanto en el foro como en el parlamento, donde aquí y allí, por sus intervenciones, era posible reconocer su «inclinación por la cultura y ciencia germánica»³⁴. Fue ministro y Par del Reino. La pedagogía lo acompañó durante toda su vida. Profesor y director del Curso Superior de Letras, entre 1869 y 1873, posteriormente nombrado director-general de la Instrucción Pública, cargo que ejerció hasta 1878. Participa en la organización del Consejo Superior de Instrucción Pública (CSIP) llegando a ser su vice-presidente en 1884. Realiza misiones de estudio al exterior, en tres ocasiones visitó Alemania, el «país de las escuelas»³⁵, para evaluar los progresos

pedagógicos realizados en ese país, que le proporcionaron una competencia añadida en lo referente a la *educación comparada*, esencial en la elaboración del su pensamiento pedagógico. Moniz escogió, para acompañarlo en esta cicolópea tarea – incluso por el plazo reducido para su realización, dos exponentes de la cultura portuguesa, también con una obra de «nítida influencia germánica»³⁶, Adolfo Coelho y Leite de Vasconcelos.

La reforma de 1894-1895, conocida por la reforma Jaime Moniz, constituye un intento de alterar el rumbo de los acontecimientos en la *escuela secundaria* portuguesa. El documento, desde el punto de vista de la filosofía de la educación, tenía clara influencia germánica, debido al desarrollo encontrado allí, como también por la importancia atribuida a la educación en la unificación alemana. Señalemos que, a fines del siglo XIX, la influencia y supremacía alemana no se limitaban a la *cosa* pedagógica, siendo que se había transformado en una potencia económica. Alemania poseía una influencia creciente en el ajedrez político europeo y la convención internacional entre naciones. A partir de la segunda mitad del siglo XIX la influencia alemana se extiende progresivamente sobre toda Europa, frente a lo cual Portugal no fue excepción.

La inspiración alemana y sus límites

La obra *Estudos do Ensino Secundário* reúne todos los trabajos de Jaime Moniz sobre el tema en cuestión y fue publicada póstumamente por la Secretaría de Estado de la Instrucción Pública, en 1919. El autor presenta un pensamiento estructurado y científicamente fundamentado de sus opciones en lo referente al diseño adoptado para la reforma de la enseñanza secundaria de 1894-1895, a nivel de la organización curricular, de la metodología y su adecuación al desarrollo psicológico de los alumnos y de la finalidad de la enseñanza secundaria. Moniz, concentra, además, su atención, en particular, en la presentación y discusión de los planes de estudio de la enseñanza secundaria – la distribución de las asignaturas en cursos y años, de cerca de veintisiete estados europeos – incluyendo su evolución en Portugal, en los Estados Unidos y en Japón. Empieza por explicar que lo invitaron a «exponer como se debería reconstituir nuestra enseñanza secundaria», no estando «permitido declinar el compromiso» frente a las «obligativas instancias del ministro y mis colegas». Se revela consciente de las dificultades que enfrentará pues se trataba de un «trabajo duro» y «una obra ingrata» para la concreción del objetivo que se perseguía³⁷:

«Para instaurar un régimen de enseñanza secundaria, opuesto a la desorganización existente (1892), urgía resistir a la rutina, que había logrado impedir, contra esfuerzos de distintos espíritus, importantes progresos en esta provincia de la gobernación pública»³⁸.

Su conocimiento sobre educación comparada se reveló esencial para la formación de su pensamiento pedagógico, como también para la elaboración de su propuesta de reforma. Y es precisamente sobre la importancia de conocer lo que se hace afuera, la *lección extranjera*, para conocer lo que se hace mejor allí, que se orienta el análisis de Jaime Moniz, para señalar que en Portugal los planes de estudio y la distribución de las asignaturas divergían de los dos restantes países y a los cuales nada se les debía, pero eso no sería importante si de ello resultase un adelanto de los estudios secundarios, simplemente no era ése el caso:

«El saber, la práctica, la experiencia de las naciones que se han distinguido más en la organización y el ejercicio de cualquiera de las ramas del servicio, no deben pasar desapercibidos de quienes van a legislar, en pueblos menos adelantados, en las mismas provincias. Se suele decir que copiamos todo de los otros países o, más estrictamente, del país con quien mantenemos relaciones de mayor proximidad intelectual. Ahora, en materia de nuestra enseñanza secundaria pasada la realidad, en general, no confirma el proloquio. Si el hecho retirase origen de superior progreso nacional no habría que cuestionar nada. Lamentablemente sin embargo las causas se originan por otras circunstancias. Lo cierto es que en diversos puntos de la organización interna, y en muchos de la organización externa de la mencionada enseñanza, permanecemos atrasados. No llegaríamos a tal situación si hubiéramos aprovechado bien el ejemplo o la lección de la gran mayoría de las naciones europeas»³⁹.

El estudio comparativo indicaba que, en Portugal, se abandonara el régimen de enseñanza por asignaturas y, consecuentemente, se recuperara la enseñanza de cursos. Del estudio sobre «la lección de los maestros más autorizados y el ejemplo de las naciones más adelantadas» y la «visita demorada» a las «Academias, Reales academias y Escuelas Reales», concluye que en la «enseñanza secundaria la superioridad de Alemania» es incontestable y sin «la menor duda». Jaime Moniz enfoca su reflexión en la organización, la organización alemana, considerando que «la organización, para un pueblo, es el poder, es el poder y la vitalidad: mientras que la falta de organización es la debilidad, algunas veces la descomposición y la muerte». Esta organización inherente al espíritu alemán, en el dominio de la ciencia «aspira al conocimiento de la totalidad» en perjuicio de satisfacerse con un «conocimiento parcial, separado, exclusivo». Lo importante no es saber más, se trata de comprender las articulaciones para captar el todo, la finalidad es «reconocer la conexión, el nexo que liga entre sí las partes de que se compone». El entendimiento del conjunto – «el examen del conjunto» – «lo ayudará a adquirir una comprensión más profunda, una concepción orgánica» que, al contrario de lo que se puede pensar, no es «superficialidad» sino más bien la «verdadera concentración», la adquisición de una *concepción orgánica* significa «solidez, concentración»⁴⁰. Y Moniz señala que en la pedagogía tal perspectiva se destaca mejor:

«Tal hecho nacional de carácter en ninguna parte sobrelleva tal distinción como en la pedagogía; entiéndase, en el proceso de investigación pedagógica; por lo menos desde Pestalozzi»⁴¹.

Como señala Jorge Ramos del Ó⁴², la caracterización que nos ofrece Jaime Moniz sobre el progreso de la enseñanza secundaria en Alemania nos remite a la creación de un «auténtico dispositivo» – familia y sociedad, la acción del Estado, los directores, los profesores, su sistema de reclutamiento, los programas, las pruebas y la actividad pedagógica – que transforma «el organismo de la educación germánica» en algo «consistente y homogéneo», promoviendo el desarrollo articulado y coherente de las diferentes áreas curriculares y movilizándolo el trabajo intelectual que cada uno desarrolla con «un vivo y profundo afecto de una voluntad firme y tenaz», brindando los instrumentos para que cada uno construya una visión orgánica y racional del mundo, preparando así a la población compuesta por unidades individuales⁴³.

Jaime Moniz señala el rigor y la articulación, subrayando que todo surge «encadenado a los efectos de la transmisión del saber, al ejercicio, al uso del pensamiento». Hay «orden en todas partes», nada se deja librado al azar y todo transcurre sin riesgos de improvisación, servida de «puntualidad y competencia extraordinarias», apoyada en la «comprensión de los fines, a la justeza de los principios, a la organización meditada de los programas» todo conjugado en un equilibrio cuidado entre enseñanza teórica y práctica. Fueron este rigor y organización los que lograron que «los grandes maestros de la enseñanza secundaria» sean «los alemanes»; la enseñanza secundaria ocupa, en Alemania, el lugar central en el sistema⁴⁴.

Pero la «lección germánica» debía someterse a un análisis crítico y no asumirse «a ciegas». Los alemanes mismos saben que no existen sistemas perfectos y *evalúan* su propio sistema y de eso retiran orientaciones para su mejoría:

«Esto no significa que deban adoptarse sus doctrinas, sus planes, en una palabra, sus instituciones escolares, sin examen, a ciegas, sólo por el origen. La lección germánica en lo referente a instrucción pública posee una competencia extraordinaria y un grandísimo alcance; toda competencia y todo alcance que resultan de un estudio insistente, continuado, profundo, nacido de un gran amor a la verdad, ayudado por excelentes y poderosos métodos, fortalecido por la colosal acumulación de experiencias realizadas en los respectivos Estados y sin precedentes en ninguno de los otros países. Sin embargo no le pertenece la infalibilidad, ni le puede caber, como prerrogativa de su innegable merecimiento, el valor absoluto de la certeza. Algunas veces abarca tendencias y tradiciones, sobre todo en lo referente al gobierno y la disciplina de las escuelas, que no podemos seguir: algunas otras adopta normas de dirección administrativa, ideales y construcciones, que sólo tienen que ver con la sociedad alemana. No es autoridad única y exclusiva. No le pertenece la perfección: ella misma lo sabe bien y de ello retira las fuerzas para avanzar»⁴⁵.

Principios para la reforma de 1894-1895

Teniendo como punto de partida esta percepción de su experiencia y conocimiento de lo que se hacía en Europa, y no sólo en Europa, Jaime Moniz defiende que el primer paso para superar la crisis de la enseñanza secundaria en Portugal pasa por la adopción de una organización curricular equilibrada, integrando tres dimensiones, abarcando temas y problemas, armonizando las diferentes áreas disciplinarias y aumentando el grado de complejidad de la presentación dos contenidos. La enseñanza secundaria, para Jaime Moniz, debería asumir una faceta generalista, brindándoles a los alumnos una «cultura general» en busca de una «preparación común», distante de preocupaciones sobre el «estudio limitado» de una dimensión específica del saber o de una preocupación por el «ejercicio de una profesión». La «verdadera cultura es general» entendida como contraria «a la especialización». Como señala Jorge Ramos del Ó, en este punto Moniz se distancia de algunos críticos de la enseñanza secundaria, contemporáneos suyos⁴⁶. La enseñanza secundaria en lo referente al saber correspondía a la «posesión de cierto conocimiento general», que de la información suelta, por acción de las «operaciones de enseñanza y de la disciplina intelectual», adquiriría una «consistencia orgánica de cultura». Aunque «la fórmula de sus componentes» esté sujeta a variaciones, de acuerdo «a las circunstancias y los ideales de los tiempos», los contenidos – «círculos de nociones», tienen siempre una «naturaleza de generalidad» y «el antecedente necesario» para constituir el «punto común de la mentalidad en la vida nacional». De acuerdo a las palabras Moniz⁴⁷:

«La enseñanza general participa en la formación del espíritu público y la unión moral de la nación... Sólo la cultura general puede producir el sentimiento de cohesión y unidad, sin la cual ninguna organización política será duradera»⁴⁸.

En esta perspectiva la enseñanza secundaria, como elemento esencial de la formación cultural de la población, le posibilita a cada elemento de la nación, a cada alumno «la posesión de determinada cantidad y cualidad de saber, una cultura», funcionando como «una preparación destinada a estudios ulteriores » y «una habilitación general que contribuye en diferentes situaciones de vida»⁴⁹.

La concepción del enseñanza secundaria como una construcción orgánica implicaba que las asignaturas no podían, cada una por sí misma, constituir «una unidad independiente», la enseñanza secundaria «se destina a ser un todo» y participar para una finalidad común. Para evitar el riesgo de efectos dispersos, frente a la multiplicidad de asignaturas, el trabajo pedagógico debería orientar al alumno para que se apropie del saber como un todo interiorizando esa unidad. El equilibrio entre las dos principales ramas del saber – filológico-histórica y matemático-natural – se analiza precisamente en el aporte a esta unidad del saber, a través de sus relaciones «mutuas y muy pres-

tables». Para que la enseñanza sea más que «una serie de actos de memoria», caracterizaba la enseñanza clásica, que para que fuera realmente moderna, debería considerar «los diferentes dominios de la instrucción como partes de un todo» articulados por una intención común. Se volvía esencial indicar los recorridos pasibles de seguir de los alumnos a través de «numerosas y útiles relaciones» entre los diferentes saberes, para ahorrarle a «la adquisición el trabajo fatigante y darle fuerza para ejercer una influencia decisiva en nuestra vida interna». La concentración de la enseñanza tiene un «alto valor intelectual», profundiza el conocimiento y el entendimiento, promoviendo una «cultura bien conjunta y consistente»⁵⁰.

Para Jaime Moniz la cuestión central, por «su considerable importancia», era la distribución de las materias y asignaturas «por series de cursos y años de enseñanza», siendo que su distribución se debía adaptar a la «evolución psíquica de los alumnos». Se trataba de poner punto final a una distribución de asignaturas que correspondía «a los estilos anticuados» que resultaban siendo una «forma incoherente y contraproducente de distribución» en vigencia gracias «a los decretos orgánicos o reglamentarios de nuestros Liceos» y, dándoles sentido de modernidad, reemplazándola por otra «psicológica y pedagógicamente organizada, atenta a los individuos y al país al cual se destinaba»⁵¹. Jaime Moniz acaba siendo el introductor del *modelo de raíz psi* en la enseñanza secundaria y contribuye a la movilización de recursos destinados a la enseñanza de la socialización de sujetos libres en el sentido de la autonomía⁵²:

«A cada niño se le debe enfrentar con el medio y la ocasión de realizar su desarrollo hasta donde le permitan sus talentos, la situación y las circunstancias de las que dispone. Todo educando además de ser miembro de la sociedad a la que pertenece es una individualidad con destino propio, con derechos como hombre a una cultura que se entienda con este destino»⁵³.

En lo que respecta a estos principios, «el legislador no tiene la facultada de distribuir las asignaturas por años y cursos», las asignaturas no son «masa inerte indiferente al sujeto de enseñanza». Hay una justificación, «razones», para la «repartición general de las materias», cuyo grado de complejidad puso en causa la «antigua simplicidad», por eso el «parecido» que se detecta cuando se analizan los cuadros de las distribuciones extranjeras. La «cláusula previa» para esa repartición debe ser la simultaneidad «en cada curso o año y consecutiva y gradual por cursos y años», no perdiendo de vista la unidad que debe estar subyacente a cada «división o grupo de materias» y los diferentes grupos se «enlacen en un solo». En cada curso los diferentes saberes, representados en las asignaturas y en las metodologías específicas, deben constituir, no un «agregado» sino «un plano sistemático, un todo orgánico»⁵⁴. En la lógica de la pedagogía moderna⁵⁵, Moniz condiciona su posición a la preocupación sistemática por la «evolución psíquica de los alumnos», lo que, más adelante, define como la «condición psicológica fundamental». La «transmisión y ad-

quisición» son tanto más eficaces cuanto más los contenidos se organizan en una lógica secuencial, graduada, de tal modo que se constituyen, entre sí, en «legítimo antecedente», «punto natural de partida», «lazo resistente» o «punto de apoyo» para nuevas adquisiciones⁵⁶. En palabras de Jaime Moniz:

«La condición psicológica fundamental para todas las representaciones, que se le debe administrar al alumno, y pasar al estado de interés, es la semejanza y el parentesco de contenido en relación con las representaciones ya existentes. Las primeras deben, por decirlo así, contar con las últimas. Las antiguas representaciones se deben encontrar en estado de expectativa. Entonces las novas, si se encuadran y ajustan, serán bienvenidas y recibidas con interés»⁵⁷.

A esta argumentación defendida por «psicólogos y pedagogos» se adecua la «distribución gradual y consecutiva o continuada de asignaturas, por serie de años» en oposición clara a la otra distribución que instituye «la enseñanza por mayor o mayorista» de una o algunas asignaturas y así sucesivamente. La enseñanza por asignaturas debido al «ritmo aceleradísimo», la «falta de repeticiones» y el «voluminoso amontonado de nociones», dan como resultado nociones mal «comprendidas» y mal «retenidas», dificulta la asociación de ideas que «echan raíz en el espíritu, alcanzan la fuerza y consistencia precisa» y sirven de «seguro fundamento a la adquisición posterior». Por otro lado, la «acumulación excesiva de contenidos» de la misma naturaleza no contribuye al «progreso del ejercicio mental»⁵⁸. En esta perspectiva:

«Gran número de lecciones, efectuadas acerca de una asignatura en período corto, no produce, para la adquisición material, y menos aún, como se verá, para la formal, el proficuo resultado que producirá un menor número de lecciones acerca de la misma asignatura repartido por período acomodadamente prolongado»⁵⁹.

El estudio sólo es eficaz si el conocimiento de los asuntos se realiza «con bastante continuidad». Jaime Moniz defiende que en la pedagogía y didáctica el concepto de *assimilationsysteme*, defendido por W. Lay, partiendo de la necesidad de «tiempo de los actos internos» del «espíritu» actuando «sobre las nociones transmitidas», a través de la «aprehensión, elaboración y conservación» en el sentido de «dominarlas» y «fundirlas» en el conocimiento ya adquirido. Para Moniz «instruir es internar»⁶⁰. Citando Lay:

«La pedagogía y la didáctica, dice W. Lay, tienen que considerar las materias de enseñanza como sistemas de asimilación (*Asimilationsysteme*) determinando en esta conformidad su división, ordenación y ligación, en los diferentes años escolares. Y a la metódica le cabe mostrar cómo debe proceder la enseñanza en cada rama y en cada tiempo de clase, para asegurar la asimilación del principio por el cual se rige»⁶¹.

Las reflexiones de Jaime Moniz abarcan vertientes que este incluye en lo que designa como «pedagogía experimental», por ejemplo preocupaciones

sobre la higiene escolar y las metodologías activas. Movilizando su conocimiento acerca del trabajo de Rein, Moniz señala la necesidad de tenerse en cuenta la cantidad tanto como la calidad, en el sentido de respetar la «salud física y psíquica del alumno». La distribución «continuada o paralela» impone el cuidado tenido en la enseñanza para que ésta «no peque por impropiedad ni demasía». En esta perspectiva la «inevitabilidad» y la «necesidad» de la «variedad de las asignaturas» del plan de estudios obliga a «aplicar todos los otros medios que conduzcan a la facilidad y unidad del trabajo escolar», como garantizar la correlación de las materias enseñadas en cada asignatura y en todas las asignaturas y, simultáneamente, armonizar la «acción de los profesores de cada clase». Tener en cuenta el «valor de la fatiga» en la ordenación das lecciones diarias y en su distribución por los períodos, matinal y vespertino, como también distribuir «ajustadamente la duración de los tiempos de enseñanza y de pausas». Reducir el número de profesores por curso y, si fuera posible, reducir el número de asignaturas, aglutinándolas – ejemplo del Portugués y del Latín, quedando sólo un profesor como responsable de esas clases. Por fin, el recurso a «métodos activos modernos en la enseñanza de lenguas y otras asignaturas», como la «observación», la «experiencia» y la «demonstración en la enseñanza de las ciencias». A la escuela, y no a la familia, le «incumbe la función de enseñar». El antiguo director del Curso Superior de Letras concluye que, así, «muchas de las dificultades de la superabundancia de las asignaturas, ceden»⁶².

En la línea de Dewey, como asevera Jorge Ramos del Ó⁶³, el antiguo ministro y Par del reino, abordó la problemática del interés considerándolo «un estímulo o incentivo poderoso» al estudio, considerando que cuando el interés está presente, «la elaboración y la adquisición de conocimientos» se realiza «de modo más completo y dura más en nuestro espíritu lo que aprendemos interesadamente» y, citando Ziller, considera el interés como «la raíz de la voluntad, el paso hacia el querer»⁶⁴.

En esta perspectiva, ¿cuál era, al final, la misión educativa de la enseñanza secundaria? «Hasta la misión educativa tiene por objeto el carácter». La distribución de las asignaturas, la «cual parece indiferente, a primera vista», cada una en sí, sin excepción – incluyendo el «dibujo», el «canto» y la «gimnasia» –, y en su conjunto deben dar su aporte ético. El aporte de la enseñanza para la «formación del carácter» bien ordenado» y «cuando en cada asignatura la idea de la función educativa sirve de guía suprema »⁶⁵:

«[...] cuando ante todo, la materia de enseñanza de cada asignatura se reparte por los diversos años escolares ligándose a cada grado o curso nuevos y grandes objetivos, que estimulen la energía del alumno y le den el sentimiento animador de una progresión permanente»⁶⁶.

La organización de los contenidos y distribución de las asignaturas, como también el contacto y la articulación, «el abundante contacto entre las asignaturas» y «la búsqueda de que ese contacto se realice efectivamente», al favorecer «la reflexión y la concentración», constituyen dimensiones esencial «para la cultura del carácter en la unidad, muy necesaria, del mundo del pensamiento, voluntad y sentimiento». El profesor debería adecuar la «acción educativa» al «carácter en la juventud (objeto de la educación)». Su acción debe responder a la «vivacidad y movilidad» de la naturaleza infantil, donde existe la «necesidad de adjunción afectuosa con el educador». Ya «en consecuencia de su falta de madurez y de ordenación interna», a los alumnos del «grado intermedio» el profesor le debería dar «gobierno». La acción educativa debería, así, «corresponder a las diferencias», cultivando «el sentimiento de la propia dignidad», ya sea en la perspectiva del «régimen y reglas o preceptos», como en el «tono del trato». Para Jaime Moniz, también aquí «se enlaza la función educativa a la función de la enseñanza», considerando que se necesita equilibrio, no dirigiendo «exigencias demasiado inferiores ni demasiado superiores», reforzando que cumplía «graduar con cuidado las requisiciones en cuanto a extensión» y «en cuanto a armonía del trabajo educativo y a independencia personal, en el interés de la formación de la voluntad y el sano desarrollo de la individualidad»⁶⁷. Y concluye:

«Si al cabo de la enseñanza secundaria el alumno debe haber obtenido su desarrollo intelectual y moral, poseyendo efectiva y duraderamente un determinado saber, la repartición de asignaturas generalmente adoptada merece, sin lugar a dudas, la supremacía. En la frecuencia de los estudios por series de años y cursos, irá adquiriendo, momento a momento, no sólo un tesoro precioso, sino la facultad de atender con prontitud los diferentes asuntos, cuestiones y problemas. El hábito de pasar de un trabajo a otro promoverá la fácil aplicación de sus poderes intelectuales, al mismo tiempo en el sentido de la distribución y la concentración, y le brindará la capacidad viva y ágil para los estudios mayores y numerosas labores de la vida. Aquí aguardan su actividad mental, en cualquier rumbo que coja, los más disímiles y complicados negocios, típicos de la sociedad moderna. Y muy naturalmente el éxito coronará preferencialmente el mérito de quien sepa mejor y más deprisa sepa ver y resolver»⁶⁸.

Notas finales

En un contexto internacional de afirmación creciente de la influencia alemana en Europa y en el mundo, y en un momento de profunda crisis en la formación social portuguesa se ejecutará la reforma de la enseñanza secundaria en Portugal. La acción gubernativa fue considerada, en esa época, por algunos de sus contemporáneos, el *germanismo en política*.

Como ya hemos analizado, la influencia del pensamiento pedagógico-didáctico alemán en la educación en Portugal es anterior a la reforma de

1894-5, pudiendo, en el ámbito de la enseñanza secundaria, rastrear hasta la década del sesenta del siglo XIX. De resto, la influencia del pensamiento alemán, en este dominio, «rozó» todas las reformas europeas de la época.

Jaime Moniz, él mismo con profundas marcas germánicas en su formación y dotado de una preparación al nivel del conocimiento de los sistemas educativos europeos, asume la responsabilidad de ejecutar una reforma de un nivel de enseñanza que, desde 1820, experimentó grandes dificultades para estructurarse y responder de forma cabal a las necesidades de la sociedad portuguesa no produciendo búsqueda social. A pesar de las influencias del pensamiento pedagógico-didáctico alemán en sus ideas y en su acción legislativa, Moniz no dejó de revelar una reflexión propia y de presentar ideas sobre el aprendizaje y dar su visión y aporte sobre la formación integral del alumno. El pensamiento pedagógico alemán estaba de hecho presente pero sujeto a una crítica inherente a su contexto de aplicación.

Notas

¹ Cf. MARQUES, A. H. de Oliveira – *Historia de Portugal*. Volume II. Lisboa: Palas Editores, 1977, p. 107.

² Cf. RAMOS, Rui – «A Segunda Fundação (1890-1926)». In MATTOSO, José Dir. – *História de Portugal*. Vol VI. Lisboa: Círculo de Leitores, 1994, p.183.

³ PROENCIA, Maria Cândida; MANIQUE, António Pedro – «Da reconciliação à queda da monarquia». In REIS, António Dir. – *Portugal Contemporâneo*. Vol I. Lisboa: Publicações Alfa/Edições Reader's Digest, 1996, pp. 397-484.

⁴ Cf. RAMOS, Rui – ob. cit., p. 187.

⁵ Cf. MATA, Eugénia; VALÉRIO, Nuno – *Historia Económica de Portugal. Uma perspectiva global*. Lisboa: Editorial Presencia, pp. 162-178.

⁶ PROENCIA, Maria Cândida; MANIQUE, António Pedro – ob. cit., p. 461.

⁷ Sobre João Franco, a título de ejemplo, véase: RAMOS, Rui – «João Franco: uma educação liberal (1884-1897)». In *Análise Social*, vol XXXVI (160), 2001, 735-760.

⁸ Cf. RAMOS, Rui – ob. cit., pp. 201-225.

⁹ Idem, ibidem, p. 214.

¹⁰ Idem, ibidem, p. 217.

¹¹ Cf. MAURA, Duque de; FERNANDEZ ALMAGRO, Melchor – «Por qué cayó Alfonso XIII. Evolución y disolución de los partidos históricos durante su reinado». Madrid, 1948, p. 29. Citado por RAMOS, Rui – ob. cit., p. 214.

¹² RAMOS, Rui – ob. cit., p. 217.

¹³ Idem, ibidem, pp. 217, 219-220.

¹⁴ CORDEIRO, Joaquim António da Silva – «A crise em seus aspectos morais». Lisboa, 1896. Citado por RAMOS, Rui – ob. cit., p. 240.

¹⁵ Cf. PROENCIA, Maria Cândida – *A reforma de Jaime Moniz. Antecedentes e destino histórico*. Lisboa: Edições Colibri, 1997, p. 105.

¹⁶ VALENTE, Vasco Pulido – *O Estado Liberal e o Ensino. Os Liceus Portugueses (1834-1930)*. Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais, 1973, p. 7.

¹⁷ Idem, ibidem, p. 13.

¹⁸ Ó, Jorge Ramos do – *O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003, pp. 182-188.

¹⁹ Idem, ibidem, p. 183.

²⁰ Idem, ibidem.

²¹ Idem, *ibidem*, p. 185.

²² ADÃO, Áurea – *A criação e instalação dos primeiros liceus portugueses. Organização administrativa e pedagógica (1836-1860)*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian/Instituto Gulbenkian de Ciência, 1982, p. 133.

²³ Cf. Ó, Jorge Ramos do – *ob. cit.*, 2003, p. 187.

²⁴ Idem, *ibidem*. Para un análisis de la legislación referente a la enseñanza secundaria en Portugal, entre 1834 y 1930, véase: VALENTE, Vasco Pulido – *ob. cit.*, 1973.

²⁵ VALENTE, Vasco Pulido – *ob. cit.*, 1973, p. 64.

²⁶ Idem, *ibidem*, p. 69.

²⁷ Cf. PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, p. 105.

²⁸ VALENTE, Vasco Pulido – *ob. cit.*, 1973, p. 69.

²⁹ Idem, *ibidem*.

³⁰ PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, p. 106.

³¹ VALENTE, Vasco Pulido – *ob. cit.*, 1973, p. 69. Veja-se ainda: PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, p. 107.

³² Cf. SOYSAL, Y. N.; STRANG, D. – «Construction of the First Mas Education Systems in Nineteenth-Century Europe». In *Sociology of Education*, (62), 1989, 277-288.

³³ PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, p. 180.

³⁴ Idem, *ibidem*. Veja-se PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, pp. 187-194.

³⁵ MONIZ, Jaime – *Estudos do Ensino Secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1918, p. 7.

³⁶ PROENCIA, Maria Cândida – *ob. cit.*, 1997, p. 231. Vejam-se pp. 173-224 e 363-369.

³⁷ MONIZ, Jaime – *ob. cit.*, 1918, pp. 7-9.

³⁸ Idem, *ibidem*, p. 8.

³⁹ Idem, *ibidem*, pp. 20-21.

⁴⁰ Idem, *ibidem*, pp. 7, 26-28.

⁴¹ Idem, *ibidem*.

⁴² Cf. Ó, Jorge Ramos do – *ob. cit.*, 2003, p. 228.

⁴³ MONIZ, Jaime – *ob. cit.*, 1918, pp. 26, 31.

⁴⁴ Idem, *ibidem*, pp. 26, 28-29, 36.

⁴⁵ Idem, *ibidem*, pp. 36-37.

⁴⁶ Cf. Ó, Jorge Ramos do – *ob. cit.*, 2003, p. 229.

- ⁴⁷ MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 399.
- ⁴⁸ Idem, ibidem, p. 400.
- ⁴⁹ Idem, ibidem, pp. 492-493.
- ⁵⁰ Idem, ibidem, pp. 457, 470-471.
- ⁵¹ Idem, ibidem, pp. 40, 459.
- ⁵² Cf. Ó, Jorge Ramos do – ob. cit., 2003, p. 229.
- ⁵³ MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 398.
- ⁵⁴ Idem, ibidem, pp. 458-460.
- ⁵⁵ Cf. Ó, Jorge Ramos do – ob. cit., 2003, p. 231.
- ⁵⁶ MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, pp. 459, 485.
- ⁵⁷ REIN, Wilhelm – *Pädagogik in Systematischer Darstellung*. Zwei Bände. Langensalza, 1892. Citado por MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 485.
- ⁵⁸ MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 487.
- ⁵⁹ Idem, ibidem.
- ⁶⁰ Idem, ibidem, pp. 485, 487.
- ⁶¹ LAY, Dr. W. A. – *Experimentelle Didaktik*, I, [...], p. 163. Citado por MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 485.
- ⁶² MONIZ, Jaime – ob. cit., 1918, p. 472.
- ⁶³ Cf. Ó, Jorge Ramos do – ob. cit., 2003, p. 232.
- ⁶⁴ Idem, ibidem, pp. 475-476.
- ⁶⁵ Idem, ibidem, pp. 495-498.
- ⁶⁶ Idem, ibidem, p. 496.
- ⁶⁷ Idem, ibidem, pp. 495-498.
- ⁶⁸ Idem, ibidem, pp. 498.

A PRESENÇA DE OBRAS ALEMÃS NAS BIBLIOTECAS PORTUGUESAS: A ACÇÃO PEDAGÓGICA DE FRANCISCO ADOLFO COELHO

Maria João Mogarro

E-mail: mariamogarro@gmail.com
(Universidade de Lisboa – UI&DCE)

Isabel Sanches

E-mail: isabel.sanches@gmail.com
(Universidade Autónoma de Lisboa)

A cultura alemã no itinerário de um autodidacta oitocentista: Francisco Adolfo Coelho e a construção da modernidade pedagógica

Personalidade maior da cultura portuguesa no último quartel de oitocentos e nas primeiras décadas do século XX, Francisco Adolfo Coelho (Coimbra, 1847; Carcavelos, 1919), tem sido relativamente silenciado quanto à sua acção educativa, centrando-se os raros estudos existentes, sobre este campo da sua actividade, no pensamento pedagógico que desenvolveu e tendo por base as obras de sua autoria que foram publicadas¹.

È principalmente pelos seus estudos no campo da literatura e da glotologia, das tradições populares, da antropologia e da etnografia e etnologia que o lugar cimeiro de Adolfo Coelho no panorama cultural se afirmou, como especialista e introdutor em Portugal das novas ciências, para cujo desenvolvimento também contribuiu de forma decisiva. È ainda a partir da perspectiva antropológica que ele aborda alguns dos problemas da educação em Portugal², assumindo um papel pioneiro na introdução das novas ideias pedagógicas no nosso país. O reconhecimento da sua importância pelos pares é inegável. Escrevia Marques Leitão, por volta de 1920, que

«(...) não se torna necessário sair de casa procurando opiniões de estranhos. Os princípios que modernamente se divulgam, já foram tratados entre nós com proficiência e criteriosa investigação pelo erudito professor Dr. Francisco Adolfo Coelho (...) [e reflectiram-se na] feição organizadora da antiga escola Rodrigues

Sampaio, à qual o mencionado professor deu a exemplificação prática (...) O distinto filólogo, Dr. Francisco Adolfo Coelho, faleceu a 9 de Fevereiro de 1919. O país perdeu um dos mais eruditos professores, que legou valiosíssimos estudos, que louvores mereceram de sábios estrangeiros»³.

Promotor e participante das célebres Conferências do Casino, com a conferência *A questão do Ensino* (1872), Francisco Adolfo Coelho viveu uma infância marcada pelas dificuldades, na sequência da morte do pai. Fez os seus estudos no liceu de Coimbra e matriculou-se em Matemática, na Universidade da mesma cidade. Desiludido com o ambiente académico, o ar inquisitorial de alguns professores, o ensino oratório e de «ornato» (a que viria a contrapor criticamente o ensino objectivo e científico da Universidade alemã), abandonou os estudos universitários e definiu para si próprio um programa de formação centrado fundamentalmente em autores alemães, tendo para tal aprendido a língua alemã.

«Decide-se (...) pela difícil empresa de formar-se a si próprio, explorando uma atmosfera marcada pelo espírito positivo da ciência, pela inquietação intelectual e por grandes movimentos de síntese e de ecletismo a partir de Comte, de Spencer e do romantismo alemão. Regressa com frequência ao nacionalismo de finais de Setecentos como ponto de partida para a compreensão do século XIX, nomeadamente para a interpretação da crescente influência do germanismo. Racionalista, intelectualista, ao enveredar pelo autodidactismo, Adolfo Coelho adopta uma ‘educação intelectual feita ao acaso, quase sem método, além do que a própria experiência do mau êxito ensina, às apalpadelas, numa palavra»⁴.

As vertentes de filólogo, etnógrafo e pedagogo condensam a sua obra, vasta e multifacetada, que teve o seu suporte na busca sistemática de informação actualizada e cientificamente sólida. Nestes três domínios procura encontrar a explicação para a decadência nacional, assim como um caminho para o ressurgimento do país, que passava por «uma reforma das mentalidades operada a partir da acção pedagógica»⁵. É ainda neste sentido que se compreendem as suas posições sobre a total separação entre o Estado e a Igreja (combatendo a submissão do ensino às ideias religiosas) e a defesa e promoção da liberdade de pensamento.

Francisco Adolfo Coelho foi professor no Curso Superior de Letras, onde ensinou Filologia Românica Comparada e Filologia Portuguesa e assistiu à sua transformação em Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Exerceu ainda actividades docentes na Escola Normal Superior de Lisboa e participou em várias comissões do ensino médio e superior. Foi também director da Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio e do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, ambos criados com o seu contributo.

Academicamente, Francisco Adolfo Coelho impôs-se pelos estudos que realizou, principalmente nas áreas da filologia e da etnografia, sendo por isso

proposto por um grande conjunto de intelectuais para leccionar no Curso Superior de Letras, apesar de não possuir um diploma universitário. O seu mérito era reconhecido pelos seus pares (com destaque para Carolina Michaelies de Vasconcelos e seu marido, Joaquim de Vasconcelos, que sempre o apoiaram) e culminaria na atribuição do diploma de doutor *honoris causa* pela Universidade de Gottingen (Alemanha), em 1888.

António Sérgio escreveu em dedicatória de 1914, num livro que ofereceu a Adolfo Coelho, que ele era «um dos raríssimos homens de verdadeiro saber e alta honestidade intelectual que encontrou num país de charlatães»⁶.

O Museu Pedagógico Municipal de Lisboa e a Escola Rodrigues Sampaio

Das actividades de Adolfo Coelho interessa-nos particularmente a direcção da Escola Rodrigues Sampaio e do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, pelo lugar estruturante que ocupam na sua acção pedagógica. Ambas as instituições foram criadas no âmbito da política educativa do município de Lisboa, nos anos 80 do século XIX, quando foi concretizada a legislação de Rodrigues Sampaio sobre a descentralização do ensino.

É nesta fase que um projecto de desenvolvimento educativo ganha um fôlego maior, quando Teófilo Ferreira ocupa o pelouro da educação na Câmara Municipal de Lisboa e desenvolve, com um grupo em que se destaca a figura de Adolfo Coelho, um conjunto notável de iniciativas: a *Froebel. Revista de Instrução Primária* (1882-1885)⁷, o Jardim-de-Infância da Estrela (o primeiro em Portugal, froebeliano), a Escola Central Municipal n.º 1, o Museu Pedagógico Municipal de Lisboa e a Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio (ambos acima referidos).

A revista *Froebel* exprime nas suas páginas as preocupações, a acção e o pensamento deste grupo de pedagogos, tendo Adolfo Coelho publicado alguns dos mais importantes textos da Revista, nomeadamente artigos sobre «Vida e obras de Frederico Froebel», «Caixas Económicas escolares», «A instrução primária em França», «O trabalho manual na escola primária» e «A educação técnica e a educação geral». O lugar que Adolfo Coelho ocupava no seio deste grupo é revelado também no facto dos seus artigos terem preenchido as páginas iniciais da revista, abrindo os primeiros números desta publicação, até Janeiro de 1883 (com o n.º 12), passando a partir desta data a sua colaboração a ser mais pontual – sublinhe-se, em contraponto, que este é o ano em que organiza o novo museu e a nova escola.

Os textos publicados por Adolfo Coelho revelam a filiação do seu pensamento pedagógico e dos seus pares, inscrevendo-o no movimento renovador internacional e elegendo Froebel como a sua grande referência, embora salvaguardando as necessárias adaptações ao caso português. Aliás, Froebel tinha acompanhado grande parte do percurso formativo de Adolfo Coelho,

pois já na década de 70, no Porto, havia recebido de «Carolina Michaelis indicações sobre a prática dos exercícios pedagógicos de Froebel, que o habilitaram à defesa e propagação da sua obra e dos jardins de infância»⁸.

O Museu Pedagógico Municipal de Lisboa⁹ foi inaugurado em 1 de Julho de 1883¹⁰, como o próprio Adolfo Coelho anunciou, um mês antes, no relatório que apresentou à Junta Departamental do Sul no Congresso das Associações Portuguesas: «O museu será aberto ao publico no 1.º do proximo mez de julho, em condições muito modestas e n'uma casa provisoria, pouco adequada, aproveitada na escola municipal n.º 6»¹¹, em Santa Isabel. Aliás, a abertura do Museu foi também noticiada na revista *Froebel*¹², no mesmo número em que Feio Terenas lhe dedica um artigo pormenorizado.

Para Adolfo Coelho, o museu pedagógico constituía um suporte fundamental do ensino activo, inscrevendo-se a sua criação no processo de renovação educativa que ele defendia. A fundação do Museu tem também de ser perspectivada no contexto da época, quando ocorria a emergência e afirmação da ciência da educação e se pretendia difundir uma cultura pedagógica moderna. Estas ideias constituíam uma bandeira para o município de Lisboa, que propugnava por uma educação popular. Neste processo, o museu desempenhava um papel instrumental de significativa importância, ao serviço da educação.

Foi Adolfo Coelho que «fez escolha de muitos aparelhos, todos os livros de que se compõe a bibliotheca pedagogica, annexa ao museu»¹³ e restante recheio da instituição. Nas palavras de Rogério Fernandes, «destinava-se [o Museu] a apoiar os estudos educacionais e foi o primeiro estabelecimento do género a existir no país»¹⁴. O plano organizativo e as secções que constituíam o Museu foram também concebidos por Francisco Adolfo Coelho.

A *Secção A* era dedicada à construção e mobília, devendo esta secção possuir plantas arquitectónicas, alçados e modelos de creches, jardins de infância e escolas maternas, de asilos e respectivas salas, de escolas primárias elementares e superiores, de escolas profissionais, salas de conferências populares, bibliotecas populares e escolares, museus escolares, populares e pedagógicos. Relativamente ao mobiliário, consideravam-se os modelos para a primeira infância e, genericamente, as «mobílias escolares». A organização científica deste sector reflectia a preocupação de adequar os tipos de construção e mobiliário às novas concepções sobre o ensino, que pressupunham técnicas pedagógicas e didácticas inovadoras, devendo o espaço arquitectónico e as mobílias corresponder, de forma lógica e harmoniosa, às preocupações educativas mais avançadas.

A *Secção B* integrava o material para a educação e o ensino. Dando atenção ao desenvolvimento ontogénico da criança, iniciava-se um verdadeiro roteiro da sua formação com a «educação e ensino antes da escola»: educação

na família, na creche, no asilo, no jardim de infância. Depois, passava-se à documentação referente à educação e ao ensino especificamente escolares – na escola primária elementar e superior, ou complementar, escolas profissionais populares, cursos de adultos e de aperfeiçoamento, geral ou industrial, de ambos os sexos, Escolas Normais, contemplando neste campo objectivos didácticos especiais, tais como: leitura e escrita, ensino instrutivo geral, matemáticas, cosmografia, geografia, história natural, física e química, fisiologia e higiene, história social, tecnologia, desenho, aguarela e modelação, música, horticultura e agricultura, trabalhos manuais de ambos os sexos, ginástica e jogos de movimento. Nesta secção encontrava-se ainda documentação relativa a cursos e conferências públicas, assim como à educação e ensino de alunos portadores de deficiência (que surgem com a designação de gagos, surdos-mudos e idiotas).

A biblioteca ocupava a *Secção C* e apresentava uma estrutura relacionada com os estudos educacionais. O primeiro campo, o da Pedagogia, iniciava-se com a sua história: os fundamentos corporizados pelas obras dos clássicos da pedagogia (originais e traduções), seguindo-se depois as histórias, gerais ou especiais, da educação e ensino, as monografias referentes a pedagogistas e professores notáveis, assim como a história de instituições escolares (universidades, colégios e escolas). Os fundos bibliográficos deviam ainda compreender as bases científicas da pedagogia, incluindo obras sobre fisiologia, psicologia humana e comparada (livros dos principais psicólogos e história da psicologia), éticas (obras representando as principais escolas antigas e modernas) e economia social, numa perspectiva verdadeiramente inovadora de inclusão desta disciplina no campo das ciências educacionais. A biblioteca comportaria também um conjunto de obras relativas à pedagogia sistemática, geral e especial, teórica e prática, assim como obras contemporâneas (não sistemáticas) sobre a educação e o ensino; era ainda contemplada a organização do ensino e da educação, na época e em todos os países considerados civilizados, registando-se de forma clara a necessidade de existirem na biblioteca a legislação, os planos e os programas de estudo, assim como dados estatísticos.

A biblioteca possuiria também colecções mistas, revistas de educação e ensino, documentação relativa a arquitectura e higiene escolares, livros infantis, livros elementares e auxiliares de classe para os estabelecimentos de ensino referenciados, assim como espécimes de livros para bibliotecas escolares e populares.

Finalmente, a *Secção D* comportaria o arquivo, no qual seriam recolhidos os documentos relativos aos diversos graus de ensino, no sistema educativo português, com especial destaque para o ensino primário, assim como documentos relativos a bibliotecas populares, escolares e municipais, associações

para a propaganda da instrução e, ainda, trabalhos dos alunos das escolas primárias de Portugal e especialmente das do município de Lisboa.

O plano que Adolfo Coelho traçou para o Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, apresentado na *Froebel* por Feio Terenas¹⁵, ilustrava bem as concepções pedagógicas e as orientações para uma renovação do ensino que o seu autor defendia. O Museu era, de facto, uma instituição de formação, destinada aos docentes. Com a sua criação pretendia-se facultar

«uma exposição de factos destinada ao estudo da pedagogia comparada... [que permitisse a compreensão dos] meios e processos de ensino e educação em uso ou remotos, quer sejam de um quer de muitos países, de um determinado período ou de uma extensa época, o mesmo é que dispor de factos a que aplicar a observação, ler nas observações dos outros, e, por consequência, reunir os melhores elementos de estudo»¹⁶.

Uma das iniciativas que Francisco Adolfo Coelho tomou, foi «fazer no Museu pedagogico municipal um curso de pedagogia froebeliana ás segundas e sextas feiras das 3 ás 4 horas da tarde, destinado exclusivamente ao pessoal da escola Froebel e ás classes infantis (...) e algumas alumnas dos cursos dominicaes, que tenham a necessaria proporção, e desejem dedicar-se ao professorado». Simultaneamente, promoveu a aquisição de material adequado, como a correspondência com o vereador do pelouro da instrução demonstra: «Envio a V. Ex.^a uma nota do material, que convem adquirir com a possível brevidade para a escola Froebel, classes infantis e classes elementares das escolas centraes»¹⁷. Aliás, já em Julho desse ano Adolfo Coelho dera um curso de pedagogia destinado aos professores do concelho de Lisboa, uma prática formativa que privilegiava na sua acção.

As concepções de Adolfo Coelho relativamente a uma instituição deste tipo ultrapassam o meio restrito de uma elite intelectual e burguesa, esclarecida e empenhada no progresso e desenvolvimento do país, que lutava pela elevação educacional e cultural da população portuguesa. Estas ideias integram-se na corrente internacional da moderna pedagogia.

Tendo sido uma iniciativa da Câmara de Lisboa, o Museu Pedagógico Municipal sofreu as consequências negativas da transferência dos assuntos da instrução pública dos municípios para a tutela do Estado, em 1892. Debatendo-se com o desinteresse dos poderes públicos, tendo dificuldades em fixar o seu quadro de pessoal, o Museu Pedagógico Municipal de Lisboa entrava numa fase irreversível de decadência, sendo os seus materiais dispersos por várias instituições, num processo lento que se arrastou pelos anos seguintes.

Simultaneamente com a organização do museu, Francisco Adolfo Coelho prepara a inauguração da Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio,

que também se enquadra no seu quadro conceptual e que ele havia devidamente explicitado nesse ano de 1883.

«Todos os paizes que se occupam de reformar a sua instrucção publica teem comprehendido que a chave das reformas está na criação ou organização de escolas modelos, onde se possam estudar na pratica os bons methodos de ensino. Projecta o município a criação d'uma escola popular superior com trabalho manual como preparação para a aprendizagem e não pode deixar-se de ver n'esse projecto, realisado em boas condições, um passo importante para resolver o problema da educação technica»¹⁸.

A Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio (que iria mudar várias vezes de designação no futuro) foi inaugurada em 16 de Outubro desse ano, tendo como director e professor Francisco Adolfo Coelho, cargo que ele desempenhou até 1915. Na organização desta escola de formação profissional Francisco Adolfo Coelho teve um papel fundamental, nomeadamente na definição dos objectivos e do plano curricular.

A Escola Primária Superior Rodrigues Sampaio ficou instalada no edificio da escola central municipal n.º 6, conjuntamente com o Museu Municipal. Contudo, a casa da Rua de Santa Isabel não tinha condições adequadas para o funcionamento do Museu Pedagógico Municipal e da Escola Rodrigues Sampaio, sendo estas instituições transferidas, em 1884, para uma outra casa, mais apropriada e alugada pela Câmara, na Rua do Sacramento à Lapa.

A Escola e o Museu, apesar de serem instituições distintas, tinham sido criadas e inauguradas com poucos meses de diferença, tiveram o mesmo director e estiveram instaladas, até 1892, no mesmo edificio – nesta coexistência, certamente que muitos recursos eram partilhados e se confundiam naturalmente actividades, funções e meios humanos e materiais.

O *Livro de Visitantes* do Museu (que terá sido também da Escola) recebeu a assinatura, na sua primeira página, de Francisco Giner de Los Rios e de Manuel Bartolomé Cossío, quando eles visitaram Adolfo Coelho em Setembro de 1883. A partir de então, foi mantida uma colaboração próxima entre eles, envolvendo também Bernardino Machado¹⁹.

Como director da Escola Rodrigues Sampaio, Adolfo Coelho desenvolveu uma actividade pedagógica persistente e continuada (ao contrário do que aconteceu com o Museu Municipal), expressando muitas das suas preocupações e ideias educativas.

O contributo da cultura pedagógica alemã esteve sempre subjacente à sua actividade. Em 1894, dizia relativamente à gestão dos programas e organização dos horários:

«É mister alem disso [reforma dos programas de mathematica e ás sciencias naturaes] fazer modificações geraes nos programmas das diversas disciplinas para

que elles se correspondam. Os horarios redusiram o numero das lições da maior parte das disciplinas, obrigando a dar algumas d' hora e meia, o que com relação ás materias litterarias e scientificas é muito inconveniente, como está reconhecido na pratica do ensino das nações mais adeantadas. Assim na Allemanha, no ensino primario e secundario, nemhuma lição, excepto as de desenho ou os exercicios manuaes, jamais dura mais de 50 – 60 minutos»²⁰.

Também a situação dos manuais escolares lhe mereciam uma forte crítica, pela sua inexistência ou pela deficiente qualidade.

«Um outro inconveniente com que luctámos no último anno, com que luctamos desde que a escola foi creada, é o da falta de livros adequados que facilitem a repetição aos alumnos, mas sobretudo que sirvam de guia para os professores, acabando com o vago dos programmas (...)

12. Livros. Deixo para o último logar este ponto importantissimo. Faltam livros adequados para o ensino como elle deve ser feito numa escola da natureza da desta e bem difficil será faze-los, ainda quando o que se ablance á empresa tenha os conhecimentos scientificos necessarios, senão tiver estudado o problema pelo lado pedagogico. Ha muito que o assumpto é objecto dos meus disvelos mas infelizmente difficuldades de diversas ordens teem obstado a que desse começo de realisação ao projecto da publicação de alguns pequenos volumes destinados a acudir ás necessidades do ensino desta escola.

Tenho, traduzido quasi por completo do original allemão, um livro excelente, cujo plano e methodo constituem uma verdadeira revolução pedagogica, e que é destinado ao ensino dos principios elementares de chimica, physica e physiologia, do que os allemães chamam Naturlehre, e está-se completando essa traducção para melhor se adaptar o livro ao nosso ensino. Essa obra serviu de guia durante dez annos ao ensino a que se refere, nesta escola, e a experiencia foi em extrema satisfatoria e mais o seria se a tivessesmos traduzida e impressa, com as necessarias modificações e addições e se tivessesmos todo o material necessario para a execução»²¹.

Apesar de muito crítico, Adolfo Coelho tinha uma forte noção da sua responsabilidade e apresentava um verdadeiro plano para edição e distribuição dos manuais que se encontrava a traduzir (o qual não terá avançado, pois não se encontram mais notícias sobre este projecto). Um aspecto que se realça desta sua carta é o facto da cultura e da pedagogia alemãs continuarem a ser a sua grande referência para as questões educativas.

A Biblioteca da Escola Rodrigues Sampaio: a pedagogia alemã numa escola experimental

A análise que foi realizada no conjunto dos cerca de três mil livros que constituem o catálogo da Biblioteca da Escola Rodrigues Sampaio²², revelou

um número significativo de obras em língua alemã ou que, sendo publicadas em outras línguas, são relativas aos pedagogos, ao sistema educativo ou às questões pedagógicas decorrentes da realidade vivida na Alemanha. Estes livros integraram a Biblioteca do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa e a Biblioteca da Escola Rodrigues Sampaio a partir de 1883, ano em que estas duas instituições foram criadas e dirigidas por Francisco Adolfo Coelho. Neste estudo, consideraram-se todos os títulos que foram publicados até 1915, data que marca o fim do exercício das funções de director da Escola Rodrigues Sampaio por Adolfo Coelho.

Neste conjunto bibliográfico, foram encontrados 621 títulos publicados em alemão ou que, sendo editados em outras línguas, versam aspectos da pedagogia e da educação alemãs. Os livros em outras línguas são 19 exemplares: 14 em francês, 3 em inglês e 2 em português. Estas obras revelam o interesse que o pensamento e o sistema educativo alemão despertavam nas elites culturais dos outros países europeus e os autores e temas que mais mobilizavam a sua atenção.

Nas obras em francês, destacam-se cinco traduções do alemão, uma de uma obra de Froebel²³, outra sobre a pedagogia froebeliana e as restantes três traduções sobre línguas, filosofia das ciências e psiquismo; outras três obras francesas são também dedicadas a Froebel, aos seus métodos (numa delas, estabelecendo associação com Pestalozzi) e iniciativas; três livros são dedicados a Herbart (um deles da autoria de Compayré) e um a Hegel; as restantes duas obras francesas são relatórios sobre o ensino industrial na Alemanha (uma) e sobre o ensino especial e primário em sistemas educativos europeus, incluindo o germânico. Os três livros em língua inglesa debruçam-se, respectivamente, sobre: os pedagogos alemães; os liceus e as universidades germânicas; e a educação, a escola e os professores na literatura alemã. As duas obras em português são traduções, uma das *Fábulas* de Lessing e a outra de um guia de física prática.

Importa realçar que um dos aspectos que mais chama a atenção neste conjunto de 621 livros alemães ou sobre a Alemanha é o número significativo de obras que pertenceram à Biblioteca do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa e transitaram deste Museu para a Escola Rodrigues Sampaio, onde permanecem até ao presente, sendo incluídas no catálogo do fundo bibliográfico desta escola. São 227 títulos (mais de um terço do total de obras alemãs ou relativas a este país), que ostentam marcas de pertença do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa e surgem referenciados na base de dados *on line* como exemplares que pertenceram a esse Museu²⁴.

Francisco Adolfo Coelho dirigiu as duas instituições e, apesar de cada uma delas ter funções bem definidas e ocuparem diferentes papéis na matriz pedagógica que o movia no campo educativo, foi durante a sua direcção que

esta pequena «viagem» dos livros de uma biblioteca para a outra se registou. Aliás, depois das questões educativas terem regressado à tutela do estado, o Museu Pedagógico Municipal de Lisboa conheceu um penoso ciclo de obscuridade e dispersão (havendo referências à distribuição dos seus materiais por várias instituições, ao longo dos anos, o que certamente também aconteceu aos livros da sua biblioteca). Pelo contrário, a Escola Rodrigues Sampaio afirmava-se como uma verdadeira escola experimental sob a orientação de Adolfo Coelho, sendo natural que ele tivesse reunido nesta escola os recursos de que necessitava para o desenvolvimento do seu trabalho e para ela tivesse deslocado as obras que mais lhe interessavam do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa. A Escola Rodrigues Sampaio assume um papel absolutamente central na acção pedagógica de Adolfo Coelho e a sua biblioteca reflecte as fontes inspiradoras do seu pensamento e do seu projecto pedagógico.

O nosso interesse principal é compreender a presença dos livros alemães nesta(s) biblioteca(s), nomeadamente as áreas temáticas que eles tratavam, as que se apresentavam como dominantes ou tinham uma presença significativa, permitindo-nos mapear o universo pedagógico e cultural que estava subjacente à actividade de uma personalidade marcante do campo educativo, como era Francisco Adolfo Coelho.

No conjunto dos 621 títulos que constituem o nosso recorte bibliográfico, grande parte é constituída por obras que se inserem no campo da pedagogia, principalmente as que focam os aspectos pedagógicos em geral (115 títulos), tendo também sido consideradas neste grupo as obras clássicas sobre educação (como o *Emílio*, de Rousseau), os comentários a grandes obras e os manuais de pedagogia da época. Importa realçar a diversidade de temas e abordagens que estes livros apresentam, nomeadamente as que se referem à formação de professores e educadores, aos alunos (com a construção da ideia de escolar), à importância das excursões e saídas de campo, ao papel do jogo na educação, à questão da disciplina na escola e à problemática da instrução popular. Por sua vez, as biografias de pedagogos (47 títulos) contemplam aspectos da vida e obra de cada um deles (encontramos nomes como os de Froebel, de longe o mais referido, Pestalozzi, Herbart, e também Kant, Locke, Rousseau, Hegel e Comenius, entre outros), registando-se ainda a publicação de excertos das suas obras. Os livros de metodologia e didáctica têm também uma expressão muito significativa (118 títulos), abarcando um leque vasto de métodos, nas várias áreas de ensino, assim como manuais das disciplinas específicas e materiais didácticos.

Estas obras de metodologia e didáctica contemplam os métodos de ensino da leitura e da escrita (8 títulos, de que um dos exemplos é o método analítico-sintético da leitura), assim como as questões relativas ao ensino das diferentes áreas disciplinares: da língua materna e da literatura nacional; das línguas e literaturas estrangeiras; da matemática, aritmética, cálculo, geometria

e pesos e medidas; da geografia e astronomia; da história e da corografia (pátria e geral); da indústria, comércio e economia; das ciências da natureza, história natural, biologia, zoologia, botânica, geologia e mineralogia, química e física; da música; do desenho; e ainda o ensino de conhecimentos mais gerais, alguns estruturantes das outras áreas disciplinares, que se organizavam sob a designação de educação estética e artística, educação moral, educação doméstica ou mesmo a educação popular. Estamos perante um caleidoscópio de natureza enciclopédica, que abrange todas as áreas curriculares, e se encontrava plasmado nos livros de autores especializados e nos manuais, assim como nos programas de diversas origens, encontrando-se também uma atenção particular aos materiais didácticos e aos meios auxiliares de ensino (grellhas de observação e escalas, microscópios, quadros parietais, etc.).

Este leque de preocupações revela a organização da biblioteca por alguém que se interessava com a construção de programas próprios de ensino, numa escola experimental e com um ensino predominantemente profissional – o contexto e a acção que Adolfo Coelho imprimiu na Escola Rodrigues Sampaio. Contudo, os livros alemães da biblioteca apresentam ainda um prolongamento desta perspectiva no domínio dos conhecimentos científicos gerais, revelando uma articulação estreita entre a ciência e os conteúdos de ensino em que ela era transformada, para poder ser transmitida aos alunos, de forma adequada às características do público escolar específico desta escola. Por isso, o recorte da Biblioteca que nos serve de objecto de estudo contém um conjunto significativo de livros relativos às várias ciências (53 títulos, com destaque para as ciências aplicadas que eram ensinadas nos vários níveis de ensino), tais como: cultura e tradição, costumes e literatura; linguística, fonética; matemáticas; geografia (por vezes em associação com outras ciências, como antropologia, política, economia, história), clima, cartografia, sistema solar e marés; antropologia e estudos antropológicos sobre a infância; história, história de arte, cronologia; religião; agricultura, comércio, cooperativas de consumo, indústria, finanças, economia; ciências naturais, história natural, biologia, geologia, botânica, zoologia, vida marinha, física, química e electroquímica; política e retórica. Neste grupo incluem-se ainda os livros sobre filosofia, história e epistemologia da ciência.

O conjunto de livros sobre as políticas e sistemas educativos (49 títulos) abordam a gestão e organização do ensino, a legislação, as reformas, os currículos em geral e as estatísticas, tanto na Alemanha, como em comparação com os sistemas educativos de outros países (Suíça, França, Áustria), embora também se encontrem obras que são relativas a algumas das regiões do território alemão, como a Prússia ou a Silésia.

O campo da história da educação está representado por dezena e meia de obras (17 títulos), abrangendo um arco cronológico que se prolonga da antiguidade ao século XIX.

Por seu lado, a psicologia abarca mais de meia centena de livros (58 títulos), numa posição que esclarece a sua afirmação como ciência e a relação estreita que desenvolve com a biologia e, principalmente, com a pedagogia, já que fornece contributos fundamentais para compreensão de muitos problemas do campo educativo.

Os vários níveis de ensino encontram-se contemplados nesta parte do fundo bibliográfico, com especial referência aos jardins de infância e educação das crianças (23 títulos), completamente dominado pela pedagogia froebeliana e as suas três dimensões educativas – em casa, no jardim de infância e na escola. Neste sector se incluem rimas e contos, educação sexual e a educação maternal.

O ensino técnico-profissional (41 títulos) é privilegiado nesta Biblioteca, onde surgem também referências a escolas de desenho e ao ensino industrial e comercial, assim como uma ênfase significativa na escola do trabalho. Muitas das obras que incluímos em sectores temáticos, como metodologia e ciências várias, tinham a função de contribuir para um verdadeiro ensino profissional, tal como aquele que se pretendia desenvolver na Escola Rodrigues Sampaio.

O ensino de alguns alunos com uma natureza específica são contemplados pelas obras sobre: educação feminina (22 títulos), que se desdobra por economia doméstica e educação maternal, costura e bordados e movimentos femininos; um livro sobre o ensino de cegos, dois relativos ao ensino de surdos-mudos e ainda uma obra que trata a questão do idiotismo.

Sobre a arte, a história da arte e a educação estética (associada à arte e sua história) existem 14 títulos, enquanto a moral e a formação do carácter são tratadas em 4 obras. Por outro lado, as preocupações crescentes com a saúde, a higiene e a educação física ocuparam 22 títulos, neles se incluindo jogos, educação militar e ginástica sueca.

Finalmente, um conjunto de 26 livros são dedicados a assuntos vários ou abordam temas não susceptíveis de enquadramento nas categorias temáticas que nos serviram de base à análise da Biblioteca.

As publicações periódicas também têm uma presença assinalável neste fundo, registando-se 22 títulos em alemão. Os assuntos a que se dedicam estes jornais, revistas e boletins apresentam a mesma matriz que as obras já analisadas, com a maior parte (8 títulos) deles dedicados à pedagogia experimental e, alguns destes, associando também a psicologia. Três publicações têm um carácter mais geral, sendo relativas às escolas alemãs, e uma outra é expressamente sobre o ensino técnico e industrial. Um número também significativo (7 títulos) é dedicado a várias disciplinas, como economia, geografia, ensino da matemática e ciências, ensino da física e da química. Um outro título é dedicado à estética e à arte em geral e os dois restantes às questões da educação popular.

Conclusão

O conteúdo desta(s) biblioteca(s), no período entre 1883 e 1915, revela uma sintonia estreita com os critérios e a organização que Francisco Adolfo Coelho havia definido para a biblioteca do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, em 1883, e que certamente também aplicou na biblioteca da Escola Rodrigues Sampaio. Podemos pensar que as diferenças decorriam das funções diversas que estavam atribuídas ao Museu, destinado à formação contínua dos professores, e à Escola, em cuja biblioteca se devia valorizar as obras que serviam de suporte à implementação de um ensino prático e profissional. Esta coerência entre a concepção e a concretização surpreende pela solidez das correlações que se podem estabelecer, mas também pelo leque vasto de temas e abordagens que o conjunto bibliográfico contempla e que confirma a enorme erudição e capacidade de actualização de Francisco Adolfo Coelho.

A influência da Alemanha é evidente no pensamento e na obra de Adolfo Coelho e está claramente reflectida no universo bibliográfico analisado. É como se parte de uma biblioteca alemã tivesse viajado até nós, condensando aqueles que eram os principais conhecimentos da época. Na pessoa de Adolfo Coelho materializou-se a capacidade de colocar Portugal no circuito de circulação e apropriação dos modelos culturais e pedagógicos que então eram produzidos na Alemanha, transportando-os para as suas instituições portuguesas. Foi nestas instituições que ele realizou uma apropriação pessoal desses conhecimentos, para os colocar ao serviço da sua actividade como professor e pedagogo. Assim, o conceito de «traveling library» (T. S. Popkewitz) ganha todo o sentido.

No entanto, a apropriação dessa matriz pedagógica não é feita de forma solitária, mas no contexto de uma rede de sociabilidades a que Adolfo Coelho pertencia, interagindo com outros pedagogos da época que, como ele, eram portadores de um projecto de modernização pedagógica para o país. No entanto, nesta rede ele ocupa um lugar singular.

Francisco Adolfo Coelho encontrou na cultura alemã os principais fundamentos científicos para construir, num percurso autodidacta, um quadro conceptual marcado pelos estudos filológicos, etnográficos e pedagógicos, mas foi no campo educativo que desenvolveu as suas realizações práticas. Na realidade, ele defendia que Portugal não era fatalmente decadente, irremediavelmente pobre e necessariamente atrasado e que, pelo contrário, se poderia regenerar através da reforma da instrução pública. Esta convicção positiva, que não era partilhada por todos os intelectuais da sua geração, assentava nas bases científicas dos seus trabalhos e é indissociável do lugar de charneira que ele exerceu na introdução das ciências sociais em Portugal.

Notas

¹ Sobre F. Adolfo Coelho como educador foi publicado um trabalho em 1920, três nos anos quarenta e, nos anos setenta, o conhecido (mas infelizmente esgotado) estudo de Rogério FERNANDES.: *As ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1973 (Cf. MAGALHÃES, Justino; MACHADO, Joaquim.: «Coelho, Francisco Adolfo», In NÓVOA, António (dir.): *Dicionário de educadores portugueses*, Porto, Edições ASA, 2003, pp. 345-357).

² *Os Elementos Tradicionais da Educação*, 1883; *A Pedagogia do Povo Português*, 1898; e *Cultura e Analfabetismo*, 1916.

³ LEITÃO, C. A. Marques.: *Trabalhos manuais educativos: instrução secundária*, [S.l., s.n., ca 1920], pp. 27 e 30.

⁴ MAGALHÃES, Justino; MACHADO, Joaquim.: «Coelho, Francisco Adolfo», In NÓVOA, António (dir.): *Dicionário de educadores portugueses*, Porto, Edições ASA, 2003, p. 345.

⁵ Idem.

⁶ Sá, Vítor de.: *Esboço histórico das ciências sociais em Portugal*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, 1978, p. 57.

⁷ Foram publicados 24 números desta Revista.

⁸ SÁ, Vítor de.: *Esboço histórico das ciências sociais em Portugal*, Lisboa, Instituto de Cultura Portuguesa, 1978, p. 52.

⁹ MOGARRO, Maria João.: «Os museus pedagógicos em Portugal: história e actualidade», In V. Peña Saavedra (coord.): *I Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico – O Museísmo Pedagógico en España e Portugal: itinerarios, experiencias e perspectiva*, Santiago de Compostela, Xunta da Galicia / Mupega – Museu Pedagógico da Galicia, 2003, pp. 85-114.

¹⁰ *Froebel. Revista de Instrução Primária*, n.º 16, 1883, p. 127.

¹¹ COELHO, Adolfo.: «A instrução do povo em Portugal : relatório apresentado à Junta Departamental do Sul» em sessão de 2 de junho de 1883, In CONGRESSO DAS ASSOCIAÇÕES PORTUGUESAS, 1, Lisboa, 1883 - *Trabalhos complementares do Primeiro Congresso das Associações Portuguezas: realizado na Câmara Municipal de Lisboa desde 10 a 15 de junho de 1883 : relatorios das secções da Junta Departamental do Sul*, Lisboa, Typopgraphia Universal, 1883. p. 74.

¹² «Notas e informações», *Froebel. Revista de Instrução Primária*, n.º 16, 1883, p. 127.

¹³ Idem, pp. 121-122.

¹⁴ FERNANDES, Rogério.: *As ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1973, p. 215.

¹⁵ TERENAS, Feio.: «Museu pedagógico Municipal de Lisboa», *Froebel. Revista de Instrução Primária*, n.º 16, 1883, p. 121-123.

¹⁶ Idem, p. 122.

¹⁷ Ofício do director do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa, Francisco Adolfo Coelho, para o vereador do Pelouro da Instrução, Teófilo Ferreira, datado de 8 de Outubro de 1883, em que solicita autorização para efectuar um curso de pedagogia froebeliana, AML – EDUC, Gestão Administrativa das Escolas, B-040/01 (N.º 19). Posteriormente, há registo dos materiais adquiridos e do envolvimento e controle que F. A. Coelho tinha neste processo de aquisição: «Na data d’este envio para a Escola Froebel os objectos, que tinham sido commendados para Paris por intermedio da casa Cruz e Companhia. Sirva-se V. Ex.^a verificar se vieram todos os objectos pedidos e enviar-me o recibo dos mesmos, para se archivar n’esta repartição». Ofício (cópia) do Provedor da Instrução da Câmara Municipal de Lisboa, João José de Sousa Teles, para Francisco Adolfo Coelho, datado de 26 de Novembro de 1883, sobre o envio de material solicitado para a Escola Froebel, AML – EDUC, Gestão Administrativa das Escolas, B-025/01. (N.º 574).

¹⁸ COELHO, Adolfo.: «A instrução do povo em Portugal : relatório apresentado à Junta Departamental do Sul» em sessão de 2 de junho de 1883, In CONGRESSO DAS ASSOCIAÇÕES PORTUGUESAS, 1, Lisboa, 1883 - *Trabalhos complementares do Primeiro Congresso das Associações Portuguezas: realizado na Câmara Municipal de Lisboa desde 10 a 15 de junho de 1883: relatorios das secções da Junta Departamental do Sul*, Lisboa, Typopgraphia Universal, 1883, p. 74.

¹⁹ Otero Urtaza, Eugénio.: «Giner y Cossío en el verano de 1883. Memoria de una excursión inolvidable», *BILE - Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º 55, Octubre 2004, pp. 9-37.

²⁰ Carta do director da Escola Rodrigues Sampaio, Francisco Adolfo Coelho, [ao inspector das Escolas Industriais da Circunscricção do Sul, Fonseca Benevides] datada de 25 de Agosto de 1894, sobre o trabalho desenvolvido na referida escola no ano lectivo de 1893-94, condições de funcionamento e algumas propostas de alteração do mesmo, ANTT – Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, Escolas Industriais, NP 1436, n.º 20.

²¹ Idem.

²² Este fundo bibliográfico encontra-se disponível *on line* no SIBME - Sistema Integrado de Bibliotecas do Ministério da Educação, na página do Ministério da Educação – Secretaria Geral (Portugal). Os dados referem-se à última consulta realizada, em Agosto de 2009.

²³ Froebel, Frédéric.: *L’éducation de l’homme*, traduit de l’allemand par la Baronne de Crombrughe, 2ème éd., Paris, G. Fischbacher, 1881.

²⁴ O registo de cada uma das obras apresenta na cota as letras iniciais ERS (Escola Rodrigues Sampaio) e inclui também a entrada «Notas», em que são indicadas as outras instituições a que pertenceu o exemplar registado.

A INFLUÊNCIA ALEMÃ E A CONSTRUÇÃO DA MODERNIDADE PEDAGÓGICA EM PORTUGAL – O EXEMPLO DA REVISTA *FROEBEL* (1882-1885)

Joaquim Pintassilgo

E-mail: japintassilgo@fc.ul.pt

Ana Lúcia Cunha Fernandes

E-mail: anafernandes@fpce.ul.pt

(Universidade de Lisboa – Instituto de Educação)

I. A revista *Froebel* (1882-1885): caracterização

Ligada aos Serviços de Instrução do Município de Lisboa, *Froebel – Revista de Instrução Primária* dirige-se «Ao Magistério Primário Português» e apresenta como integrantes da redacção elementos da Secretaria de Instrução daquele Município: Feio Terenas (Bibliotecário Geral do Município), A. Ferreira Mendes (Sub-Chefe da Secretaria do Pelouro de Instrução) e Caetano Pinto (Oficial da mesma Secretaria). A partir de Abril de 1884, António Maria de Freitas (professor de instrução primária) passa a exercer as funções de secretário da redacção.

Publicada entre os anos de 1882 e 1885, não teve uma periodicidade regular, sendo mensal, e às vezes quinzenal, no primeiro ano de seu ciclo de vida e, depois, irregular nos anos subsequentes. Tinha 8 páginas e era publicada pela Tipografia de Eduardo Rosa (Lisboa). Apresentava uma estrutura uniforme, constituída por um ou dois artigos de fundo, uma secção destinada a publicar legislação e estatísticas escolares, uma rubrica denominada questões práticas e uma secção mais geral que compreendia notas e informações, recensões bibliográficas, necrologia, etc. Além dessas secções, apresentava respostas às consultas enviadas pelos leitores, uma rubrica que permaneceu constante ao longo de todo o período de existência da publicação. Também chama a atenção a reprodução de diversas gravuras, como um retrato de Froebel, bem como fachadas e plantas de escolas mandadas construir no período e modelos de mobília escolar. Significativa é também a publicação sis-

temática, durante todo o período de vida da Revista, de modelos de escrituração das escolas, mapas estatísticos, planos de estudos, horários, etc.

O surgimento da Revista está ligado às celebrações do Centenário de Froebel em Lisboa, iniciativa camarária que, na tarde do dia 21 de Abril de 1882, fazia inaugurar um Jardim de Infância froebeliano no Passeio da Estrela, à noite promovia uma conferência de Francisco Adolfo Coelho sobre o educador alemão, na Associação de Jornalistas de Lisboa, ao mesmo tempo que nesse mesmo dia fazia também publicar o primeiro número da revista *Froebel*. Nesse número, os responsáveis pela publicação afirmam:

«Tivemos o pensamento de prestar homenagem a Froebel, no dia de seu centenário, fundando esta revista.

O dia 21 de Abril era solene e de galas para as escolas do mundo civilizado e para todos que aceitam como princípio incontroverso ser a instrução primária, segundo princípios imutáveis, a base para felizes transformações. [...]

Portugal não faltou à grande solenização. O município de Lisboa honra-se erigindo hoje uma escola para as crianças, segue na corrente da civilização, semelhando as comunas e municípios dos países cultos [...].

Atraídos, se não fascinados, por homenagem de tal magnitude, também quisemos lugar em concerto de tão elevadas aspirações.

Ligados ao pelouro da instrução do primeiro município do país, tínhamos a pagar a nossa cota de preito e homenagem devida a Froebel; por isso nos apresentamos como romeiros pela instrução primária».¹

II. O contexto de produção da Revista

Importa referir que o desenvolvimento do projecto de modernização pedagógica no âmbito das iniciativas empreendidas pela Câmara de Lisboa tem início ainda na década anterior, cuja data de 1873 marca a criação do pelouro da instrução no município de Lisboa e que foi confiado a José Elias Garcia – que viria a ser um dos colaboradores da revista *Froebel*. É também oportuno mencionar que o debate sobre uma educação primária renovada prendia-se com a necessidade de implantação de uma escola central (graduada) cuja primeira (a Escola Central-Municipal n.º 1) viria a ter o seu projecto aprovado pela Câmara em 1872, sendo inaugurada em Dezembro de 1875.

É ainda no decurso desse ano que se observa a iniciativa reformadora da Câmara, consubstanciada numa série de medidas e realizações, como, por exemplo, a organização da secretaria do pelouro. É o próprio Elias Garcia que propõe a nomeação de João José de Sousa Teles, que ocuparia o cargo de provedor da instrução, e de Zófimo Consiglieri Pedroso, designado então secretário, duas personalidades de acentuada intervenção política, cultural e

pedagógica na sociedade do período e que também viriam a ter uma significativa colaboração na Revista. A acção educativa do município de Lisboa antecipa um período de descentralização do ensino que viria a ter lugar com a Reforma de Rodrigues Sampaio (Lei de 2/5/1878) e que se inscreve, por sua vez, num vasto projecto de escolarização da sociedade, capaz de vencer os alarmantes índices de analfabetismo da época.

A publicação da *Froebel* coincide com a vereação de Teófilo Ferreira no pelouro da instrução da Câmara, entre 1882 e 1883. Director da Escola Normal de Lisboa, é de destacar a ampla formação pedagógica daquele que também foi um dos colaboradores da Revista. Profundo conhecedor dos sistemas educativos de países como Alemanha, Áustria, Bélgica, França, Holanda e Suíça, nações que visitou em 1880, aproveitando a sua participação no Congresso Internacional de Pedagogia realizado em Bruxelas. À frente do pelouro da instrução, também se empenhou noutros projectos, como o da criação do Museu Pedagógico Municipal de Lisboa e da biblioteca anexa, em 1882-1883, encarados como um recurso determinante para o ensino intuitivo e para a própria renovação educacional. Importa referir o facto de as bibliotecas escolares, também consideradas bibliotecas municipais, ou seja, abertas ao público, constituírem um relevante eixo da política educativa do município no biénio de 1882-1883. De salientar igualmente que uma das personalidades com evidente protagonismo nesse período é precisamente o bibliotecário-geral do município, Feio Terenas, um dos redactores da Revista.

III. Os redactores e os colaboradores

Importa observar os redactores e os principais colaboradores do periódico, buscando-se analisar as relações que estabeleceram com outras instituições e associações, com o poder público, com a esfera privada, etc., de acordo com o entendimento de que, por essa análise, algumas redes se tornam evidentes e nos devolvem para um amplo conjunto de lugares, pessoas e conteúdos – espaços de confluência de diferentes sectores interessados nas questões da educação no período em tela. José Maria Moura Barata **Feio Terenas**, **A. Ferreira Mendes** e **Caetano José Pinto** são apresentados como redactores e **António Maria de Freitas** como secretário de redacção (a partir de Abril de 1884). Relativamente aos colaboradores, a *Froebel* contou com diversas contribuições ao longo do seu período de existência, mas, para efeito deste trabalho, decidimos incidir nossa análise sobre alguns deles: João José de **Sousa Teles**, José **Elias Garcia**, Manuel C. A. **Teófilo Ferreira**, Zó-fimo José **Consiglieri Pedroso** e Francisco **Adolfo Coelho**².

O que nos interessa destacar é exactamente a actuação desses personagens envolvidos na produção da Revista no contexto mais amplo de suas actividades em consonância com o projecto educativo da Câmara. Parecem

estar na base daquele projecto os ideais maçónicos e republicanos (Feio Terezas e Elias Garcia foram destacados membros da maçonaria portuguesa; Consiglieri Pedroso dela se torna adepto em 1888). Quase todos eles ocuparam lugares na administração camarária no pelouro da instrução. Muitos deles actuaram no magistério, tanto no magistério primário como no secundário, como também em instituições «emblemáticas» do período, tais como a Escola Central n.º 1 (na qual António Maria de Freitas veio a leccionar em 1882) ou a Escola Normal de Lisboa, na qual Teófilo Ferreira foi admitido em 1873, desempenhando funções de professor e director. Caetano Pinto leccionou no Liceu Central de Lisboa e Consiglieri Pedroso e Adolfo Coelho no Curso Superior de Letras. Além destes, Elias Garcia também desempenhou funções docentes na Escola do Exército. Outro aspecto que chama a atenção é o elevado número dos que actuaram como redactores ou colaboradores na Imprensa, seja a imprensa periódica geral ou educacional, ressaltando a importância da imprensa na configuração do campo educacional³.

IV. A dimensão internacional presente na Revista

A *Froebel* assume para si a função de reflectir sobre o ensino primário e os jardins de infância. Seu primeiro número é inteiramente dedicado à divulgação da vida e obra de Froebel e à propagação da importância da filosofia e da pedagogia alemãs. Há que referir o artigo sobre a história dos jardins Froebel em Portugal, da autoria de Teófilo Ferreira, e outro, também sobre o mesmo tema, escrito por Elias Garcia, que narra o surgimento do Jardim de Infância no contexto das iniciativas camarárias⁴.

Embora o primeiro número tenha concedido especial ênfase à vida e obra de Froebel e aos jardins froebelianos, ao longo dos números subsequentes a Revista abordou outros temas, tais como: organização, estrutura e exemplos de «escolas-modelo», referindo-se às escolas centrais e municipais do país e de Lisboa (Escola Central Municipal n.º 1, escola modelo mista do município de Lisboa, etc.) e algumas das suas características (plantas, mobiliário e equipamento ou programas); conteúdos de aprendizagem, muito em especial a educação profissional e geral, os trabalhos manuais e a instrução militar preparatória, na escola primária e no liceu; meios de ensino e actividades de apoio curricular (excursões escolares, bibliotecas municipais populares, museu pedagógico municipal de Lisboa); assistência e apoio social aos alunos, com referências às caixas escolares e a outros organismos oficiais; política e reforma da instrução primária em Portugal e sua comparação com outros países europeus.

Além das secções já mencionadas, o periódico apresentou, a partir do seu terceiro ano, uma rubrica denominada *Boletim do Estrangeiro* na qual foram apresentadas notícias sobre países como França, Inglaterra, Itália, Rússia,

Suíça, Suécia, Bélgica, Estados Unidos da América, Alemanha e sobre os mais diversos temas: orçamento, bibliotecas, programas, organização do ensino, ensino religioso, exposições escolares, estatísticas, trabalhos manuais, etc. Embora identificado como profundo conhecedor da realidade alemã, Adolfo Coelho discorreu em vários artigos sobre a instrução primária em França. Importa ressaltar ainda que em alguns de seus artigos era acentuada a dimensão comparada, como no artigo sobre o trabalho manual na escola primária no qual ele estabelece comparações entre Portugal, Alemanha, Estados Unidos da América e França. A França aparece, aliás, ao longo de todo o período da Revista, como o país mais citado, se somarmos as referências àquele país contidas nos artigos às que aparecem no *Boletim do Estrangeiro*. Não apenas Adolfo Coelho, mas também Feio Terenas (Estatística da instrução primária em França) e N. Alves Correia (A instrução primária em Paris; O conselho superior de instrução pública em França) escreveram sobre aquele país⁵.

V. Froebel e a pedagogia alemã como referência para a modernização pedagógica em Portugal

A revista *Froebel* surge como porta-voz de educadores ligados ao movimento de renovação pedagógica que atravessa a segunda metade do século XIX português. Nas suas próprias páginas, expressões como «pedagogia moderna»⁶, «pedagogistas modernos»⁷, «modernos processos pedagógicos»⁸, «ensino moderno»⁹, «novos métodos de ensino»¹⁰, etc., são uma constante. A consciência de que estão a atravessar, a este respeito, um «período verdadeiramente revolucionário»¹¹ é muito aguda. Os discursos dos seus colaboradores enfatizam, com frequência, o contraste que acreditam existir entre a «velha pedagogia» e a «moderna pedagogia». Na óptica do inspector Simões Raposo, «a velha pedagogia abstracta e formalista, que por tantos séculos regeu os destinos da escola e da instrução popular, vai dia a dia perdendo terreno em todos os campos e em todos os países»¹². Feio Terenas é ainda mais taxativo: «a velha escola e o velho professor desapareceram nos estados civilizados»¹³. Esta concepção dicotómica tem as suas raízes na difusa influência positivista que impregna os discursos pedagógicos no período de transição entre os séculos XIX e XX. Acredita-se sinceramente no «progresso»¹⁴, na «perfectibilidade humana», na inserção numa «corrente da civilização»¹⁵ e considera-se, em particular, que a «felicidade dos estados» será o resultado de uma «boa educação»¹⁶.

Os chamados «países cultos» surgem, em articulação com a noção de «civilização», como uma referência incontornável no sentido da modernização pedagógica, admitindo-se que há «nações que nos podem servir de modelo»¹⁷, entre elas a Alemanha, a par da França, da Bélgica, da Suíça, dos Estados Unidos, entre outras. Como se viu, a presença francesa é a mais visível, designadamente quando se chama a atenção para «tudo o que o governo

republicano da França tem feito pela instrução»¹⁸ ou se dá conta das ideias ou das medidas de Paul Bert e de Jules Ferry. A influência alemã é igualmente assinalável ou não fosse a Revista, em especial o seu número inaugural, dedicada à memória de Froebel. Na opinião de Teófilo Ferreira, então vereador do pelouro da instrução da Câmara Municipal de Lisboa, «quando se trata de questões de ensino popular, ninguém deixa de apontar como modelo essa infatigável Alemanha, célebre a muitos respeitos, e especialmente sob o ponto de vista da sua educação nacional»¹⁹. Idêntica opinião é a manifestada pelo já citado Simões Raposo, ao apelar a que se faça «inteira justiça à culta Alemanha, por ter sido ela que «primeiro revolucionou o ensino e que lançou por terra o império dos velhos métodos autoritários»²⁰.

A figura de Froebel surge, a este propósito, revestida de uma intensa exemplaridade, de uma verdadeira heroicidade, no sentido positivista do termo. Teófilo Ferreira fala do «herói que hoje festejamos» em texto em que dá conta da inauguração, no Jardim da Estrela, em 1882, da «primeira Escola Infantil, onde se empregarão os processos seguidos pelo imortal pedagogista alemão»²¹. Segundo Simões Raposo, o «sistema de ensino» de Froebel «tem revolucionado o mundo pedagógico da Europa e da América»²². Caetano Pinto considera que «é no sentido do movimento froebeliano que hão de ser conduzidos todos os progressos da escola»²³, dando conta, assim, da inspiração fortemente froebeliana do movimento renovador. Adolfo Coelho, um dos principais pensadores pedagógicos do período e colaborador assíduo da Revista, dedica uma sequência de cinco artigos ao percurso vital de Froebel e à sua herança pedagógica. A homenagem que presta ao educador alemão não põe em causa o apelo a uma leitura crítica da sua obra:

«Expomos simplesmente as ideias de Froebel. Estamos convictos de que essas bases pretendidas do seu sistema são a parte passageira da sua obra, conquanto ele as supusesse eternas. Chegar à obra da educação com um sistema de ideias fundamentais a comunicar é negar o princípio mesmo da pedagogia moderna de que o educador não deve ministrar doutrinas, mas sim dirigir o educando de modo que ele com a maior originalidade tire de si doutrinas, ache essa parte relativa da verdade a que cada um pode aspirar. Uma doutrina, seja ela qual for, sobre as coisas fundamentais, é a negação mesma do progresso».²⁴

Esta citação é extremamente interessante, em particular pela relativização que o autor faz dos sistemas de ideias, mesmo que à partida inovadores, que se encerram sobre si próprios. Adolfo Coelho mostra-se partidário de uma concepção educativa, de inspiração naturalista, em que o trabalho do educando, no sentido da redescoberta do saber (sempre relativo), ainda que conduzido pelo educador, ocupa um lugar de grande centralidade. O sistema de Froebel pode, assim, na sua opinião, servir de inspiração, mas não deve ser aplicado de forma dogmática. Vão no mesmo sentido mais alguns dos comentários feitos pelos articulistas da *Froebel*. Teófilo Ferreira contesta o que

considera ser uma atitude frequente, a de se alimentarem «grandes ilusões acerca das coisas estrangeiras» ao mesmo tempo que não se encontram «quase nenhuns apreciadores das nacionais». O mesmo autor, ao mesmo tempo que sublinha a necessidade de se criarem, em Portugal, escolas baseadas no sistema de Froebel, reflecte sobre «as modificações que se lhe devem introduzir no nosso país»²⁵. Simões Raposo, depois de considerar Froebel «o verdadeiro psicólogo da vida da criança», afirma ser preciso, porém, «não exagerar o seu sistema»²⁶. Esta sequência de excertos remete-nos para o problema da circulação internacional de ideias pedagógicas, no caso as de Froebel, e sua apropriação por actores locais tendo em vista a reforma educativa. Não se trata, como parece ficar claro, de uma mera influência directa. O educador surge como bandeira do movimento renovador e fonte de inspiração de algumas das iniciativas práticas, mas as suas concepções são interpretadas, de forma mais ou menos criativa, pelos educadores portugueses.

Além disso, a afirmação da «pedagogia moderna» passa, igualmente, pela evocação das suas raízes, míticas ou reais, e por um processo de sacralização das principais figuras com ela articuladas e do próprio processo educativo, dos seus agentes e dos seus espaços.

«Comenius, Pestalozzi e Froebel são inquestionavelmente os apóstolos desta nova religião do ensino popular...

E nem podia deixar de ser assim; por isso que o sistema de Froebel, sendo uma reivindicação das leis da natureza em matéria educativa, veio lançar por terra e para sempre a velha pedagogia, já profundamente aluída por Comenius e por Pestalozzi, por Girard, Fleury, Foe, Rousseau e outros insignes mestres da ciência da educação»²⁷.

Saudamos a data gloriosa da nova redenção humana, saudamos Froebel curvando-nos ante o seu vulto gigante e aqui vimos guiados pela luz da fé e da crença nos dogmas da filosofia moderna, fazer oblação da nossa obra ao grande apóstolo do ensino da infância...

O préstito ia desfilar por todo o orbe, em direcção à escola, nova terra santa; a peregrinação era oferecida a Froebel, novo mestre perante o qual as nações se curvam».²⁸

As duas anteriores citações são uma ilustração clara das ideias anteriormente afirmadas. A revolução pedagógica que os nossos actores acreditam protagonizar surge legitimada pela invocação dos heróis associados à sua preparação, em particular Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, alvo, além disso, de um processo de sacralização, de inspiração positivista, ao surgirem como «apóstolos desta nova religião do ensino popular». A crença, igualmente de fundo religioso, na «redenção humana» por via da educação, a consideração da escola como «nova terra santa» e as referências, entre ou-

tras, à «luz da fé» ou à «crença nos dogmas da filosofia moderna», remetem-nos para esse processo de transferência de sacralidade e, simultaneamente, para o seu carácter aparentemente paradoxal, uma vez que se apresentam as «leis da natureza» como fundamento dessa «nova religião» e que os referidos educadores são apresentados como «mestres da ciência da educação». Vários dos temas abordados na revista remetem-nos, de resto, para a afirmação da educação como área científica. É o caso das referências ao mobiliário e à arquitectura escolares, designadamente no que diz respeito à iluminação e à circulação do ar. Essa afirmação parece, no entanto, harmonizável com a valorização da experiência prática do professor. Adolfo Coelho, no prolongamento da sua reflexão, já aqui invocada, sobre a relatividade da teoria pedagógica, afirma, por exemplo, que «dos livros dos pedagogistas para a realização prática, repetimos, vai uma enorme distância quase sempre»²⁹. Caetano Pinto é ainda mais explícito no que se refere à valorização do trabalho docente:

«As responsabilidades do professor tomam proporções tão grandes que é necessário que ele se convença da necessidade de resolver muitos dos problemas do ensino buscando essa solução na prática...

É opinião de muitos que o método é o professor. Eu aproveito este princípio. É o professor, em frente da aptidão intelectual do aluno, que faz o método, firmando-se nos princípios gerais dos melhores mestres»³⁰.

Estas reflexões são coerentes com a definição, clássica na época, da educação como a ciência e a arte de ensinar. O reconhecimento da possibilidade de abordar cientificamente o campo educativo não parece inconciliável com a valorização da dimensão artesanal do trabalho do professor, designadamente no que diz respeito ao papel atribuído à experiência na aprendizagem do ofício ou à consideração do carácter único e criativo da relação pedagógica. É isso que explica o relevo tido por conceitos como «bom senso» ou «tacto pedagógico» nos discursos sobre a prática docente, mesmo quando não são postos em causa os «princípios gerais dos melhores mestres» a que alude Caetano Pinto. Na verdade, eles devem ser aplicados de forma criativa, de acordo com o defendido anteriormente por Adolfo Coelho³¹.

VI. O programa renovador: da escola graduada à educação integral

Os artigos publicados na revista *Froebel* representam, no seu conjunto, uma expressiva sistematização dos principais temas e propostas da agenda renovadora. Convém ter em conta, por um lado, que as últimas décadas do século XIX constituem um momento privilegiado no que diz respeito à intensificação do processo de escolarização e à construção do modelo escolar, bem visíveis, por exemplo, na centralidade do tema da educação popular ou no debate sobre a escola graduada. Por outro lado, a «pedagogia moderna»,

então, como vimos, em fase de inequívoca afirmação, contém já em si muitos dos temas que incorporarão, na transição para o século XX, o ideário da chamada «Educação Nova». A continuidade entre os dois momentos parece-nos inquestionável, sem que pretendamos pôr em causa a novidade de alguns temas trazidos posteriormente a debate, como são os casos, entre outros, da «escola activa» e do «self-government».

Um dos temas que mais presença marca nas páginas da Revista é, na verdade, o referente à inédita iniciativa da Câmara Municipal de Lisboa de criar um conjunto de Escolas Centrais, nas quais são concretizados os princípios da graduação do ensino. Feio Terenas dedica mesmo uma sequência de três artigos à Escola Central Municipal n.º1, incluindo plantas do edifício, uma descrição detalhada do espaço e estatísticas relativas a alunos e professores.

«A escola central n.º1 foi o ponto de partida para a organização de outras de idêntica organização e já actualmente temos, na capital, doze escolas centrais com quatro aulas cada uma, fora outras de ensino especial (ginástica, canto coral, desenho, labores e caligrafia) – que funcionam nos edifícios escolares...

O professor, que tinha de atender a todos os ramos de ensino marcados no programa de exame de admissão aos liceus, que por vezes teria de recorrer a todos os esforços para prover às necessidades de uma classe numerosa, dividida em grupos de diferentes graus de adiantamento, aí o temos, na escola central, com serviço limitado por uma bem estudada divisão do ensino da instrução primária. Assim, o ensino, que na escola paroquial está a cargo de um só professor, na escola central está a cargo de quatro»³².

É bem visível, no discurso de Feio Terenas, a consciência da novidade representada pela introdução da escola graduada (em Portugal denominada de «escola central»), bem como das suas implicações no trabalho dos professores e na aprendizagem dos alunos. A «escola central» surge como um modelo mais perfeito e racional, do ponto de vista da organização pedagógica, e destinado a substituir as «escolas paroquiais», também designadas como «escolas isoladas», cuja organização aparecia agora como anacrónica e irracional. As «escolas centrais» contêm ainda em si, segundo o articulista, uma outra inovação: a inclusão no currículo de novas áreas, tidas como «especiais», e atribuídas a professores da respectiva especialidade, numa perspectiva de alargamento da «educação geral» dos alunos, tendo em vista a consecução de uma «educação completa». Daí o relevo dado à construção de um ginásio anexo à escola. A Escola Central Municipal n.º1 assume, neste contexto, um carácter paradigmático. Ela constitui o exemplo a ser seguido, tanto no que diz respeito aos edifícios (no caso, construído de raiz) como à organização pedagógica, tornando-se o símbolo máximo da «revolução» educativa que se acreditava estar em curso. É exactamente esse carácter revolu-

cionário, representativo e global que é sublinhado por A. Ferreira Mendes no projecto das escolas graduadas da capital:

«Em Lisboa, as escolas centrais municipais, possuindo entre o pessoal docente alguns professores muito distintos, fornecidas com as mobílias e utensílios escolares, recomendados pelos higienistas e pedagogos mais autorizados; funcionando em salas vastas, cheias de luz, ventiladas e tratadas com o máximo asseio – são hoje o que de há muito deviam ter sido – isto é: um lugar cheio de atracção para a criança. E é isto o que a escola deve ser. Porque é na escola onde a criança vai desenvolver a inteligência, formar o coração e disciplinar a vontade, é a escola o verdadeiro cadinho, que após a depuração do indivíduo que a natureza lhe entrega no estado rude e inconsciente – deve devolvê-lo à sociedade já transformado e com o espírito preparado para entrar serena e conscientemente na vida social»³³.

O excerto anterior é uma excelente síntese do projecto de transformação da criança subjacente à «pedagogia moderna» e às propostas inovadoras nela contidas. A criança passa a estar no centro do processo educativo e, por isso, segundo uma fórmula então popularizada, a escola tem de ser um lugar «atraente». Todo o espaço e respectivo mobiliário deve seguir os preceitos ditados pela ciência e pela higiene escolar, expressão clara da importância que os discursos médicos e higienistas começam a assumir no campo educativo. Embora pensada para a criança, a escola tem por finalidade prepará-la para a «vida social». É essa a ambição do projecto de educação integral então montado, tendo em vista o desenvolvimento intelectual e físico, mas, particularmente, «formar o coração e disciplinar a vontade», já que a transformação deve ocorrer em todas as dimensões da vida da criança. A finalidade integradora da escola, embora associada a um projecto de transformação social, está aqui claramente presente. Aspira-se, nas palavras da Redacção, à formação de «bons e vigorosos cidadãos»³⁴, preparados para a vida na «nova sociedade» anunciada por J. C. Rodrigues da Costa³⁵.

A política educativa desenvolvida, entre o final dos anos 70 e o início dos anos 80 do século XIX, pelo município de Lisboa, de que as «escolas centrais» foram o símbolo maior, decorria de um amplo projecto de educação popular que continha várias outras dimensões, como nos mostra um dos seus responsáveis, o bibliotecário geral Feio Terenas, que não deixa, igualmente, de sublinhar o ideal de educação integral e a finalidade de formar cidadãos como sua ambição suprema:

«Assim, a Ex.^{ma} Câmara Municipal... dotou sucessivamente a cidade de Escolas Centrais, que hoje se podem ver completas, conforme os melhores modelos da Europa e América, onde não faltam os elementos para a boa educação cívica, intelectual, física e artística; o jardim Froebel para a educação dos sentidos nas primeiras idades; o Museu Pedagógico para a história da instrução nacional e para o estudo da pedagogia comparada; a caixa económica escolar; os cursos domini-

cais; os batalhões escolares, tão próprios para radicar o brio e a disciplina no espírito dos futuros cidadãos; o desenho; o canto coral; finalmente srs., as Bibliotecas Municipais, que são o complemento da escola»³⁶.

Todas as iniciativas inovadoras aqui recensadas (a par de outras) são abordadas em artigos espalhados ao longo da coleção completa da Revista. Vamos aqui analisar os casos de três dessas inovações, pela importância que parecem assumir: o trabalho manual educativo, as excursões escolares e os batalhões escolares. O trabalho manual é analisado numa sequência de cinco artigos da autoria de Adolfo Coelho, que o apresenta como uma das «inovações» que mais contribuíram para o «alargamento» da noção de «educação geral», daí a necessidade de o distinguir da «educação profissional». O autor apresenta-o como sendo um elemento nuclear da «pedagogia moderna».

As excursões escolares são abordadas numa série de quatro artigos, iniciada por João José de Sousa Teles e concluída por Feio Terenas. O primeiro considera-as como sendo um remédio eficaz para enfrentar «a atrofia física, intelectual e moral dos infantes» resultante da incompetência dos pais para «educar[em] seus filhos»³⁷. Para Feio Terenas as excursões escolares são uma das estratégias mais recomendadas pela «moderna pedagogia» e, em particular, uma das formas privilegiadas de concretização do «ensino intuitivo», «método único aplicável com vantagem à instrução das crianças», na verdade uma das grandes modas pedagógicas do final do século XIX e que será reapropriada pela «Educação Nova». As excursões podem ter por destino, segundo o autor, aldeias, cidades, fábricas, oficinas, templos, o campo ou as montanhas, procuram corresponder à «curiosidade de saber» espontânea dos alunos e têm em vista a sua «educação completa», ao promoverem as faculdades do espírito, do corpo e do coração dos jovens³⁸. Segundo Feio Terenas, as «escolas centrais» de Lisboa já promoveriam essa prática, graças à iniciativa do vereador Teófilo Ferreira, para além de estarem perfeitamente equipadas para corresponder às exigências do «ensino intuitivo»³⁹. Noutro artigo, o mesmo autor procura caracterizar este ensino, chamando, em particular, a atenção para o seguinte: «o espírito deve entrar na esfera dos princípios por intermédio dos exemplos, conduzindo do particular para ao geral, do concreto para o abstracto»⁴⁰.

A Câmara Municipal de Lisboa foi, igualmente, pioneira na introdução da educação física nas escolas em articulação com a instrução militar. O grande entusiasta da ideia foi o antigo vereador Elias Garcia, que relata o seu percurso em artigo inserto na *Froebel*. A primeira aparição de um «batalhão escolar», testemunhada, de resto, numa ilustração inserta na Revista, acontece no âmbito da «festa escolar», realizada no dia 24 de Dezembro de 1882, destinada à distribuição de prémios aos alunos do conjunto das escolas municipais. O batalhão, que percorreu as ruas da cidade, terá sido, segundo a descrição de A. Ferreira Mendes, aclamado pelo «povo da capital»⁴¹. J. C. Ro-

drigues da Costa, em artigo dedicado ao tema, considera que a finalidade principal dessa estratégia é a de promover «uma profunda educação moral das novas gerações, ao presente desnorteadas e perdidas», visando, em particular, assegurar «a integridade nacional» e evangelizar com base nos «mais austeros e prolíficos dogmas da moralidade, de ordem e de civismo»⁴². É o já referido projecto de integração social e de regeneração da alma e do corpo dos alunos das escolas primárias que aqui voltamos a encontrar. A instrução militar preparatória aspirava, através da educação física que lhe estava associada, à formação de jovens, os cidadãos-soldados do futuro, fortes e saudáveis, capazes de defenderem a Pátria, se necessário, de armas na mão, suficientemente ordeiros e disciplinados para participarem, com civismo, na vida pública liberal. Insistentemente defendida pelos sectores republicanos e maçónicos (muitos dos colaboradores da *Froebel* eram-no), a instrução militar dos jovens escolares seria, no futuro, uma das iniciativas emblemáticas, ainda que polémica, da fase inicial do regime republicano instaurado em 1910⁴³.

VII. Considerações finais

A análise da revista *Froebel* permitiu-nos perceber a forma como os educadores portugueses do final de oitocentos implicados no processo de renovação pedagógica usaram a pedagogia alemã e, em particular, o pensamento de Froebel, como referência e fundamento para a sua acção reformista. Num contexto de grande investimento do município na educação popular e na escolarização, é criado em Lisboa um conjunto de instituições pioneiras, como um jardim de infância de inspiração froebeliana, escolas graduadas, caixas económicas escolares, bibliotecas populares e um museu pedagógico. O combate pela afirmação da «pedagogia moderna» incluía, ainda, a divulgação de propostas consideradas inovadoras como os trabalhos manuais educativos, as excursões escolares ou a educação militar, tendo como referência o ideal de educação integral e recorrendo ao chamado método intuitivo. Mas, para além da referência alemã, aqui incontornável (ainda que não pondo em causa a tradicional influência francesa), importa-nos enfatizar a forma original como são reinterpretados os seus pressupostos, em diálogo com as fontes mas atenta aos particularismos locais. A modernidade pedagógica constrói-se, em Portugal como noutros cenários, tendo como suporte a circulação internacional de ideias e práticas inovadoras, no âmbito da qual, e das redes que vão entretecendo, os nossos educadores se vão apropriando, à sua maneira, do que lhes parece funcional à regeneração do país por via da educação. Froebel surge-nos, assim, neste contexto, para utilizar a terminologia de T. S. Popkewitz, como o «indigenous foreigner» que ilumina o credo renovador e elemento central da «traveling library» que fundamenta o seu ideário⁴⁴. Neste caso, a revista *Froebel* constitui ela própria um espaço intermédio, isto é, que se interpõe entre o contexto nacional e o cenário internacional. Ao registar

as duas dimensões e, ao mesmo tempo, ao contribuir para a circulação de ideias, concepções, modelos, etc., nos dois níveis mencionados, a publicação busca responder às necessidades do contexto histórico local, ao mesmo tempo que procura acompanhar e dar a conhecer o que se passa no estrangeiro.

Notas

¹ A Redacção: «A revista *Froebels*, *Froebel. Revista de Instrução Primária*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, pp.7-8.

² Sobre a política educativa do município de Lisboa e a organização da escola central ou graduada, ver (especialmente o capítulo 5): SILVA, Carlos Manique.: *Do modo de aprender e de ensinar. Renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834 – 1892)*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2008.

³ Para a elaboração dessa parte do trabalho foram consultadas as biografias constantes em: NÓVOA, António (Coord.): *Dicionário de educadores portugueses*, Porto, Porto Editora, 2003.

⁴ Sobre esse aspecto, ver trabalho anterior sobre a Liga Nacional de Instrução, no qual se menciona a aliança entre «jornalismo» e «educação»: CARVALHO, Luís Miguel & FERNANDES, Ana Lúcia.: *O conhecimento sobre a educação e os problemas nacionais: os Congressos Pedagógicos da Liga Nacional de Instrução (Lisboa, 1908-1914)*, Lisboa, Educa, 2004.

⁵ Torna-se relevante destacar o artigo de abertura desse primeiro número, uma extensa biografia de Froebel, de autoria de Adolfo Coelho, que seria publicado em regime de continuação, ao longo de vários números da Revista. A esse respeito, a Alemanha parece ter exercido forte influência naquele educador português que, nos seus textos publicados na *Revista de Educação e Ensino (1886 – 1900)* demonstrava estar bastante atento ao que se passava naquele país, citando-o em várias passagens, bem como a vários autores daquela nacionalidade. Sobre o assunto, ver: FERNANDES, Ana Lúcia C.: *A construção do conhecimento pedagógico: análise comparada de revistas de educação e ensino. Brasil – Portugal (1880 – 1930)*, Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 2006. Também Rogério Fernandes ressaltou a utilização de material e de exercícios froebelianos na educação de crianças realizada por Adolfo Coelho na cidade do Porto e refere que para o contacto com esse material terá contribuído o seu conhecimento actualizado da literatura pedagógica alemã bem como o seu convívio com Carolina Michaelis e Joaquim de Vasconcelos, ardentes adeptos de Froebel. Sobre o assunto, ver: FERNANDES, Rogério.: *As ideias pedagógicas de F. Adolfo Coelho*, Lisboa, Instituto Gulbenkian de Ciência, Centro de Investigação Pedagógica, 1973. Sobre o jardim froebeliano da Estrela, sua articulação com o projecto educativo municipal e com a introdução da educação infantil em Portugal, consultem-se ainda as seguintes obras: FERNANDES, Rogério.: «Ramalho e o movimento Froebel no século XIX português», In FELGUEIRAS, Margarida Louro & MENEZES, Maria Cristina (Orgs.): *Rogério Fernandes. Questionar a sociedade, interrogar a história, (re)pensar a educação*, Porto, Edições Afrontamento / FPCEUP, 2004, pp.477-494; FIGUEIRA, Manuel Henrique.: *Um roteiro da Educação Nova em Portugal – Escolas Novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935)*, Lisboa, Livros Horizonte, 2004; GOMES, Joaquim Ferreira.: *A educação infantil em Portugal*, Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica / Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra, 1986; CARDONA, Maria João.: *Para a história da educação de infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*, Porto, Porto Editora, 1997.

⁶ Em Portugal de finais do século XIX foi comum a mobilização daquele país como sociedade de referência nos textos que invocavam argumentos de autoridade com base no contexto internacional. Por sua vez, a utilização da língua francesa como veículo privilegiado de divulgação pode ser exemplificada com a publicação, em nos últimos números da Revista Froebel, de uma outra secção intitulada *Bulletin pour l'étranger*, escrita em francês, cujo objetivo era dar a conhecer aos estrangeiros a situação da educação primária em Portugal.

⁷ COELHO, F. Adolfo: «Vida e obras de Frederico Froebel. III. O Instituto de Keilhau», *Froebel...*, n.º 3, 1 de Junho de 1882, p. 17.

⁸ COELHO, F. Adolfo: «O trabalho manual na escola primária. III. A realização prática», *Froebel...*, n.º 9, 15 de Outubro de 1882, p. 65.

⁹ «Escola Modelo», *Froebel...*, n.º 10, 1 de Novembro de 1882, p. 74.

¹⁰ TERENAS, Feio: «Estatística», *Froebel...*, n.º 11», 15 de Dezembro de 1882, p. 83.

¹¹ TERENAS, Feio: «Escola Central Municipal n.º 1», *Froebel...*, n.º 6, 15 de Julho de 1882, p. 44.

¹² TERENAS, Feio: «Escola Central Municipal n.º 1», *Froebel...*, n.º 5, 1 de Julho de 1882, p. 38.

¹³ RAPOSO, Simões: «Os Jardins de Infância de Froebel», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 4.

¹⁴ TERENAS, Feio: «Escola Central Municipal n.º 1. III», *Froebel...*, n.º 9, 15 de Outubro de 1882, p. 70.

¹⁵ FERREIRA, Teófilo: «Escolas Infantis ou Jardins de Froebel (apontamentos para a sua história em Portugal). I», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 2.

¹⁶ A Redacção: «A Revista «Froebel»», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 7.

¹⁷ FERREIRA, Teófilo: «Escolas Infantis ou Jardins de Froebel (apontamentos para a sua história em Portugal). I», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 3.

¹⁸ Idem., p. 2.

¹⁹ COELHO, F. Adolfo: «A instrução primária em França», *Froebel...*, n.º 6, 15 de Julho de 1882, p. 41.

²⁰ FERREIRA, Teófilo: «Escolas Infantis ou Jardins de Froebel (apontamentos para a sua história em Portugal). I», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 3.

²¹ RAPOSO, Simões.: «Os Jardins de Infância de Froebel», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 4.

²² FERREIRA, Teófilo: «Escolas Infantis ou Jardins de Froebel (apontamentos para a sua história em Portugal). I», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 3.

²³ RAPOSO, Simões.: «Os Jardins de Infância de Froebel», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 6.

- ²⁴ MENDES, A. Ferreira: «Questões práticas», *Froebel...*, n.º 2, 15 de Maio de 1882, p. 15.
- ²⁵ COELHO, F. Adolfo: «Vida e obras de Frederico Froebel. III. O Instituto de Keilhau», *Froebel...*, n.º 3, 1 de Junho de 1882, p. 17.
- ²⁶ FERREIRA, Teófilo: «Escolas Infantis ou Jardins de Froebel (apontamentos para a sua história em Portugal). I», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 3.
- ²⁷ RAPOSO, Simões: «Os Jardins de Infância de Froebel», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 5.
- ²⁸ Idem., pp.4-5.
- ²⁹ A Redacção: «A Revista *Froebel*», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 7.
- ³⁰ COELHO, F. Adolfo: «O trabalho manual na escola primária. III. A realização prática», *Froebel...*, n.º 9, 15 de Outubro de 1882, p. 65.
- ³¹ MENDES, A. Ferreira: «Questões práticas», *Froebel...*, n.º 2, 15 de Maio de 1882, p. 14.
- ³² Sobre a afirmação, em Portugal, da chamada «pedagogia moderna e temas conexos», pode consultar-se o seguinte texto: PINTASSILGO, Joaquim.: «Os manuais de pedagogia no primeiro terço do século XX: entre a tradição e a inovação», In PINTASSILGO, Joaquim et al (Org.): *História da Escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*, Lisboa, Edições Colibri / CIEFCUL, 2006, pp. 175-200.
- ³³ TERENAS, Feio: «Escola Central Municipal n.º 1. III», *Froebel...*, n.º 9, 15 de Outubro de 1882, p. 67.
- ³⁴ MENDES, A. Ferreira: «Festa Escolar», *Froebel...*, n.º 11, 15 de Dezembro de 1882, p. 86.
- ³⁵ A Redacção: «A Revista *Froebel*», *Froebel...*, n.º 1, 21 de Abril de 1882, p. 8.
- ³⁶ COSTA, J. C. Rodrigues da.: «O Batalhão Escolar do Município Lisbonense». *Froebel...*, n.º 13, 1883, p. 97.
- ³⁷ TERENAS, Feio: «Bibliotecas Municipais», *Froebel...*, n.º 15, 1883, p. 114.
- ³⁸ TELES, João José de Sousa: «Excursões Escolares. I», *Froebel...*, n.º 14, 1883, p. 105.
- ³⁹ TERENAS, Feio: «Excursões Escolares. III», *Froebel...*, n.º 17, 1883, p. 129.
- ⁴⁰ TERENAS, Feio: «Excursões Escolares. IV», *Froebel...*, n.º 18, 1884, p. 138.
- ⁴¹ TERENAS, Feio: «Corografia e geografia de Portugal», *Froebel...*, n.º 19, 1884, p. 148.
- ⁴² MENDES, A. Ferreira: «Festa Escolar», *Froebel...*, n.º 11, 15 de Dezembro de 1882, p. 86.
- ⁴³ COSTA, J. C. Rodrigues da.: «O Batalhão Escolar do Município Lisbonense». *Froebel...*, n.º 13, 1883, p. 99.

⁴⁴ Sobre a Instrução Militar Preparatória e os Batalhões Escolares pode consultar-se a seguinte obra: PINTASSILGO, Joaquim: *República e formação de cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da Primeira República portuguesa*, Lisboa, Edições Colibri, 1998, pp. 201-224.

⁴⁵ Sobre estes conceitos e sobre a circulação internacional do pensamento pedagógico e respectivas apropriações locais, vejam-se, entre outras, as seguintes obras: POPKEWITZ, Thomas S.: *Inventing the modern self and John Dewey. Modernities and the traveling of pragmatism in education*, New York, Palgrave Macmillan, 2008; CHARLE, C., SCHRIEWER, J., & WAGNER, P. (Eds.): *Transnational intellectual networks. Forms of academic knowledge and the search for cultural identities*, Frankfurt, New York, Campus Verlag, 2004.

ENSINAR: TAREFA DE MULHERES?

Evangelina Silva

E-mail: Evangelina.silva@dren.min-edu.pt
(Ministerio de Educación, Portugal)

Pretendendo reflectir a feminização na profissão professor, dedicamos atenção ao caso particular do distrito de Bragança, no nordeste transmontano, procurando perceber se esta realidade será perceptível em outros contextos geográficos, nomeadamente na Europa. Nesse sentido questionámos: Será a profissão professor uma profissão de mulheres? Será que a docência é um espaço específico de mulheres? Que razões justificam a feminização do ensino sob liderança masculina?

No seguimento das ideias sublinhadas por alguns investigadores e nas quais alicerçamos esta reflexão, procuramos dar o nosso contributo para o entendimento da profissão professor à qual, desde sempre, se colocaram enormes desafios. Hoje, claramente, mais que nunca. Sabemos que a história da profissão confirma que assim tem sido. Contemporaneamente, continua a ser uma profissão marcada pela ambiguidade de papéis e por um elevado índice de feminização, contribuindo para que aos professores seja atribuído um *status* social de menoridade, comparativamente com outros grupos profissionais. Mas, esta questão emerge em outros países da Europa, como é o caso da Alemanha onde esta problemática vem sendo equacionada desde 1980, sendo nos últimos dois anos motivo de preocupação e de intensos debates entre intelectuais e a sociedade civil, como salienta Mareli Eliane Graupe (2008).

O debate sobre o processo de afirmação enquanto profissão, tem sido matizado por ambiguidades, e a segunda metade do século XIX é um momento importante para compreender a ambiguidade do estatuto dos professores. Estas perplexidades acentuam-se com a feminização do professorado, fenómeno que se torna visível na viragem do século e que introduz um novo dilema entre as imagens masculinas e femininas (Nóvoa, 1995a, pág. 18).

Por outro lado o magistério, com grande tradição nesta região, tem sido entendido como sinónimo de amor, ofício, vocação, missão, sacerdócio, ocupação (...) e raramente lhe é atribuído um *status* profissional de acordo com a relevância do seu papel social. Todavia, alguns investigadores apontam como uma das razões o facto de um grande número de mulheres trabalharem na docência. Sublinham que se trata de uma profissão altamente feminizada e as mulheres sendo um grupo socialmente discriminado essa circunstância tem reflexos que contribuem para a desvalorização social, do grupo profissional (Hoyle, 1987, citado por Sacristán, 1995, Cavaco, 1993, Nóvoa, 1995a, Abraham, 2000, Andrade 2005, Graude, 2008). À luz dos pressupostos apresentados, vamos de seguida analisar o que se passa num distrito onde vivem e onde trabalham muitos professores.

As mulheres professoras no distrito de Bragança

Como explicitam os investigadores anteriormente citados, a docência é uma profissão maioritariamente exercida por mulheres, fomos averiguar o caso particular do distrito de Bragança. Esta constatação é válida não apenas para Portugal, mas de uma forma generalizada, para todos os países da Europa e do Mundo Ocidental. Citando de novo o caso da Alemanha, *a profissão docente é constituída por aproximadamente 70% de mulheres e nos anos iniciais do Ensino (Grundschule) este número ainda é maior* (Beuster, 2006, pág. 11).

Concelho	Ed. Infância		Prof. 1.ºCEB		Prof. 2.ºCEB		Prof. 3.ºCEB		Total	
	Sexo		Sexo		Sexo		Sexo		Sexo	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Alfândega da Fé	0	11	6	27	10	12	13	21	29	71
Bragança	1	33	30	220	50	90	121	172	202	515
Carrazeda de Ansiães	0	9	9	47	15	17	22	33	46	106
Freixo de Espada à Cinta	0	6	4	16	5	9	3	15	12	46
Macedo de Cavaleiros	0	30	22	114	19	32	25	54	66	230
Miranda do Douro	0	11	8	36	19	16	22	33	49	96
Mirandela	0	41	18	145	40	54	43	75	101	315
Mogadouro	0	9	7	57	9	20	24	27	40	113
Torre de Moncorvo	0	21	10	32	9	22	16	29	35	104
Vila Flor	0	13	8	40	8	14	7	8	23	75
Vimioso	0	9	3	24	11	9	7	8	21	50
Vinhais	0	17	3	41	12	11	11	29	26	98
Total	1	210	128	799	207	306	314	504	650	1819

Quadro I – Professores do Ensino Pré-escolar, 1, 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico a exercer no distrito de Bragança

Numa tentativa de sustentar o nosso conhecimento empírico, pretendíamos investigar se também, nesta região, as mulheres estavam em número significativo na docência, dando crédito às múltiplas investigações sobre esta temática, ou se pelo contrário outras particularidades seriam encontradas, dado as singularidades do nordeste transmuntano. Contamos com a colaboração dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos Escolas, responsáveis pela direcção das escolas. Na sequência dessa colaboração, foi possível conhecer, de forma rigorosa, qual a situação, no ano lectivo de 2004/2005, quer quanto ao número total de professores, quer quanto à sua distribuição por ciclos de ensino, tendo em conta o género. No quadro I encontram-se sintetizados os resultados da nossa recolha, permitindo chegar a algumas conclusões demasiado evidentes, pela leitura, análise e reflexão dos números apresentados.

Numa primeira análise e lendo apenas os totais, percebemos de imediato que a maioria dos professores é, também neste contexto, constituída por mulheres. E, como complemento se visualizarmos o Gráfico I temos uma imagem clara da feminização da profissão no distrito. Através da sua leitura, verificamos que 74% dos professores, são do género feminino, o que representa uma percentagem elevada e de algum modo vem dar razão aos estudos já realizados, no âmbito da feminização da profissão professor.

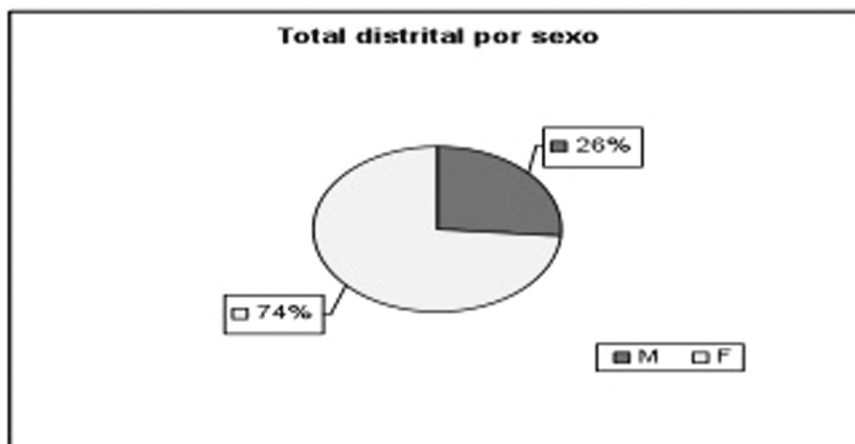


Gráfico I – Total distrital por género

Relativamente aos vários grupos de professores, constatamos que o grupo profissional - dos Educadores de Infância - é quase um exclusivo de mulheres. No distrito, apenas, 1 professor exercia na educação de infância. E as restantes 210 eram professoras. No 1º ciclo do ensino básico as professoras estão em larga maioria (86%). Esta percentagem denota, de igual modo,

tratar-se de um espaço quase exclusivo de mulheres, tal como acontece com a educação de infância. Por outro lado, estes sectores de ensino são menos valorizados e menos reconhecidos socialmente apesar de, em Portugal, o Estatuto da Carreira Docente se aplicar a todos os docentes. Porém, o peso da tradição, as escolas (espaços) degradadas, bem como a desvalorização de que estes profissionais foram alvo, durante o período do Estado Novo, parecem ser significantes para determinar as representações sociais, que continuam a não favorecer a importância do seu magistério.

No 2º ciclo averiguámos que existia uma percentagem mais significativa de homens, passando para 40%. Na realidade, registam-se alterações, pois neste nível do ensino básico há um maior equilíbrio entre os géneros, quando comparativamente com os dois níveis de ensino anteriores.

No 3º ciclo do ensino básico volta a aumentar a percentagem de professoras (62%) embora permaneça algum equilíbrio entre os géneros, não aparecendo as disparidades registadas na educação de infância e no 1º ciclo.

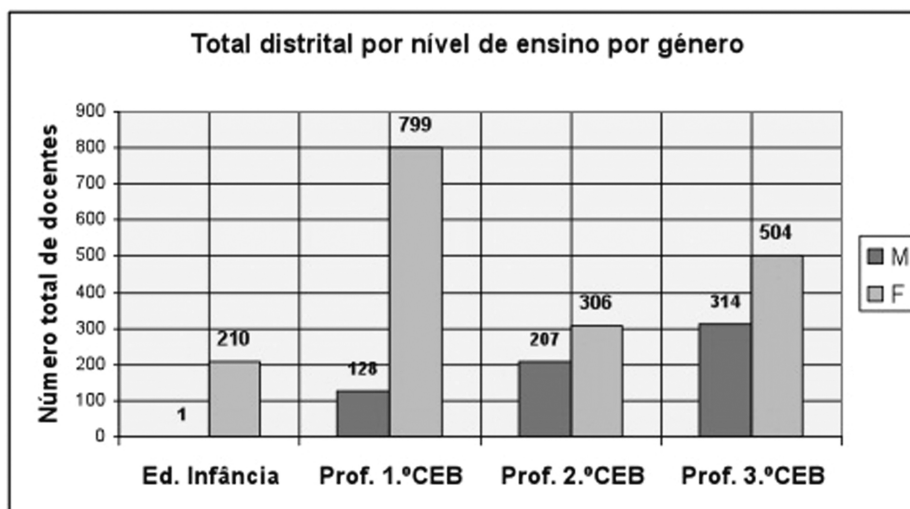


Gráfico II – Total distrital de professores por nível de ensino

No gráfico II, surge uma panorâmica global da situação do distrito permitindo-nos afirmar que, duma forma geral, as mulheres estão em maioria no exercício da docência. Há um facto que nos parece incontestável e é visível ao analisarmos estes dados. Sem dúvida que quanto mais inicial é o nível etário das crianças mais elevado é o número de docentes do género feminino em exercício. Destacamos como exemplo mais significativo a da educação de infância onde, apenas, exercia 1 professor.

No caso português, as razões da crescente feminização do ensino são várias mas prendem-se, de algum modo, com o aumento da procura da escola num momento político-social em que a escola é solicitada a dar respostas a novas aspirações sociais e em que havia manifesta falta de professores habilitados. Este facto permitiu a entrada de pessoas pouco qualificadas e, entre essas, muitas eram mulheres, contribuindo desta forma para a desqualificação social e profissional da função docente. Por outro lado, mesmo quando os professores possuíam as habilitações estabelecidas, não lhes era exigido um grau académico de nível superior o que veio a acentuar a deterioração do estatuto sócio-profissional, especialmente da educação de infância e do 1º ciclo do ensino básico, onde o número de mulheres é, indiscutivelmente, muito elevado.

Também, tradicionalmente, a sociedade atribuiu à mulher um papel de maior conformismo e dependência (Touraine, 2008). O seu trabalho foi, desde sempre, mal pago e assim o ensino foi sendo olhado como uma profissão ajustável ao papel de mulher e mãe, razões que levaram muitas mulheres a fazer esta opção profissional, como forma de sair para a esfera pública, mas sem quebrar as regras sociais. Muitas vezes era a única possibilidade de mobilidade social ascendente. Como é sabido a origem social do professorado, reconhecendo que tem uma base social alargada, é principalmente originária de estratos sociais médios ou baixos. A propósito, Braga da Cruz no Relatório «A Situação do Professor em Portugal», referiu que *o ingresso cada vez mais acentuado de mulheres na vida activa determinou uma maior feminização de algumas profissões, sobretudo daquelas que, pela sua natureza e tempos laborais, mais compatíveis se apresentavam com funções sociais tradicionalmente desempenhadas por mulheres, como a maternidade, a gestão doméstica e a educação dos filhos (...). A feminização da função docente tem assim também contribuído para a degradação sócio-profissional dos professores. O menor respeito a profissões exercidas por mulheres, não só em termos remuneratórios mas também sociais mais vastos, tem afectado o prestígio dos professores em geral* (1998, págs. 20-21).

Possivelmente, esta forma de encarar o trabalho feminino terá sido um factor importante que, aliado a outros constrangimentos, marcaram negativamente a forma de perceber e valorizar publicamente os profissionais da educação. Estas e outras preocupações investigativas decorrem do nosso conhecimento do distrito e das diversas alusões encontradas nas referências bibliográficas que nos sugerem uma profissão exercida maioritariamente por mulheres (Cruz, 1998, Araújo, 2000, Nóvoa, 2005). E perante a evidência de um cenário de feminização da profissão surge um enorme paradoxo na gestão e administração das escolas que é, maioritariamente, exercida e confiada aos professores, como teremos oportunidade de observar.

O caso da administração e gestão das nossas escolas

Como sabemos, após a publicação do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, que regulamentava o regime de autonomia, gestão e administração dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, surge uma nova organização na vida das escolas alterando, em especial, a forma como os diversos níveis de ensino se passaram a associar. O referido normativo no seu artigo 5º, no ponto 1, define: *O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes: a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica; b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social (...).* Como, também, salienta o preâmbulo deste diploma passa a dar-se especial atenção às *escolas do 1º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação (...).*

Neste contexto geográfico surgiram os «Agrupamentos Horizontais de Escolas» (apenas com 1º ciclo e educação pré-escolar) e os «Agrupamentos Verticais de Escolas» que podem integrar todos os níveis de ensino. Neste caso, as escolas do Nordeste Transmontano agruparam-se em 17 Agrupamentos de Escolas (vários níveis de ensino) e 9 Escolas Secundárias associando, apenas, o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário.

Direcção Executiva

No âmbito da reestruturação evidenciada, os Agrupamentos de Escolas/Escolas são dotados de estruturas e órgãos de administração e gestão próprios, entre eles a Direcção Executiva, conforme prevê o artigo 15º, do Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio. Em princípio, a mesma é assegurada por um presidente e dois vice-presidentes, ou por um director que será apoiado por dois adjuntos designados.

No caso do distrito de Bragança todas as Escolas optaram, no seu Regulamento Interno, pela eleição de um Conselho Executivo, por entenderem como necessário aprofundar uma maior cultura de responsabilidade partilhada, maior democraticidade e uma maior representatividade, considerando que este modelo organizativo abria a possibilidade da direcção integrar um representante de cada nível de ensino. Tal não acontecia quando a opção era a de um «Director», dado tratar-se de um órgão unipessoal, que depois de eleito ou recrutado, escolhia dois docentes para o assessorar, conforme o previsto no mesmo Decreto-Lei, no seu artigo 19º, ponto 6.

No distrito de Bragança, este movimento legislativo não alterou a representação feminina nas hierarquias dirigentes da escola. Olhando para o ce-

nário encontrado (Conselhos Executivos), percebemos que os professores continuam, em grande maioria, na direcção e gestão das escolas. Afinal, que razões justificam que as mulheres continuem a não aceder aos lugares de decisão, ou seja, ao topo da hierarquia. Que razões justificam a feminização no ensino sob liderança masculina?

Os indicadores, mostram-nos que os Presidentes dos Conselhos Executivos, num total de 26, apenas, **três eram professoras**, como poderemos observar no quadro seguinte:

AGRUPAMENTO / ESCOLA	Sexo	
	M	F
Agrupamento Vertical de Escolas de Alfândega da Fé	-	X
Agrupamento Vertical de Escolas Augusto Moreno	-	X
Agrupamento Vertical de Escolas Paulo Quintela	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas de Izeda	X	-
Escola Secundária com 3.º Ciclo Emídio Garcia	X	-
Escola Secundária com 3.º Ciclo Miguel Torga	X	-
Escola Secundária com 3.º Ciclo Abade de Baçal	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas de Carrazeda de Ansiães	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas de Freixo de Espada à Cinta	-	X
Agrupamento Vertical de Escolas de Macedo de Cavaleiros	X	-
Escola Secundária com 3.º Ciclo de Macedo de Cavaleiros	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas de Miranda do Douro	X	-
Escola Secundária com 3.º Ciclo de Miranda do Douro	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas de Sendim	X	-
Agrupamento Horizontal de Escolas de Carvalhais	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas Luciano Cordeiro	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas de Torre de Dona Chama	X	-
Escola Secundária com 3.º Ciclo de Mirandela	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas Mogadouro	X	-
Escola Secundária com 3.º Ciclo de Mogadouro	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas de Torre de Moncorvo	X	-
Escola Secundária com 3.º Ciclo de Torre de Moncorvo	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Flor	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas de Vimioso	X	-
Agrupamento Vertical de Escolas de Vinhais	X	-
Escola Secundária com 3.º Ciclo de Vinhais	X	-
TOTAL	26	3

Quadro II - Presidentes do Conselho Executivo tendo em conta o género

Não pretendendo generalizar, nem retirar grandes ilações, numa forma precipitada, somos levados a acreditar que o peso da tradição, na forma de organização social, em termos de divisão do trabalho, associada ao género, subsiste e há papéis sociais que são, tendencialmente, desempenhados por uns ou por outros. Deste modo, parece tornar-se claro que a mulher continua a não conseguir contornar os obstáculos (de ordem social, profissional, política e outros) que a impedem de exercer um direito fundamental de cidadania, quer nas escolas, quer em muitas outras organizações sociais.

Entendemos que estas evidências testemunhadas nas nossas escolas são o espelho da sociedade portuguesa, simbolizando a fraca representatividade das mulheres, mesmo considerando os reptos da sociedade contemporânea. Nesse sentido, diz Lígia Amâncio que a sociedade portuguesa *demonstra que há convergência de significativos factores de mudança, mas cuja repercussão é limitada por formas de organização social divisão do trabalho e de relações entre os sexos que são profundamente tradicionais e que entravam os efeitos desta mudança em sentido lato* (1998, pág. 16).

As palavras da investigadora citada, sugerem um conjunto de razões para que esta situação tenha sido sinalizada, mesmo na actualidade. Mas, com rigor, não sabemos porque razão (ou razões) a representatividade das mulheres continua tão fraca nos lugares de decisão, considerando que estamos na presença de uma profissão maioritariamente feminina e no caso concreto, do distrito de Bragança, 74% dos professores são mulheres e apenas 26% são homens.

Esta breve análise, sugere a uma nova preocupação, procurando agora analisar a gestão intermédia particularizando sobre a representatividade dos elementos eleitos para o cargo de Vice-Presidente. É isso que nos propomos fazer, já no ponto seguinte.

Os Vice-Presidentes na Direcção Executiva

Como já referimos ao analisar o caso da gestão e administração das nossas escolas, constatamos que os homens têm uma forte representatividade como Presidentes dos Conselhos Executivos. Face a esta evidência, decidimos que seria pertinente analisar também a gestão e administração, mas ao nível do cargo de Vice-Presidente. Perante as percentagens anteriores várias questões se nos colocaram, tais como: Qual o número total de Vice-Presidentes a exercer no distrito? Será que o número de mulheres que exercem este cargo é mais significativo? Será que a situação verificada anteriormente é a mesma, ou as percentagens de participação são mais equilibradas? Estas e outras questões levaram-nos a problematizar a situação. Para uma análise com de maior pormenor vejamos:

Escola/Agrupamento	Níveis leccionados	N.º de Elementos do Órgão de Gestão	N.º de Vice Presidentes	Sexo Feminino	Sexo Masculino
Agrupamento Vertical de Escolas de Alfândega da Fé	JI/EB1/2º e 3º Ciclos/Sec.	5	4	1	3
Agrupamento Vertical de Escolas Augusto Moreno-Bragança	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	2	1
Agrupamento Vertical de Escolas Paulo Quintela - Bragança	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	1	2
Agrupamento Vertical de Escolas de Izeda – Bragança	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	3	0
Escola Secundária Abade de Baçal – Bragança	3º Ciclo e Sec.	3	2	1	1
Escola Secundária Emídio Garcia – Bragança	3º Ciclo e Sec.	3	2	1	1
Escola Secundária Miguel Torga – Bragança	3º Ciclo e Sec.	3	2	1	1
Agrupamento Vertical de Escolas de Carrazeda de Ansiães	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	5	4	1	3
Agrupamento Vertical de Escolas de Freixo de Espada à Cinta	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	2	1
Agrupamento Vertical de Escolas de Macedo de Cavaleiros	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	2	1
Escola Secundária de Macedo de Cavaleiros	3º Ciclo e Sec.	3	2	1	1
Agrupamento Vertical de Escolas de Miranda do Douro	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	2	1
Escola Secundária de Miranda do Douro	3º Ciclo e Sec.	3	2	1	1
Agrupamento Vertical de Escolas de Sendim	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	3	2	1	1
Agrupamento Vertical de Escolas de Mirandela	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	1	2
Escola Secundária de Mirandela	3º Ciclo e Sec.	4	3	3	0
Agrupamento Horizontal de Escolas de Carvalhais	JI/EB1	3	2	1	1
Agrupamento Vertical de Escolas de Torre de Dona Chama	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	3	2	2	0
Agrupamento Vertical de Escolas de Mogadouro	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	2	1
Escola Secundária de Mogadouro	3º Ciclo e Sec.	3	2	1	1
Agrupamento Vertical de Escolas de Torre de Moncorvo	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	2	1
Escola Secundária Dr. Ramiro Salgado de Torre de Moncorvo	3º Ciclo e Sec.	3	2	1	1
Agrupamento Vertical de Escolas de Vila Flor	JI/EB1/2º e 3º Ciclos/Sec.	5	4	2	2
Agrupamento Vertical de Escolas de Vimioso	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	2	1
Agrupamento Vertical de Escolas de Vinhais	JI/EB1/2º e 3º Ciclos	4	3	2	1
Escola Secundária de Vinhais	3º Ciclo e Sec.	3	2	2	0
TOTAL		96	70	41	29

Quadro III – Órgãos de Gestão e Administração das Escolas e Agrupamentos de Escolas

Em síntese, verificamos que eram 70 Vice-Presidentes, dos quais 41 eram mulheres e os restantes 29 eram homens. Da reflexão desta informação, constatamos que há um aumento da representatividade, das professoras, quando comparativamente com a situação encontrada na direcção executiva. No entanto, as discrepâncias encontradas continuam a ser consideráveis, se tivermos em conta que o número de homens a exercer na docência é, claramente, reduzido. Mesmo assim, parece agora haver um maior equilíbrio na representatividade, em nada semelhante ao que aconteceu quando analisamos a representatividade das mulheres como elementos do topo da hierarquia na gestão das escolas. Porém, estas percentagens continuam a não reflectir a feminização que caracteriza, indiscutivelmente, esta profissão.

É notório que os homens continuam a aceder com maior facilidade aos cargos de gestão e administração das escolas. Estas constatações talvez não sejam muito diferentes das que verificamos em outras organizações sociais. E, por isso, a igualdade entre géneros, é uma questão por resolver na sociedade e conseqüentemente nas escolas. Reconhecemos que a resolução não é fácil porque passa pela imitação dos modelos criados pelos homens. Eles são desde sempre a referência universal. Testemunhando a premência desta questão e considerando a sua dimensão internacional o Relatório da UNESCO «Rumo às Sociedades do Conhecimento» sublinha que a igualdade entre homens e mulheres constitui um *dos principais desafios lançados à emergência das sociedades do conhecimento* (Bindé, 2007, pág. 289)

Na verdade muito do tempo das mulheres é dedicado à esfera familiar, razão pela qual as organizações continuam a privilegiar o emprego de homens, pois a maternidade e a organização da família ocupam grande parte do seu tempo e da sua intelectualidade. Passam a ter pouca disponibilidade. Elas próprias, acabam por se sentir realizadas quando conseguem encontrar o equilíbrio entre dois campos – família-trabalho (Touraine, 2008).

Tudo isto, não significa que as mulheres sejam menos qualificadas, bem pelo contrário. O que se verifica é que as mulheres não conseguem, com facilidade, ultrapassar um determinado escalão das pirâmides hierárquicas, quer na sociedade quer nas escolas. Quando tal acontece já tiveram que prestar muitas provas de competência. E o ensino superior é bom exemplo: *30% do corpo docente do ensino superior são mulheres e apenas 13% chegam à cátedra*. Este cenário dificulta a sua influência em termos de definição das políticas científicas, conforme os dados do Relatório Europeu «**Europa precisa de mais cientistas**» (Mariano Gago, 2005). O mesmo se passa na Alemanha, em que as mulheres formam 50% do contingente universitário, mas quando se trata de seguir carreira, as mulheres estão muito atrás dos homens, tanto no ambiente académico, como nas empresas do país. Entre os catedráticos há apenas uma mulher entre seis homens (cf. <http://www.dw-world.de/dw/article/0,3706770,00.html>).

Considerações Finais

Como notas soltas, chamamos à atenção para alguns paradoxos encontrados e sobre os quais é preciso continuar a reflectir. Salientamos que a informação recolhida nos permitiu verificar que há grupos de docência que são quase um exclusivo das mulheres, como é o caso da educação de infância e do 1º ciclo do ensino básico. No 2º e 3º ciclos do ensino básico o número de homens não é tão reduzido. No entanto, numa forma geral, as mulheres estão em maioria na docência, validando por isso a opinião de alguns investigadores (Cruz, 1998, Araújo, 2000, Nóvoa, 2005, Graupe 2008). Confirmamos claramente que é uma profissão exercida no feminino. Quando se analisa o caso particular da gestão, ao nível da Direcção Executiva, depa-ramo-nos com a fraca representatividade das mulheres, apesar da profissão ser, maioritariamente, exercida no feminino. Relativamente aos cargos de gestão intermédia (vice-presidente) reconhece-se que há uma inversão das percentagens, embora não traduzam a elevada feminização da profissão professor. Estas, continuam com dificuldades em aceder ao topo das hierarquias dirigentes (e não só nas escolas), embora se encontrem sinais evidentes de mudança. Porque será que ensinar continua a ser uma profissão de mulheres? Porque será que as mulheres continuam com dificuldades em aceder ao topo da hierarquia, na liderança das escolas? Esta situação emerge, contemporaneamente, na sociedade portuguesa e não só nas escolas. O mesmo sucede, por exemplo, na Alemanha em que as mulheres representam a maior quota de sucesso escolar, mas ainda assim não *significa que elas alcançaram os altos cargos nas empresas, nas áreas técnicas, na política. Não se pode esquecer que ainda há muitas profissões predominadas pelos homens* (cf. <http://br.monografias.com/trabalhos914/meninos-professores-magisterio/meninos-professores-magisterio2.shtml>).

Estas e muitas outras questões ficam em aberto à espera de novos contributos e a necessitar de clarificação do ponto de vista da fundamentação teórica. Paraphraseando, Mareli Eliane Graupe (2008), espera-se que a educação possa dar o seu contributo investindo no desenvolvimento de cidadãos, homens e mulheres, *livres de estereótipos apropriados para cada sexo e que enfatize os princípios de competência, responsabilidade, ética, cidadania e respeito a si mesmo, aos outros e ao universo*. Acreditamos ser este o repto da sociedade do Séc. XXI e professores ou professoras esse facto, só por si, é irrelevante. Esta é uma preocupação que sustenta, exclusivamente, o desenvolvimento humano em qualquer geografia do planeta.

Bibliografía:

ABRAHAM, Ada (2000). *El enseñante es también una persona – Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Editorial Gedisa S.A., Barcelona.

AMÂNCIO, Lúcia (1998). «A questão do género», in *Jornal A Página da Educação*, Lisboa, Março, pág. 16.

ANDRADE, Maria (2005). «Vocação ou desvalorização?», in *Jornal A Página da Educação*, Lisboa, Agosto/Setembro, pág. 18.

ARAÚJO, Helena Costa (2000). *Pioneiras na Educação – As Professoras Primárias na Viragem do Século 1870-1993*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.

BAPTISTA, Isabel (2005). *Dar Rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético*. Profedições, Porto.

BINDÉ, Jérôme [coord.] (2007). *Rumo às Sociedades do Conhecimento – Relatório Mundial da UNESCO*. Instituto Piaget, Lisboa.

CAVACO, Maria Helena (1993). *Ser Professor em Portugal*. Editorial Teorema, Lisboa.

CRUZ, Braga da *et al.* (1989). *A Situação do Professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/94 do Ministro da Educação, Ministério da Educação, Lisboa, (documento policopiado).

GRAUPE, Mareli Eliane (2008). Meninos são uma catástrofe na escola: quota de professores homens no magistério alemão pode ser uma solução?. *Revista Espaço Académico*, nº 86, Julho, Brasil

LE MOS, Jorge; SILVEIRA, Teolinda (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Porto Editora, Porto.

MÓNICA, Maria Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Editorial Presença, Lisboa.

NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Instituto de Investigação Científica, Lisboa.

NÓVOA, António [org.] (1995a). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª Edição.

NÓVOA, António (2005). *EVIDENTEMENTE. Histórias da Educação*. Asa Editores, SA, Porto.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (1995). *Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores*, in NÓVOA, António [org.] (1995a). *Profissão Professor*. Porto Editora, Porto, 2ª Edição.

TOURAINÉ, Alain (2008). *O Mundo das Mulheres*. Instituto Piaget, Lisboa.

Legislação Consultada

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 2 de Abril – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro – Alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Endereços Electrónicos

<http://www.dw-world.de/dw/article/0,3706770,00.html>

<http://www.tor.cn/chinfootball/dw/article/0,,2828758,00.html>

<http://br.monografias.com/trabalhos914/meninos-professores-magisterio/meninos-professores-magisterio2.shtml>

Wilhelm von Humboldt, considerado como el padre de la reforma educativa prusiana, desde 1809 pone en funcionamiento el sistema educativo alemán, uno de los más influyentes en el mundo. El nuevo modelo de universidad investigadora plasmada en la de Berlín, la propuesta de sistema educativo unificado, el gimnasio humanista y el impulso a la formación profesional serán algunas de sus señas de identidad, y también de reconocimiento internacional.

Hay que referirse a importantes contribuciones de la pedagogía alemana contemporánea, así como de la procedencia filosófica, del nivel de Kant, Froebel, el idealismo, el krausismo, por citar solamente algunos, sin las que sería muy difícil comprender movimientos de renovación pedagógica tan relevantes en España, Portugal y América como la Institución Libre de Enseñanza. O desde otra perspectiva, buena parte de la propuesta socioeducativa del franquismo en el siglo XX al margen de las pautas marcadas por el nacionalsocialismo en Alemania. Muchas de estas propuestas pedagógicas alcanzan de forma influyente a toda Europa, y también a España, Portugal e Iberoamérica. De ahí la importancia de un estudio histórico-comparado de estas influencias, puesto que apenas se ha realizado de forma colegiada e intensa.

Así pues, esta publicación, que lleva por título «Influencias alemanas en la educación española e iberoamericana (1809-2009)», se edita con el afán de analizar la influencia de Alemania en la pedagogía y en la educación de la España de los dos últimos siglos, desde la escuela primaria hasta la universidad, desde los ámbitos escolares y desde los no formales; aglutinar una reflexión apenas insinuada sobre el impacto de la pedagogía alemana en toda Iberoamérica, muy perceptible en países como Brasil, Colombia, Argentina, México, Chile; y ofrecer a los colegas historiadores de la educación en Portugal un marco de encuentro y análisis sobre cuestiones semejantes, puesto que los procesos de penetración de las ideas y prácticas pedagógicas procedentes de Alemania guardan una notoria sintonía con los de otros países del mundo Mediterráneo.

